

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (40)

Июнь 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; <http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:
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

А		Комарова Е.В.	243	Санникова С.В.	158
Абдуразакова Д.М.	38	Корнилова О.С.	35	Сеидова Р.С.	256
Абрамова В.Ю.	3	Короленко Ц.П.	184	Семчуков А.Н.	434
Абуталипова Р.А.	284	Костюк Е.Б.	320	Сергиенко П.Г.	161
Алейников М.В.	329, 332	Котенев А.Д.	403	Серебренникова Е.А.	207
Алипханова Ф.Н.	48	Кошелева А.Л.	249	Серегин Н.В.	110
Аманова Л.М.	175	Круглова Т.С.	232	Сивцева А.Р.	210
Андрющенко В.А.	39	Кубасов Р.В.	383	Сизова Е.Р.	164
Аргунянова Ф.К.	287	Кужугет Ш.Ю.	234	Скупченко Е.А.	74
Аскарова Д.А.	420	Кукуева Г.В.	261	Скurdyдина Е.М.	121
Астраков С.В.	395	Кулаковская Е.И.	290	Слугина Н.Л.	166
Б		Куликова Л.Г.	121	Смирнов Д.В.	75
Бабаева Э.С.	6	Купчигина И.М.	62	Смирнов Т.А.	376
Багомедов З.М.	8	Куряев А.М.	339	Смирнова Л.Э.	300
Базелюк В.В.	86	Куулар Е.М.	234	Смотрова Е.В.	31
Байбурина Д.Г.	349	Кыштымова Т.А.	196	Соколова Т.Б.	80
Балак А.М.	145	Л		Соловьева О.В.	211
Балчирбай М.В.	55	Лаврушина Е.Г.	404	Соломин В.И.	51
Балыкова И.Е.	62	Лазарева Н.В.	415	Солошенко К.В.	82
Батаева М.Т.	43	Лаптев И.Г.	95	Сташкевич И.Р.	207
Бахвалова С.Б.	3	Лизунова И.В.	344	Стенина В.Ф.	288
Башарина О.В.	147	Линькова Ю.И.	263	Степанская Т.М.	304
Баширова С.А.	228	Литвинова К.В.	211	Столярова Н.Н.	82, 278, 279
Бибик В.Л.	88	Лопаткин В.М.	121	Стрижкова М.В.	429
Бирюкова А.С.	58	Лулачев В.В.	383	Султанов Э.С.	84
Бичкаева Ф.А.	424	М		Сухарев А.И.	212
Богатырева Ж.В.	352	Магомедова З.З.	17	Сухопарова А.А.	215
Бологова А.А.	143	Магомедова Р.М.	38	Т	
Боровиков И.Е.	332	Мазелис В.В.	385	Тагильцева Н.Г.	217
Бублик А.В.	297	Макаркина О.В.	97	Телегина Н.О.	172
Будаева Л.Н.	119	Макарчук Я.В.	66	Тимошенко Е.И.	239
В		Макуха В.К.	190	Типисова Е.В.	424
Везиров Т.Г.	45, 102	Малиновский В.В.	334	Трофимова Ю.В.	137
Вековцева Т.А.	150	Мальчевская М.Л.	66	Трошкина И.Н.	363
Власенко В.В.	323	Мамыев Д.И.	354	Трубенко Е.А.	316
Воробьев А.Е.	329	Марушкина Н.С.	327	Тхайцухова А.М.	287
Ворсина О.А.	374	Матис В.И.	114	Тюкин В.Г.	131
Г		Махмудова Ф.А.	48	У	
Гаджикурбанова Г.М.	9	Микаэлян Д.А.	99	Уманская А.В.	220
Гайдукова И.Е.	12	Мирон Н.И.	450	Ускенбаева С.Т.	128
Гончарук Е.Ю.	258	Монгуш Е.Д.	249	Усов В.В.	307
Горовая В.И.	182	Мосягин И.Г.	380	Урусова С.А.	101
Гребенкина И.Г.	388	Н		Ушакова Е.В.	360
Гусенбекова Н.А.	45	Некрасова А.Н.	314	Ф	
Д		Никешина Н.И.	19	Фетисова О.Г.	190
Деменкова Н.Д.	117	Никитина Е.Ю.	24	Фетисова О.Ю.	182
Джура А.П.	295	Никитина М.А.	126	Филимонюк Л.А.	53
Дмитриева Н.В.	184	Никифоров П.В.	135	Фирсов С.А.	391
Дьяченко А.С.	255	О		Фурсов В.А.	415
Е		Оленина Г.В.	108	Х	
Егорова Л.С.	388	Омельченко Л.Н.	252	Халина Н.В.	82, 278, 279
Елизарова И.С.	3	Ооржак Х.Д.-Н.	55	Хилько Н.Ф.	104
Ермакова А.Н.	370	Опарин Р.В.	360	Холодкова О.Г.	140
Ерманова Б.Б.	230	П		Хусаинова Л.М.	281
Ж		Панин М.С.	420	Ч	
Жаткин Д.Н.	232, 243	Панченкова М.Ф.	198	Чабан С.А.	400
Железникова Н.П.	312	Паутова В.В.	124	Чафонова А.Г.	237
Жерносенко И.А.	354, 356	Пелевина Н.Г.	255	Чепрасова М.И.	393
Жикривецкая Ю.В.	46	Перервина И.М.	21	Чернявская В.С.	169
Жуйкова Т.П.	13	Перфильева Л.П.	24	Чернявский А.А.	417
Жук С.А.	310	Песчанская Е.В.	372	Чертыкова М.Д.	241
З		Петров А.В.	89, 178	Чимитдоржиева Г.Н.	292
Заварзина Л.Ф.	395	Полухина Н.С.	140	Чурашов А.Г.	33
Зайдман И.Н.	188	Полякова Т.А.	201	Чухрова М.Г.	193, 388, 395
Зарубина Е.Ю.	431	Портнова И.В.	297	Чэн Ли	408
Зелезинская Л.А.	226	Приходько И.И.	28	Ц	
И		Пронин С.В.	193, 388, 395	Цепкова Я.А.	222
Иванова Н.Л.	15	Р		Ш	
Ильясов Д.Ф.	153	Раенко Е.А.	178	Шалимова Л.А.	367
Исмаилов А.М.	339	Разувалова А.И.	266	Шахназарова П.Т.	102
Ишеков А.Н.	380	Резанович И.В.	156	Шахназарян А.Г.	53
К		Романов Е.В.	204	Шестакова И.В.	308
Казибекова С.Т.	60	Розова О.Г.	237	Шмидт Е.И.	82
Каксин А.Д.	246	Рупасова Г.Б.	94	Шеголева Л.С.	424
Калинин А.В.	190	Рюмин Р.В.	224	Щёкина В.В.	439
Каллаур В.С.	275	С		Щипцова Е.А.	441
Калькова О.К.	258	Сабурова С.Л.	71	Ю	
Канакина Е.Е.	341	Савина Е.Г.	320	Юрьева М.Ю.	383
Карагодина И.А.	261	Сайфулина Е.В.	50	Я	
Каракозов С.Д.	121	Саламин Е.Е.	74	Явнова Л.А.	336
Карнаух И.Е.	89	Самойличенко А.К.	169	Яныгина Л.В.	445
Кийкова Е.В.	400	Самрина Е.В.	347		
Козлова Л.И.	193				
Козловский Д.В.	270				
Козырева Т.С.	184				

Опровержение: В № 2 за 2013 год по вине автора допущена ошибка.

На с. 27 (34 строка сверху) вместо Н.В. Винницкая следует читать Н.В. Виницкая.

Опровержение: В № 2 за 2013 год по вине автора допущена ошибка.
На с. 27 (34 строка сверху) вместо Н.В. Винницкая следует читать Н.В. Виницкая.

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 378.147

Abramova V.U., Bahvalova S.B., Elizarova I.S. MASTER TRAINING TEACHER EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY TO ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK ON THE SUBJECT. In the article the methodical preparation of master teacher education in the field of security of life for the organization of extracurricular activities for the course «Fundamentals of Safety» are considered elective courses for the Masters «The organization of extracurricular activities at the rate of basic security of life» and «Organization of extracurricular activities on environmental security».

Key words: education in life safety, methodical preparation of masters, elective courses, organization of extracurricular activities for the course «Fundamentals of Safety».

В.Ю. Абрамова, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vera.jurievna@mail.ru; **С.Б. Бахвалова**, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; **И.С. Елизарова**, канд. пед. наук, ассистент каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: grira8585@mail.ru

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДМЕТУ

В статье рассматривается методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», рассмотрены курсы по выбору для магистров «Организация внеклассной работы по курсу основы безопасности жизнедеятельности» и «Организация внеклассной работы по экологической безопасности».

Ключевые слова: образование в области безопасности жизнедеятельности, методическая подготовка магистров, курсы по выбору, организация внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

Современная система школьного образования, которая постепенно переходит на стандарты второго поколения, требует качественно нового подхода к подготовке студентов педагогических вузов к организации современного учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Согласно президентской инициативе «Наша новая школа», педагогам образовательных учреждений необходимо уметь разрабатывать новые образовательные программы, применять эффективные образовательные технологии и совершенствовать условия, в которых учатся дети [1]. Проект федерального государственного образовательного стандарта второго поколения предусматривает изучения в основной школе курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Необходимость этого предмета заключается в своевременном обеспечении состояния защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства. Таким образом, подготовка студентов в области безопасности жизнедеятельности является особо актуальной на данном этапе развития многоуровневого высшего образования.

Необходимо отметить, что сложившаяся система школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» включает значительный объем теоретических знаний, формирование и развитие которых происходит без учета социальных требований, индивидуальных способностей и интересов школьников, при отсутствии условий для проявления учащимися самостоятельности в обучении при овладении знаниями. Причинами этого являются достаточно жесткая регламентация урока, недостаточный уровень подготовки учителей, не позволяющий им создавать методические условия обучения, недостаточная разработанность методических основ деятельности учащихся в процессе овладения знаниями и умениями.

В структуре обновленных государственных стандартов общего образования особое место занимает вариативная часть и «внеаудиторная занятость» учащихся, включающая различного рода творческие занятия, кружки, факультативы [2]. Таким образом, в связи с переходом на образовательные стандарты второго поколения вопрос организации внеклассной работы по

курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» становится особенно актуальным.

Внеклассная работа по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» способствует развитию целостной системы предметных знаний, владению навыками поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях, формированию навыков здорового и безопасного образа жизни, развитию творческой личности. В условиях внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» учителям предоставляется возможность самостоятельно определять структуру, содержание и методы, что способствует развитию познавательных интересов школьников и лучшему усвоению содержания предмета.

В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена на протяжении 10 лет ведется методическая подготовка студентов к организации образовательной деятельности в области безопасности жизнедеятельности.

Анализ проведенного экспериментального исследования на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности при РГПУ им. А.И. Герцена, показал объективную необходимость осуществления методической подготовки студентов к организации внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

С учителями курса «Основы безопасности жизнедеятельности» образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга, Ленинградской и Новгородской области были проведены беседы и анкетирование.

Для проведения беседы с учителями на констатирующем этапе эксперимента мы четко поставили цель предстоящей беседы, наметили круг основных и вспомогательных вопросов, которые позволили нам выяснить сущность интересующих нас проблем. При продумывании вспомогательных вопросов мы учитывали возможные варианты беседы и предусматривали ее ход в случае позитивных и отрицательных ответов. Также при проведении беседы мы пытались создать благоприятную морально-психологическую атмосферу, наблюдали за поведением собеседника, желанием отвечать или уходить от ответов. Цель проводимой беседы с учителями образовательных учреждений – выявление круга проблем, связанных с организацией внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». Педагогам школ были заданы следующие основные вопросы: как вы относитесь к внеклассной работе по предмету? Как часто вы проводите внеклассную работу по предмету? С какой целью вы проводите внеклассную работу? Каким образом вы определяете содержание внеклассных мероприятий? Как вы определяете эффективность проведенных вами мероприятий? Какие формы внеклассной работы вы используете в своей работе? Помимо основных вопросов, нами были составлены вспомогательные вопросы, которые помогли конкретизировать круг проблем нашего педагогического исследования. Например, к основному вопросу беседы: «Как вы определяете содержание внеклассных мероприятий?» одним из вспомогательных вопросов был: «Какие формы и методы наиболее приемлемы при организации внеклассной работы?» Анализируя беседы с учителями, мы пришли к следующим выводам: педагоги в целом положительно относятся к организации внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности»; учителя проводят в среднем внеклассные мероприятия один раз в четверть; внеклассные мероприятия проводятся в основном с целью повышения познавательной активности учащихся к предмету; при отборе содержания внеклассных мероприятий педагоги придерживаются в основном учебного плана, в своей работе преобладающее место занимает групповая форма работы; эффективность внеклассных мероприятий педагоги определяют количеством участников принимающих участие в учебно-воспитательном процессе, заинтересованностью старшеклассников в проведении последующих мероприятий. Несмотря на вышеизложенное, учителя в беседе отметили слабую методическую подготовку к организации внеклассной работы по предмету и слабую материально-техническую базу организации практических работ по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» исследовательской направленности.

По результатам анкетирования мы получили широкий спектр понимания исследуемых вопросов. В анкетировании принимали участие 287 учителей. Рассмотрим наиболее значимые вопросы анкеты для нашего исследования: при ответе на вопрос «Что вы понимаете под внеклассной работой учащихся по ОБЖ?» 36,6% анketируемых ответили, что это форма различ-

ной организации учащихся на добровольной основе под руководством учителя; 44,2% преподавателей считают, что это метод обучения учащихся на добровольной основе под руководством учителя; 10,5% опрошенных нами определяют внеклассную работу с учащимися в свободное время на добровольной основе под руководством самих учащихся; для остальных респондентов (8,7%) – это различные формы организации игровой деятельности учащихся на добровольной основе под руководством учителя.

По результатам ответов учителей на следующий вопрос анкеты: «Организуете ли вы внеклассную работу в курсе „Основы безопасности жизнедеятельности?“» можно констатировать, что 57,2% педагогов редко организуют внеклассную работу по предмету, 42,8% респондентов регулярно организуют внеклассные мероприятия. Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя довольно неоднозначно относятся к организации внеклассной работы с учащимися.

Один из вопросов нашей анкеты был направлен на выявление круга проблем, с которыми встречаются учителя при организации внеклассной работы по курсу ОБЖ. Среди трудностей, названных учителями, 68,2% респондентов отмечают недостаточное количество методической литературы по вопросам содержания, организации и проведения внеклассной работы по экологической безопасности. Вместе с тем, некоторые педагоги ссылались на загруженность учителя и учащихся (7,6%); наиболее слабую материально-техническую базу кабинетов естественного цикла.

Результаты исследований на данном этапе эксперимента показали нам значимость подготовки студентов к организации внеклассной работы с учащимися по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности».

Для эффективной методической подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности факультета безопасности жизнедеятельности разработаны и реализуются два специализированных курса по выбору: «Организация внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Организация внеклассной работы по экологической безопасности».

Курс по выбору «Организация внеклассной работы по курсу основы безопасности жизнедеятельности» имеет в качестве своей цели реализацию задач профессиональной подготовки магистров в области педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской деятельности. В результате освоения содержания данного курса выпускник магистратуры приобретает профессиональные компетенции, позволяющие ему осуществлять педагогическую, методическую и проектную деятельность [3].

Так, в области методической деятельности студенты должны научиться применять современные методики и технологии организации внеклассной работы по различным направлениям безопасности жизнедеятельности; определять наиболее рациональные формы внеклассной работы применительно к конкретным темам по ОБЖ; уметь составлять планирование внеклассной работы по предмету; определять цели и задачи внеклассных мероприятий и находить взаимосвязи курса ОБЖ с внеклассным материалом; осваивать навыки работы с методической литературой по соответствующей теме.

В области педагогической деятельности магистры приобретают необходимые навыки по организации внеклассной работы по ОБЖ как части целостного процесса обучения и воспитания, используя для этого надлежащие технологии обучения, соответствующие возрасту. Кроме того, студенты должны уметь взаимодействовать с коллегами и родителями в процессе проведения внеклассной работы по ОБЖ, а также осуществлять самообразование и стремиться к личностному росту.

При осуществлении проектной деятельности главными навыками являются способность и умение самостоятельно проектировать внеклассные занятия по ОБЖ с учетом комплексного и вариативного использования форм, средств и методов обучения.

Помимо вышеуказанного, важным направлением при изучении данной деятельности является совершенствование диагностических и оценочных умений студентов для решения профессиональных задач.

Овладение теоретическими основами организации и проведения внеклассной работы по курсу ОБЖ позволяет магистрам осуществлять вышеуказанные виды деятельности в образовательных учреждениях различных типов и уровней. В современных условиях роль внеклассной работы в учебном процессе заметно увеличилась. Помимо этого, внеклассная работа является одной из форм привлечения интереса учащихся к предмету и в то же время углубляет предметные знания учащихся и расширяет их представления о применении теоретических знаний на практике.

Программа курса «Организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» разработана в соответствии с федеральным государственным стандартом и ориентирована на использование магистрами в учебно-воспитательном процессе такой формы обучения как внеклассная работа по ОБЖ.

Изучение курса строится на основе сочетания лекционных и практических занятий. Программа курса рассчитана на 6 лекционных часов и 14 практических занятий. Ввиду того, что объем лекционных занятий невелик, то он содержит материал установочного характера. Лекционный курс, включает в себя следующий перечень тем: история становления внеклассной работы в школе, особенности внеклассной работы в современной школе по курсу ОБЖ, цели и задачи внеклассной работы по ОБЖ и методологические основы организации внеклассной работы по ОБЖ. Содержание лекционного материала позволяет студентам ознакомиться с основными задачами преподавателя ОБЖ по организации и осуществлению внеклассной работы, эффективными формами, методами и приемами организации внеклассной работы с учащимися, взаимосвязи урочных и внеклассных занятий по курсу, а также особенностями содержания и направлениями внеклассной работы по курсу ОБЖ, реализуемыми в общеобразовательных учреждениях.

При изучении темы «История становления внеклассной работы в школе» студенты знакомятся с основными этапами развития внеклассной работы. В содержании данной темы, в частности, отмечаются основные положения внеклассной работы, заложенные в 20-30х гг., которые явились фундаментом построения организации внеклассной работы в школе. При рассмотрении и сравнении задач и целей внеклассной работы разных периодов времени отмечается тот факт, что в настоящее время приоритетом в учебно-воспитательном процессе является формирование и развитие личности, ее социального воспитания. В современной методической литературе внеклассная работа рассматривается, с одной стороны, как организация свободного времени ученика, с другой стороны, как условие формирования личностной индивидуальности.

В процессе ознакомления с целями и задачами внеклассной работы по ОБЖ в школе указывается на тот факт, что учитель не должен основываться исключительно на желаниях ученика: он обязан грамотно планировать внеклассную работу и учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности учеников.

«Методы и методические приемы по внеклассной работе по ОБЖ» – следующая тема лекционных занятий, где магистры знакомятся с тем, как взаимосвязаны методы и приемы соотносясь с целями, задачами и содержанием курса.

Тема «Виды и формы внеклассной работы по ОБЖ» позволяет студентам ознакомиться с разнообразием форм и видов – кружки, факультативы, олимпиады, конкурсы, викторины, дискуссии, дебаты, круглый стол и многое другое. Благодаря этим теоретическим знаниям студенты методически грамотно разрабатывают проекты массовых, групповых и индивидуальных внеклассных занятий по ОБЖ.

Следующий блок в рамках курса по выбору – практические занятия, которые имеют своей целью углубленное изучение учебной дисциплины, а также способствует приобретению у студентов навыков самостоятельной работы с необходимым материалом, формированию и развитию научного мышления, умению активно принимать участие в дискуссии, аргументированно отстаивать свое мнение и приходиться к соответствующим выводам. Практическая часть курса позволяет студентам проанализировать программы курса ОБЖ, определить, какие знания и навыки целесообразно развивать в процессе внеклассных занятий, выявить наиболее эффективные формы и методы внеклассных занятий, ознакомиться с методическими требованиями к организации и проведению внеклассных занятий, обучиться технологично выстраивать учебный процесс. Планирование внекласс-

ных занятий требует от студентов знания Государственного стандарта по ОБЖ, учебного плана, программы дисциплины, учебного-методического комплекса по ОБЖ в школе. Кроме того, на практических занятиях студенты разрабатывают систему внеклассных мероприятий и осуществляют их защиту, что учитывается при выставлении итоговой аттестации по курсу.

Изучение данного курса по выбору предполагает также и самостоятельную работу студентов, которая важна для освоения данного курса по темам, на которые недостаточно выделено аудиторного времени.

Итогом изучения данного курса является дифференцированный зачет, на котором студенты должны защитить проекты по внеклассному массовому мероприятию и представить методические разработки (календарно-тематическое планирование внеклассных занятий на учебный год, план-конспект одного кружкового занятия по ОБЖ, план-конспект экскурсии по внеклассной работе БЖ).

Таким образом, изучение курса по выбору «Организация внеклассной работы по курсу основы безопасности жизнедеятельности» можно условно разделить на три блока: лекционный блок (изучение теоретического материала), практический блок (применение полученных знаний на практике), блок самостоятельного изучения материала. Ознакомление студентов с теоретическими положениями организации внеклассной работы по ОБЖ, проектирование студентами внеклассных занятий, обсуждение конкретных внеклассных занятий являются важными составляющими данного курса по выбору и направлены на профессионально-методическую подготовку магистров.

Для магистерской программы «Экологическая безопасность» сотрудниками кафедры был разработан и апробирован курс по выбору «Организация внеклассной работы по экологической безопасности». Данный курс нацелен на обучение студентов теоретическим знаниям и формированию навыков их практической деятельности в организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности.

Содержание данного курса предусматривает изучение студентами истории организации внеклассной работы в естественнонаучном образовании, специфики внеклассной работы по данному направлению, определение цели и задач внеклассной работы по экологической безопасности, рассмотрение основных принципов и подходов к организации данного вида деятельности и самостоятельного проектирования внеклассных занятий в данном направлении.

Содержание программы курса по выбору представлены двумя разделами: «теоретические предпосылки организации внеклассной работы по экологической безопасности» и «организация внеклассной работы по экологической безопасности: практико-ориентированный аспект». Рассмотрим более подробно содержание второго раздела, который раскрывает практический подход к организации внеклассной работы по экологической безопасности.

Студенты при изучении данного раздела на лекции знакомятся с конкретными видами и методами организации данного вида деятельности, с различными вариантами проектирования внеклассной работы по экологической безопасности. На практических и семинарских занятиях студенты анализируют существующие программы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», выявляют возможности организации внеклассной работы по экологической безопасности в различных классах, таким образом, знакомятся с содержанием внеклассной работы по данному направлению. Самостоятельная работа студентов предусматривает методическую разработку конкретных внеклассных занятий для разных классов и для разновозрастных групп. Отдельные практические и семинарские занятия посвящены организации исследовательской деятельности в области экологической безопасности, данные занятия нацеливают студентов на самостоятельное проведение, обсуждение и оценку разработанных исследований. Формой отчета для таких курсов является зачет и создание папки с методическими материалами, которая включает разнообразные виды внеклассных занятий по экологической безопасности, разработки практических и исследовательских работ по данному направлению, программы факультативных занятий и др.

Многолетнее исследование по данной проблематике, проведенные кафедрой методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета, показывают, что подготовка студентов к организации

внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» имеет определенную динамику в общей системе методической подготовке магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности:

- усиление теоретического обучения, включающего организацию познавательной деятельности студентов по усвоению методических знаний и умений;
- увеличение доли практических заданий исследовательского характера;
- сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения [3].

Важно, что овладение содержанием курса по выбору и выполнение самостоятельной работы рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки магистров программы «Экологическая безопасность», «Образова-

ние в области безопасности жизнедеятельности» и осуществляется поэтапно:

- ознакомление студентов с теоретическими положениями, используемыми в процессе организации внеклассной работы по экологической безопасности;
- проектирование студентами конкретных внеклассных занятий по экологической безопасности;
- обсуждение со студентами возможностей внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» в процессе обучения и воспитания школьников.

Такая организация учебного процесса, по нашему мнению, позволяет не только ознакомить студентов с особенностями внеклассной работы по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», но и способствует их готовности к осуществлению практической деятельности в школе в данном направлении.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Вестник образования. – 2010. – Вып. 4.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М., 2011.
3. Попова, Р.И. Особенности методической подготовки магистров педагогического вуза к организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности / Р.И. Попова, И.С. Елизарова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 4.

Bibliography

1. Nacionalnaya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» // Vestnik obrazovaniya. – 2010. – Vihp. 4.
2. Grigorjev, D.V. Vneurochnaya deyatel'nostj shkol'nikov: metodicheskiy konstruktor / D.V. Grigorjev, P.V. Stepanov. – M., 2011.
3. Popova, R.I. Osobennosti metodicheskoy podgotovki magistrov pedagogicheskogo vuza k organizacii vneklassnoj rabotih s uchachimisya po ehkologicheskoy bezopasnosti / R.I. Popova, I.S. Elizarova // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2011. – № 4.

Статья поступила в редакцию 20.04.13

УДК 37

Babayeva E.S. PSYCHO-PEDAGOGICAL DESIGN FEATURES NON-FORMAL EDUCATION. In this article the role, some of the characteristics and psycho-pedagogical features development of non-formal education.

Key words: psychological and pedagogical principles, design, non-formal education.

Э.С. Бабеева, канд. филол. наук, доц., декан факультета начальных классов, филиал ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Дербент, E-mail: elnaras1@rambler.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана роль, некоторые характеристики и психолого-педагогические особенности проектирования программ неформального образования.

Ключевые слова: психолого-педагогические принципы, проектирование, неформальное образование.

В настоящее время в отечественной научной литературе имеются лишь отдельные публикации по проблематике неформального образования, что указывает на незначительную её проработанность, низкий уровень изученности и отразированности научным и профессиональным сообществом. Зачастую, дальше фиксирования некоторого определения категорий «неформального» («открытого», «либерального») и «информального» («внеформального») образования исследователи не двигаются. В литературных источниках отсутствуют данные по мониторингу, анализу и, что очень важно для нашего исследования, проектной деятельности в данном сегменте отечественного образования [1]. О значимости неформального образования, для понимания современного состояния образовательного пространства и имеющих место в нём трендов, могут свидетельствовать следующие данные. Так, по оценке ЮНЕСКО, 85% работающего населения приобрели необходимые для работы знания и умения за рамками формального обучения [2]; почти 18% жителей ЕС в возрасте 25-64 лет участвовали в неформальном образовании; в странах Скандинавии – Дании, Швеции, Финляндии – наибольшие показатели по уровню вовлечённости в неформальное образование – почти 50% [3]. По России такие данные отсутствуют. Тем не менее, и в российском образовательном сообществе происходит осмысление самого феномена «неформального образования», его психолого-педагогических особенностей, важности исследования проблем его интеграции с формальным образованием.

Во-первых, необходимо отметить, что неформальное образование – это психолого-педагогическая модель, основанная не на традиционных методах обучения, а на постижении всего через практику. В основе неформального образования лежат следующие характеристики:

- неформальное образование основано на интерактивных методах обучения;
- процесс обучения в неформальном образовании основан на личностном интересе обучающегося, а не базируется на шаблонных программах;
- образование происходит через личный опыт и личное отношение;
- в основе образовательного процесса лежат не только знания, важное место уделяется умениям, навыкам, рефлексии, осмысленной деятельности;
- в основе неформального образования лежит исследовательский подход, причём большая часть этих совершенно разных – интеллектуальных, чувственных, прикладных – исследований должна проходить в процессе обучения, по принципу «здесь и сейчас»;
- комфортная, творческая атмосфера среди участников неформального образования.

Во-вторых, неформальное образование (интегрируясь с формальным) способно в значительной мере способствовать решению проблемы непрерывного образования. Так, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образова-

ния, американского ученого М. Ноулза, задачей номер один стало формирование компетентных людей. Таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [4].

В-третьих, неформальное образование открывает возможности проникновения идей западных ученых об активном обучении учащегося (самообучении) в отечественную педагогику, поскольку:

- сам ход развития образования вел к завоеванию обучающимся ведущей роли в процессе своего обучения. Педагогика же исходила из принципиальной позиции, что обучаемый в выборе содержания образования занимает пассивную позицию;

- эволюция идей философской и психологической наук привела к осознанию ведущей роли человека во всех социальных процессах, в том числе в образовании;

- достижения в области информационных технологий позволили по-новому организовать учебный процесс, что существенно видоизменило процесс обучения;

- эволюция психологических и педагогических научных концепций также вела к осознанию необходимости предоставления большей свободы обучаемому;

- из-за разной ведущей деятельности у детей и взрослых необходимо четко разделять принципы, лежащие в основе моделей обучения детей и взрослых;

- физиология и психология доказали, что люди способны успешно обучаться практически на протяжении всей сознательной жизни.

В-четвертых, главное в неформальном образовании – обладание опытом образовательной деятельности, достаточным для ответственного самоуправления учебного поведения.

Учитывая перечисленные выше объективные изменения образовательной сферы и достижения различных наук в понимании роли человека в своей жизнедеятельности и самообучении, нами составлен перечень психолого-педагогических особенностей проектирования программ обучения на основе интеграции формального и неформального образования:

- обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, обучающийся стремится к самореализации, осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью. С точки зрения такого подхода, обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в экономической независимости, в самоуправлении, должны играть ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, конкретно, в определении всех параметров этого процесса.

Задача специалиста (методиста, педагога, психолога и др.) сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие обучающегося от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств [5]. Кроме того, по мнению М. Ноулза [6], необходимо корректное применение принципов (моделей) обучения в зависимости от возраста обучающихся;

- обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег по обучению. Для выполнения тех или иных

практических действий в рамках обучения обучающийся уже обладает определенным уровнем представлений об этом;

- обучающийся человек обучается для решения важной жизненной проблемы (например, это может быть обучение профессии и трудоустройство) и достижения конкретной цели. При всей индивидуальности конкретных целей обучения, любые из них по своему характеру относятся к одной или нескольким типологическим целям обучения: а) получение новых знаний, новой информации; б) овладение информацией на новом уровне; в) приобретение навыков и умений в использовании информации; г) выработка убеждений; д) выработка новых качеств; е) удовлетворение познавательных интересов; ж) приобретение уверенности в своих действиях;

- основная характеристика обучающихся – это большой разброс в мотивации обучения, которая у одних обучающихся определяется целеустремленностью, а у других – отсутствием желания и интереса, а, следовательно, и соответствующим отношением к учебной деятельности. Правда, в конечном итоге эти психологические установки человека все равно определяются его стремлением при помощи обучения достичь определенной конкретной цели;

- характеристика самообучающегося присуща в той или иной степени всем тем лицам, которые стремятся получить определенную профессиональную подготовку в краткие сроки путем применения интенсивных форм обучения. Стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков понуждает людей к выбору именно таких путей обучения. В этом случае также рекомендуется использовать технологии самообучения;

- учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;

- использование перечисленных принципов обучения возможно и достаточно эффективно в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, в состоянии по уровню мотивации, ответственности, предварительной подготовки, общего развития, наличия жизненного опыта, активно участвовать в осуществлении всех указанных выше совместных с преподавателем действий. При этом обучающиеся выполняют следующие функции: а) участников совместной с обучающим учебной деятельности по диагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения; б) соавторов индивидуализированных программ обучения; в) реализаторов индивидуализированных программ обучения.

В той степени, в которой обучающиеся могут выполнять на достаточно удовлетворительном уровне названные функции, они могут обучаться с применением технологии самообучения. Для этого они должны обладать определенными умениями и навыками совместной и коллективной учебной деятельности, иметь представление об организации процесса обучения, владеть навыками учебной работы.

При проектировании программ обучения, интегрирующих формальное и неформальное образование, можно использовать различные модели обучения и, прежде всего, андрагогическую и педагогическую модели. При этом мы не противопоставляем андрагогическую и педагогическую модели обучения, а считаем, что они дополняют друг друга. Педагогику и андрагогику мы рассматриваем как составные части науки об обучении, которые относятся к разным периодам единого жизненного и учебного континуума – процесса обучения человека на протяжении всей жизни.

Библиографический список

1. Зицер, Д. Практическая педагогика: азбука неформального образования / Д. Зицер, Н. Зицер. – СПб., 2007.
2. Вершловский, С. Непрерывное образование как фактор социализации [Э/р]. – Р/д: http://www.znanie.org/journal/n1_01/neprev_obraz.html
3. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно [Э/р]. – Р/д: http://www.eaeabudapest.hu/EAEA_ru/downloads/dokumenti/tanulas.doc
4. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. – М., 1999.
5. Интернет-сайт Центра компьютерного обучения «Специалист» при МГТУ им. Баумана [Э/р]. – Р/д: <http://www.specialist.ru/>
6. Большая Советская Энциклопедия [Э/р]. – Р/д: <http://www.big-soviet.ru>

Bibliography

1. Zicer, D. Prakticheskaya pedagogika: azbuka neformalnogo obrazovaniya / D. Zicer, N. Zicer. – SPb., 2007.
2. Vershlovskiy, S. Neprevirivnoe obrazovanie kak faktor socializacii [Eh/r]. – R/d: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreviriv_obraz.html
3. Obuchenie vzroslykh: uchitsya nikogda ne pozдно [Eh/r]. – R/d: http://www.eaeabudapest.hu/EAEA_ru/downloads/dokumenti/tanulas.doc
4. Zmeyov, S.I. Osnovih andragogiki: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 1999.
5. Internet-sayt Centra kompjuternogo obucheniya «Specialist» pri MG TU im. Bauman [Eh/r]. – R/d: <http://www.specialist.ru/>
6. Bolshaya Sovetskaya Ehnciklopediya [Eh/r]. – R/d: <http://www.big-soviet.ru>

Статья поступила в редакцию 23.03.13

УДК 371

Bagomedova Z.M. THE PROBLEM OF FORMATION OF SPECIALIZED EDUCATION IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN. This paper describes the features of specialized education of the students of the municipal educational institution, identifies the conditions of the efficiency of specialized education, forms the content of specialized education combined with the appropriate means, forms.

Key words: specialized education, profession-oriented practice, the principle of individuation, the principle of differentiation.

З.М. Багомедова, канд. пед. наук, ст. преп. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: bagomedova.zoia@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В работе описаны особенности профильного обучения учащихся МОУ, выявлены условия продуктивности профильного обучения, сформировано содержание профильного образования в сочетании с соответствующими средствами, формами, методами обучения.

Ключевые слова: профильное обучение, профессионально-ориентированная практика, принцип индивидуализации, принцип дифференциации.

Современные исследователи справедливо критикуют содержание школьного образования за чрезмерную теоретизацию единого содержания, за избыточный объем фактических знаний, за отсутствие возможности получить прикладные знания и практические умения (отсутствие связи изучаемого материала с жизнью), за преобладание репродуктивных знаний, не связанных с возможностями развития личности. До сегодняшнего дня формирование структуры и содержания школьного образования основывается на концепции академического подхода. Согласно этой концепции, структура и содержание школьного образования есть ни что иное, как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. Такой подход порождает перегрузку учащихся сложными терминами, теоретическими подходами, непониманием для понимания учащимися и не нужными для жизни. Сегодня, к сожалению, весь смысл школьного образования – подготовить выпускников к успешной сдаче экзаменов в вуз. Все остальное, что происходит в школе, что действительно формирует личность и способствует ее интеграции «во взрослое общество», – это, по существу, результат общественной работы педагогов, которая по-настоящему не планируется и не оценивается. Образование, которое мы имеем сейчас, не отвечает реальным потребностям развития нашего государства, общества, граждан.

Одним из эффективных путей решения этих и ряда других проблем школьного образования является профильное обучение. Профильное обучение пришло на смену углубленному обучению отдельному предмету или группе смежных предметов, которое в значительной степени базируется на знаниевой парадигме. Профильное обучение по существенным признакам не совпадает с углубленным изучением предметов. Знаниевая парадигма практически исчерпала свои возможности, так как, во-первых, объем знаний, накопленных человеком, стал огромным, во-вторых, стало ясно, что функция образования далеко не сводится к знаниевому насыщению человека. Нужно научиться распознать и развить конкретные способности, склонности ребенка, спрогнозировать его профессиональный успех. Это перво-степенные задачи при организации профильного обучения. Попытка реализовать принципы и подходы к обучению в классах с углубленным изучением отдельных предметов в профильном обучении приводит к негативным последствиям, прежде всего к перегрузке учащихся.

Строительство новой профильной школы должно основываться на серьезных, в первую очередь качественных изменениях как при формировании содержания образования, так и формах организации учебного процесса и в подготовке кадров.

Профильное обучение – это, во-первых, форма дифференцированного обучения по интересам. Профильное обучение должно позволить человеку достаточно быстро войти в мир избранной профессии, подготовиться к самостоятельной жизни, трудовой деятельности, продолжить получать профессиональное образование. Отсюда следует, что одной из важнейших задач про-

фильного обучения является формирование профессионального самоопределения. Во-вторых, профильное обучение строится на двух ведущих принципах педагогики: индивидуализации и дифференциации.

Исходя из того, что профильное обучение по содержанию, структуре и организации учебного процесса должно максимально учитывать интересы, способности и дальнейшие жизненные планы учащихся (в первую очередь будущие профессиональные намерения) школа, моделируя структуру и содержание профильного образования, должна исходить из целей учащихся. Эта задача может быть решена через организацию предпрофильной подготовки, которая должна базироваться на комплексной диагностике учащихся.

На уровне учебного плана содержание профильного обучения формируется, используя школьный компонент, за счет увеличения часов определенной образовательной области, которую назовем профильной – это позволит различать следующие основные виды профилей: гуманитарный, физико-математический, естественнонаучный. Профильные предметы определяют направление, в рамках которого осуществляется профилизация. Так, например, если приращение содержания произведено к учебным предметам химии и биологии, то следует говорить о проектировании естественнонаучного профиля химико-биологического направления. Или, если профильными предметами определены «языки», то речь идет о гуманитарном профиле филологического направления.

На уровне учебных программ приращение содержания к профильным предметам должно осуществляться с целью решения следующих задач. Увеличения научности: обогащение и уточнение понятийного аппарата; увеличение количества рассматриваемых базовых законов; усиления практической направленности образования, его насыщение практико-ориентированными жизненными ситуациями; включения в содержание учебного материала заданий, требующих исследовательских работ учащихся; постановки эксперимента, проекта, конструкторских работ и прочее.

Изучение профильных предметов должно осуществляться не обязательно на углубленном уровне, достаточно на повышенном, по сравнению с базовым. При профильном обучении обязательно профессионально-ориентированная практика, которая является составляющей элективных курсов второго вида и должна способствовать приобретению школьниками первоначальных профессиональных умений. В учебном плане по любому профилю необходимо предусматривать предметные факультативы (2-3 часа). Это связано, во-первых, с возможной сменой профиля обучения, во-вторых, с изменением набора предметов, по которым проводятся вступительные испытания в вуз, наконец, они могут быть направлены на формирование тех или иных познавательных способностей.

Выпускник основной школы должен сделать ответственный выбор профиля обучения на старшей ступени. Правильность,

осознанность этого выбора, эффективность профильного обучения в значительной степени зависит от качества предпрофильной подготовки в школе. Основной целью предпрофильной подготовки является выявление интересов, проверка возможностей ученика на основе широкого спектра небольших курсов, охватывающих основные области знания, позволяющие составить представление о характере профессионального труда людей в различных сферах деятельности.

Сформированное таким образом содержание профильного образования в сочетании с соответствующими средствами, формами, методами обучения, должно обеспечить общекультурную подготовку, развитие интеллектуальных способностей, преемственность общего и профессионального образования и мотивированный выбор направления профессионального образования.

Проектирование профильного обучения старшеклассников предполагает проведение педагогическим коллективом определенных логически взаимообусловленных действий:

- проведение предварительной разъяснительной работы с учащимися, родителями о целях, задачах, преимуществах профильного обучения;
- организация и проведение диагностического обследования выпускников основной школы и их родителей с целью конкретизации выбора дальнейшего профиля обучения в школе. Систематизация образовательных запросов учащихся и их родителей;
- определение условий и собственных ресурсов обеспечения образовательных запросов учащихся;
- разработка сферы внешнего взаимодействия школы с органами управления образованием, с другими образовательными учреждениями (в том числе с профессиональными) для расширения и развития спектра образовательных услуг;
- выбор оптимальной модели организации профильного обучения;
- моделирование учебного плана, отбора и структурирование содержания образования, разработка воспитательной системы школы;
- определение доминирующих форм преемственности методов и средств обучения,
- распределение функций и полномочий между всеми участниками образовательного процесса;

Библиографический список

1. Кальней, В.А. Подготовка молодежи к труду в системе непрерывного образования / В.А. Кальней, В.М. Кузнецов, Ю.М. Роговский. – М., 1994.
2. Магомедова, Г.И. Национально-региональный компонент в системе образования Республики Дагестан / Г.И. Магомедова, М.И. Щурпаева. – Махачкала, 2003.

Bibliography

1. Kaljneyj, V.A. Podgotovka molodezhi k trudu v sisteme neprerivnogo obrazovaniya / V.A. Kaljneyj, V.M. Kuznecov, Yu.M. Rogovskiy. – M., 1994.
2. Magomedova, G.I. Nacionaljno-regionalnijhij komponent v sisteme obrazovaniya Respubliki Dagestan / G.I. Magomedova, M.I. Thurpaeva. – Makhachkala, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.03.13

УДК 378

Gadzhikurbanova G.M. CLASSIFICATION OF CASES. In article the scientific and reasonable classification which has incorporated all empirically known cases is given.

Key words: classification, case, case technology.

Г.М. Гаджикурбанова, аспирант ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gabibat@mail.ru

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К КЛАССИФИКАЦИИ КЕЙСОВ

В статье дана научно-обоснованная классификация, вобравшая в себя все эмпирически известные кейсы.

Ключевые слова: классификация, кейс, кейс-технологии.

Современный педагог – это исследователь, способный к принятию нестандартных решений, умеющий творчески мыслить, анализировать, критически оценивать и гибко изменять способы деятельности, ставить и успешно решать исследовательские

- определение критериев и показателей эффективности профильного обучения, технологии мониторинга результативности [1].

Исходя из целей и задач профильного обучения, можно определить некоторые общие направления в организации учебного процесса, которыми должен руководствоваться учитель: разработка (выбор) содержания профильного обучения на уровне программ, учебников; усиление практической, деятельностной направленности обучения; организация межпредметных связей, наполнение профильных предметов профориентационным материалом; совершенствование организации учебного процесса за счет выбора форм, методов и средств обучения, не только обеспечивающих высокий уровень усвоения знаний, умения и навыков, но и дающих наиболее полную возможность развития познавательных способностей учащихся (дискуссии, исследовательская, проектная работа, защита рефератов и т.д.), их самостоятельности в учебной деятельности; создание условий, при которых учащиеся овладевают такими компетентностными способностями, как работа в команде, умение видеть проблему, планировать путь решения, реализация плана; приближение к вузовской системе обучения, предусматривающей большую самостоятельность учащихся в процессе приобретения знаний: проведение лекций, семинарных и зачетных занятий, лабораторных и полевых практикумов; активное использование современных средств обучения, в том числе средств телекоммуникаций; совершенствование методов контроля за учебными достижениями учащихся не столько с целью выяснения, в какой мере учащиеся усвоили формальные знания, сколько для выявления их способности использовать освоенное содержание образования для решения практических задач; обучение методам самоконтроля и самооценки; организация внеурочной и внеклассной работы по предмету (конференции, олимпиады, творческие конкурсы); привлечение к работе в классе преподавателей вузов [2].

Таким образом, профильное обучение в настоящее время позволяет школе расширить возможности поиска уменьшения учебной нагрузки учащихся без ущерба для уровня образования; обеспечить определенный уровень образовательной подготовки, профессиональную ориентацию учащихся, предоставить каждому ученику право выбора профиля обучения, усилить самостоятельность работы учащихся; формировать интерес к какой-либо профессии; учитывать региональные особенности.

Компетентностный подход определяет направление изменения образовательного процесса и его приоритеты. Общим для всех форм обучения, направленных на развитие или формирование *компетенций*, можно считать переход с одно-

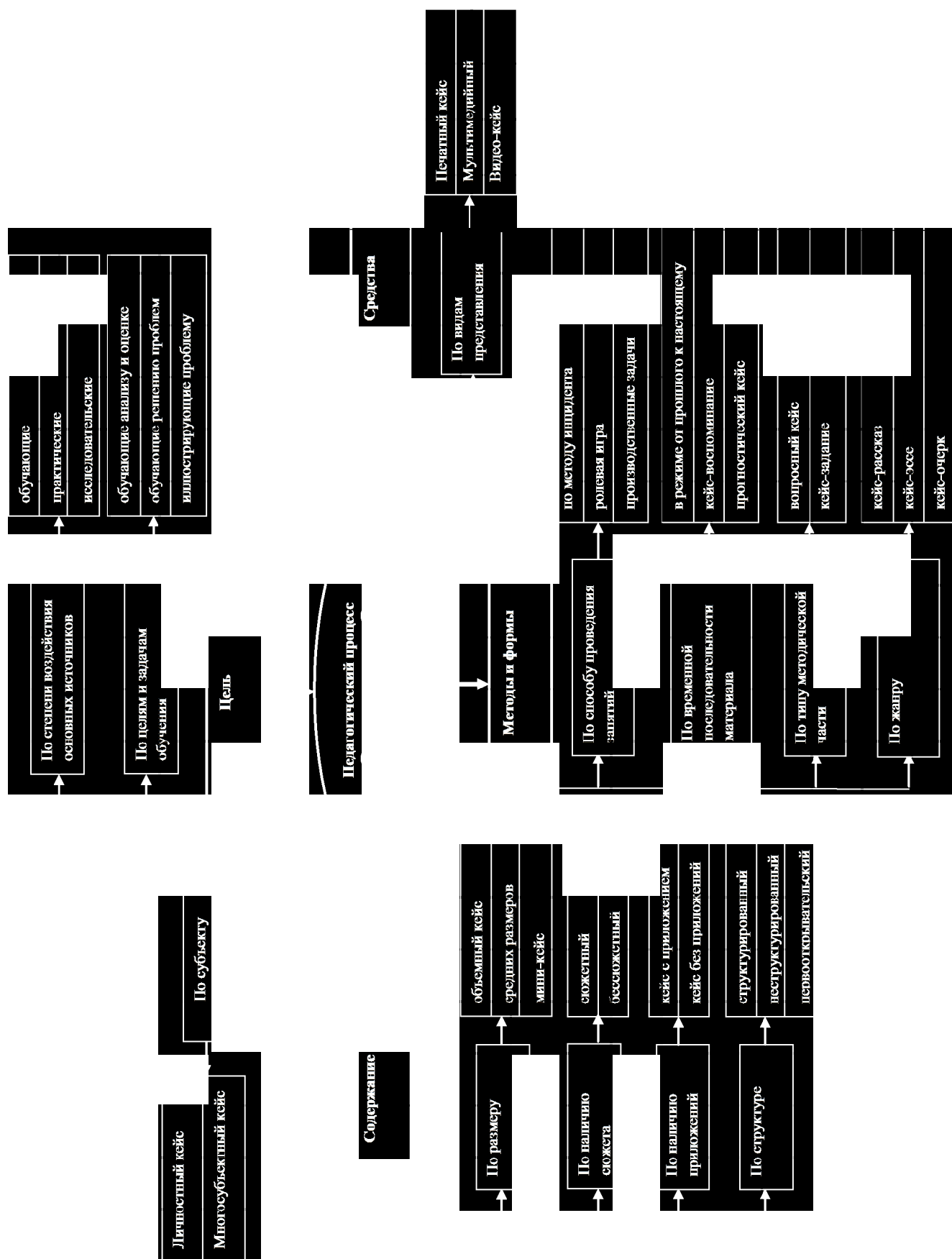


Рис. 1. Классификация кейсов

сторонней активности преподавателя на самостоятельное учение, ответственность и активность самих учащихся. В этом плане в федеральных стандартах высшего педагогического образования нового поколения ведущая роль отведена интерактивным технологиям обучения. Для нас большой интерес представляет обучение с применением кейс-технологии. Это комплекс средств активных и интерактивных методов обучения, направленных на обеспечение учащегося необходимым набором информационного, методического материалов и способствующий формированию специальных компетенций и профессионально-личностных качеств будущего педагога, способного решать постоянно меняющиеся профессиональные задачи.

Наиболее распространенными методами кейс-технологии являются ситуационный анализ и его разновидности: анализ конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-метод (case-study).

Кейс-метод – это организация обучения с использованием описания реальных проблемных ситуаций. Учащимся необходимо осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенную совокупность знаний, необходимую усвоить при разрешении данной проблемы. Учебный материал в кейс-методе подается в виде кейсов с разнообразным описанием ситуации.

Исследования и обучение с применением кейсов проводятся во всем мире в огромных масштабах. С появлением все новых и новых видов кейсов, ростом практики их применения появилась необходимость установления связей между ними и выделению классификационных объектов. Существует немалое количество классификаций, но, ни одна из них не является исчерпывающей. Отдельные типы кейсов, вписываясь в общее определение, могут нести значимые различия.

Можно выделить несколько оснований для типологизации кейсов: *по источнику информации* (описание реальных ситуаций из практики, литературы или опыта преподавателя); *по субъекту представления информации о ситуации* (в одних случаях им может быть преподаватель, в других – слушатель или целая учебная группа для анализа ситуации и принятия решения в рамках учебного процесса); *по степени новизны ситуации*; *по этапам принятия решения*; *по иерархическому уровню принятия решений* (конкретная ситуация рассматривается и оценивается по-разному руководителями различного уровня); *по специализации* (одна и та же ситуация может рассматриваться с позиций различных специальностей по-разному); *по способу проведения занятий* (методом инцидента, ролевой игры, производственной задачи, разбора почты и т.д.) [1].

Существуют и другие признаки классификации кейсов. В американской литературе [2] классифицируют кейсы по их основным функциям: *практический кейс*, отражающий только лишь реальные жизненные ситуации; *обучающий кейс*, который отра-

жает типовые ситуации, наиболее часто встречающиеся в жизни, с которыми сталкивается исследователь в процессе своей профессиональной деятельности; *научно-исследовательский кейс* ориентирован на осуществление исследовательской деятельности, выступая моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция научно-исследовательского кейса сводится к усвоению навыка научного исследования посредством применения метода моделирования.

В традиционной гарвардской методике выделены кейсы [3]: *структурированные (highlystructured)*, содержащие в себе минимальное количество дополнительной информации; *«маленькие наброски» (shortvignettes)*, содержащие от одной до десяти страниц текста и 1-2 страницы приложений и знакомят учащегося только с ключевыми понятиями; *большие неструктурированные (longunstructured)* объемом до 50 страниц – самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода, а информация в них дается очень подробная; *первооткрывательские (groundbreaking)*, при разборе которых от учеников требуется не только применение уже усвоенных теоретических знаний и практических навыков, но и предположение нового опыта.

Проанализировав и охарактеризовав кейсы с точки зрения проблемности, Красикова Е.Н. [4] дает общую классификацию, в которой подразделяет кейсы по: *наличию сюжета* (сюжетный кейс, бессюжетный кейс); *временной последовательности материала* (кейс в режиме от прошлого к настоящему, кейс-воспоминание с прокруткой времени назад); *жанру* (рассказ, эссе, очерк); *субъекту кейса* (личный, многосубъектный); *степени воздействия источников* (практический, обучающий, исследовательский); *наличию приложений* (кейс без приложений, кейс с приложениями); *объему* (краткий, средних размеров, объемный кейс); *типу методической части* (вопросный, кейс-задание).

Различные точки зрения на проблему классификации кейсов обретают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о кейс-технологии. В педагогической теории и образовательной практике есть потребность в многостороннем, комплексном подходе к определению топологии кейсов. Изучение самих кейсов как эффективного способа передачи профессионального опыта затруднено без научно-методического инструментария. В качестве такого инструментария мы рассматриваем разработанную нами научно обоснованную классификацию (рис. 1), которая вобрала бы в себя все эмпирически известные кейсы. Как нам кажется, научную строгость и комплексное изучение кейсов можно обеспечить системным подходом к их классификации, что в свою очередь поможет педагогам ориентироваться в многообразии кейсов и получить о них достоверную информацию. Основаниями для группирования кейсов мы выделяем составляющие педагогической системы (цель образования, содержание, субъект этой системы, а также педагогический процесс, условия ее осуществления и формы организации).

Библиографический список

1. Юлдашев, З.Ю. Инновационные методы обучения. Особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования: учеб. пособие / З.Ю. Юлдашев, Ш.И. Бобохужаев. – Ташкент, 2006.
2. Масалков, И.К. Стратегия кейс-стади. Методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. – М., 2011.
3. Стрельникова, Т.Д. Обучение с помощью кейс-технологий // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 4.
4. Красикова, Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009.

Bibliography

1. Yuldashev, Z.Yu. Innovatsionniye metodih obucheniya. Osobennosti keyjs-stadi metoda obucheniya i puti ego prakticheskogo ispoljzovaniya: ucheb. posobie / Z.Yu. Yuldashev, Sh.I. Bobokhuzhaev. – Tashkent, 2006.
2. Masalkov, I.K. Strategiya keyjs-stadi. Metodologiya issledovaniya i prepodavaniya: uchebnyk dlya vuzov / I.K. Masalkov, M.V. Semina. – M., 2011.
3. Strel'nikova, T.D. Obuchenie s pomosh'yu keyjs-tekhnologiy // Spravochnik zamestitelya direktora shkoly. – 2009. – № 4.
4. Krasikova, E.N. Keyjs-metod v strukture i soderzhanii metodicheskoy kompetencii lingvista-prepodavatelya: dis. kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2009.

Статья поступила в редакцию 13.04.13

УДК 37.025

Gaydukova I.E. **JOINT ACTIVITY AS PEDAGOGICAL CATEGORY.** In article the concept of joint activity as pedagogical category is concretized, distinctive characteristics of joint activity are allocated.

Key words: joint activity, subjects of educational process, interpersonal relations.

И.Е. Гайдукова, директор муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1, г. Королёв, E-mail: iada.web@mail.ru

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье конкретизировано понятие совместной деятельности как педагогической категории, выделены отличительные характеристики совместной деятельности.

Ключевые слова: совместная деятельность, субъекты образовательного процесса, межличностные отношения.

Гуманистическая парадигма, объявляющая человека высшей ценностью, предполагает особое внимание к личностному развитию обучаемых в процессе усвоения разнообразных видов деятельности, отбору личностно значимых ценностей, когда индивид вынужден в самом себе искать ответы на возникающие вопросы. Своеобразие и неповторимость каждой личности, важная роль бессознательного начала в творческих процессах – все это подтверждает тезис о несводимости познания человеческой личности к деятельностному началу, обуславливая переход от «деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике» [1].

Под деятельностью чаще всего понимают специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого человека и условия его существования.

В психологическом словаре совместная деятельность определяется как «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры» [2]. По мнению К.К. Платонова, это «вид групповой деятельности, в которой действия ее участников подчинены, общей цели. Это сознательное взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели в труде, игре, обучении, воспитании» [3, с. 134-135]. Н.Н. Обозов трактует данный термин как «взаимосвязанную индивидуальную деятельность, когда действия, операции одних зависят от одновременных или предшествовавших действий, операций других участников» [4, с. 102].

В приведенных выше определениях А.В. Петровского, К.К. Платонова и др. можно усмотреть один общий момент, характеризующий совместную деятельность – наличие единой цели, достижение которой требует определенной взаимосвязанности ее участников.

Современный уровень разработки проблем совместной деятельности позволяет в качестве отличительных ее характеристик выделить следующее: наличие единой цели и общей мотивации; разделение деятельности на функционально связанные составляющие и распределение их между участниками; объединение индивидов и индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнение; наличие управления, общих конечных результатов; наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей.

Специфика феномена деятельности как педагогического явления состоит в том, что в организованном образовательном процессе существуют два социальных субъекта – преподаватели и учащиеся, что и предопределяет ее совместный характер. Не случайно данные, полученные В.В. Давыдовым в ходе многолетних экспериментов по обучению различным предметам в школе, позволили ему сделать вывод о первичности совместного выполнения учебной деятельности. При ее рассмотрении важным для нас философским положением является направленность деятельности не только вовне субъекта, но и на его самоизменение, на «...преобразование внутреннего мира человека, раскрытие его скрытых потенций в процессе развития отношений с внешним миром, включая мир субъектности себе подобных и природу, понимаемую вовсе не обязательно только как совокупность вещей» [5, с. 17].

Любая человеческая деятельность, в том числе совместная, может носить как репродуктивный, так и продуктивный характер. Первая направлена на получение уже известного результата старыми средствами и основана на повторении уже разработанных средств деятельности. Продуктивная деятельность будет в том случае, если предполагает усвоение знакомого способа решения задач, его модификацию и перенос в необычную

ситуацию. Поскольку продуктивная деятельность связана с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей с помощью новых средств, то ее необходимым компонентом является творчество.

В условиях совместной деятельности цель как образ будущего результата становится достоянием каждого человека, приобретая различный личностный смысл. Личностный смысл понимается как субъективное отношение к событиям и явлениям, переживаемое в форме интереса, желания или эмоции. Личностный смысл в качестве результата первоначально презентуется сознанию в форме эмоционального переживания. Если такая цель по каким-либо причинам не сформирована, то совместная деятельность просто не состоится.

Обязательным ее компонентом является непосредственная побудительная сила, общий мотив, склоняющий индивидов к совместной деятельности. Разнообразие индивидуальных мотивов, а иногда их поляриность, во многом предопределяет особенности межличностных отношений в группе, создавая наибольшие трудности в управлении такой деятельностью.

Совместная деятельность представляет собой единство двух сторон: совместные воздействия на общий предмет труда, а также воздействие участников друг на друга. Взаимодействие и общение, словами Б.Ф. Ломова, «как бы пронизывают совместную деятельность, играя организующую роль». Завершает структуру совместной деятельности общий конечный результат, складывающийся из оперативных оценок и контроля как текущих, так и итоговых результатов.

Само свойство «совместности» деятельности еще не до конца раскрыто учеными. Любое движение двух субъектов или объектов, приводящее к изменению их взаимного положения, описывается в литературе понятием «взаимодействие». Но далеко не каждое взаимодействие субъектов означает совместный характер их деятельности. В одних случаях термин «взаимодействие» рассматривается как форма совместной деятельности (Г.М. Андреева, Я. Яноушек и др.), а в других – оно раскрывается как процесс, вид, уровень совместной деятельности (А.Л. Журавлев, И.Р. Сушков, Е.В. Шорохова, В.Н. Панферов, Н.Н. Обозов и др.). В любой совместной деятельности Б.Д. Парыгин акцентирует два аспекта: собственно предметную деятельность и совокупность процессов, устанавливающих различные связи и зависимости между людьми в процессе деятельности и общения. По своему субъекту она может быть как групповой, так и коллективной. Особенностью последней является ее способность проступать в качестве высшей формы кооперации труда.

Всё сказанное даёт основание утверждать, что структура совместной деятельности включает следующие компоненты: общая цель; общий мотив; совместные действия; общий результат. Их детализация требует определения перечня задач, решаемых посредством возникающих взаимоотношений; выявление обстоятельств выбора общего дела; описание распределения обязанностей; установление условий. Исследователи проблем совместной деятельности видят во взаимодействии между людьми существенную особенность её структуры, основной отличительный признак по сравнению с индивидуальной деятельностью. При этом под взаимодействием понимается такая система действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых.

Многие российские и западные ученые указывают на значительные резервы, заложенные в учебном сотрудничестве. С точки зрения К. Роджерса весь континуум обучения лежит между двумя крайними точками, полюсами. Один из них – традиционное, авторитарное обучение, с переоценкой роли преподавателя и недооценкой учащегося, приводящее к бессмысленному,

принудительному, безличностному учению, оцениваемому извне, направленному на усвоение значений. Другой – человекоцентрированное, гуманистическое обучение, в котором основная роль учителя в стимулировании и иницировании осмысленного учения, свободного, самостоятельного, личностно вовлеченного, влияющего на всю личность, оцениваемого самим учащимся, направленного на усвоение смыслов как элементов личностного опыта.

Система форм взаимодействия преподавателя с учениками выступает основным средством достижения цели совместной учебной деятельности. В процессе обучения эти формы изменяются от максимальной помощи педагога школьникам в решении учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности школьников вплоть до полностью саморегулируемых предметных, учебных действий и появления партнерства с педагогом. К саморегуляции учащихся подводят такие личностные образования как активность, самостоятельность, познавательный интерес, помогающие осознанию своего продвижения и роста. Серьезным шагом в осмыслении учебной деятельности как совместной стало развитие методов так называемого активного обучения, основанных на идее диалогизации творческой деятельности. Использование дискуссионных, игровых, тренинговых способов освоения педагогического опыта побуждает детей к межличностным взаимодействиям с педагогами и между собой, где «школа памяти» уступает место «школе мышления».

Стремясь через активное участие в совместной деятельности привести свое «Я» в сознание, чувства, волю других людей, приобщая их к своим интересам и желаниям, добиваясь в этом успеха, человек удовлетворяет тем самым имеющуюся у него потребность стать личностью. Анализ психолого-педагогических трудов способствовали пониманию совместной деятельности как личностно-ориентированного обучения, определению роли и направленности межличностных взаимодействий педагога и учащихся в современной общеобразовательной школе. Вместе с тем, выявление условий, способствующих личностному росту, раскрытию способностей, самореализации каждо-

го ребенка на основе совместного целеполагания и выбора форм продуктивной деятельности, невозможно без опоры на исследования в области педагогики.

Для построения ситуаций совместной продуктивной деятельности необходимо учитывать, что во взаимодействии всегда присутствуют два компонента – стиль и содержание. Если стиль показывает, как человек взаимодействует с окружающими, то содержание фиксирует вокруг чего или по поводу чего разворачивается то или иное взаимодействие. В связи с этим важно ослабить годами сформировавшуюся жесткую систему зависимости позиции школьника от педагога, сделав ее свободной, что возможно путем соответствующей технологии взаимодействия.

Одним из условий плодотворного педагогического взаимодействия является наличие положительного эмоционального настроя, доверия, взаимоуважения, обеспечивающих определенное равенство позиций учителя и ученика, их сотрудничество. Для построения ситуаций совместной деятельности следует определить возможные формы взаимодействия участников. Немногочисленная литература предлагает разнообразные формы организации групповой, межгрупповой и фронтальной коллективной деятельности учащихся. Возникновение и использование этих форм в проблемном обучении доказывает их значительные возможности в развитии творческой активности, осознанности, самостоятельности и других личностных качеств.

Таким образом, совместная деятельность как педагогическая категория являет собой общность учителя с детьми, которая не дана постоянно, сразу в готовом виде, это динамичный процесс самоорганизации личности учащихся, возможный при опоре на принципы личностно-ориентированного педагогического взаимодействия. Следование принципам – диалогизации, персонализации, индивидуализации – позволяет рассматривать совместную учебную деятельность не только как процесс усвоения предметных знаний, а, прежде всего, как выражение и становление человеческой индивидуальности, где педагог выступает как «фасилитатор» (К. Роджерс), создавая благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения школьников.

Библиографический список

1. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология: монография. – Волгоград, 2008.
2. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1998.
3. Платонов, К.К. Общие проблемы теории групп и коллективов // Коллектив и личность / под ред. К.К. Платонова. – М., 2005.
4. Обозов, Н.Н. Модель регуляции совместной деятельности // Социальная психология. – Л., 2007.
5. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 2002.

Bibliography

1. Serikov, V.V. Lichnostniy podkhod v obrazovanii: koncepciya i tekhnologiya: monografiya. – Volgograd, 2008.
2. Psikhologicheskiy slovarj / pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakova. – M., 1998.
3. Platonov, K.K. Obshchie problemy teorii grupp i kolektivov // Kollektiv i lichnostj / pod red. K.K. Platonova. – M., 2005.
4. Obozov, N.N. Modelj reguljacji sovmestnoj deyatel'nosti // Social'naya psikhologiya. – L., 2007.
5. Davihdov, V.V. Vidih obobtheniya v obuchenii. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 13.04.13

УДК 373. 2. 016: 616. 89 – 008. 434

Zhuykova T.P. TEACHING OF QUANTIFICATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEFICIENCY. In the article the corrective work that affects the formation of quantitative concepts of children of five to six years with a common speech deficiency is considered. The importance of studying of the counting operations during familiarizing children with the formation of the natural numbers, and their understanding of the difference between adjacent numbers are substantiated.

Key words: correction of speech, quantitative relationships, mathematical terms, language development, numbers.

**Т.П. Жуйкова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан,
E-mail: zhuykovat@mail.ru**

ОБУЧЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются коррекционная работа, влияющая на формирование количественных представлений у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи. Обосновывается значение изучения счетных операций при ознакомлении детей с образованием натурального ряда чисел и понимания им разностных отношений между смежными числами.

Ключевые слова: коррекция речи, количественные отношения, математические термины, развитие речи, числа.

Основы коррекционного обучения разработаны в психолого-педагогических исследованиях ряда авторов (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Б.М. Гриншпун, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и ряда других авторов) [1].

Исследования в данной области показали, что дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно встать на онтогенетический путь развития речи, который присущ нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Такое формирование реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи. Стержневым моментом на этом этапе обучения является специально организованная эмоциональная игра с определенной учебно-речевой задачей.

Образовательная задача базируется на понимании того, что дети с нарушением речи должны овладеть тем же объемом знаний, умений и навыков, что и дети с нормальным речевым развитием. Поэтому необходимо сформировать представления о количестве в соответствии с требованиями программы воспитания и обучения в детском образовательном учреждении.

При формировании количественных представлений важно не только добиваться усвоения знаний, умений и навыков, но и осуществлять мероприятия по коррекции психофизических возможностей детей, прежде всего их речевой деятельности. Так при обучении детей счету, необходимо избежать речедвигательных стереотипов (заучивания числительных по порядку) и добиваться осознанного употребления числительных, соответствия количества с числом и цифрой, понимания зависимости между смежными числами. Для этого на первых этапах следует ограничиться формированием счетной операции в пределах пяти. Каждое число должно изучаться как минимум в течение двух занятий и повторяться на протяжении всего последующего обучения.

Освоив счет до пяти, детей знакомят с получением нового числа. Объясняется, что если к пяти добавить еще один, будет шесть (к шести добавить один – семь и т.д.). Полученное число соотносится с количеством и цифрой, сравнивается со смежными числами, определяется, на сколько предыдущее число меньше последующего и последующее больше предыдущего. Выполняются задания на пересчет предметов, звуков и движений, отсчитывание по образцу и заданному числу, сравнение численности двух множеств.

Однотипные упражнения предполагаются от занятия к занятию с той лишь разницей, что изменяется (увеличивается) количество предметов, с которыми выполняют операции. Практика показывает, что дети достаточно хорошо запоминают зависимости и отношения между величинами. Приступая к изучению числа шесть (семь, восемь, девять, десять) многие могут самостоятельно объяснить, что если к пяти добавить еще один, будет новое число шесть, которое больше, чем пять на один.

После того, как все числа до десяти будут изучены, следует приступить к рассмотрению натурального ряда чисел. Каждому ребенку предлагается положить по порядку карточки с цифрами, от меньшего числа к большему числу от 1 до 10. Потом дается задание около каждой карточки выложить столько квадратов, сколько показывает число. Все квадраты в каждом обозначенном числом множестве должны быть одинакового цвета, кроме последнего, т. е. он показывает, что множество увеличилось на один. В процессе практической работы даются указания: «Около карточки с цифрой 1 положите столько квадратов, сколько обозначает число один, около карточки с цифрой 2 положите сколько квадратов, сколько в предыдущем числе, и добавьте еще один другого цвета, и т.д.

Если дети выкладывают числовой ряд медленно, можно ограничиться числами в пределах пяти или предложить пособие выполненное на картоне с наклеенными на нем цифрами и квадратами из бархатной бумаги – для активизации тактильных рецепторов. При работе с готовой наглядностью нужно, чтобы ребенок рассказал, какие перед ним числа, и посчитал, сколько квадратиков нарисовано около каждого числа. Внимание детей обращается на то, что все числа увеличиваются и уменьшаются на один. Такая работа обобщает и систематизирует уже имеющиеся у ребенка знания. Опираясь на такую наглядность, дети отвечают на вопросы и выполняют задания:

- Посчитайте от одного до десяти.
- Посчитайте от десяти до одного.
- Посчитайте от двух до шести (задаются любые границы

счета). Такое задание необходимо для развития навыка самоконтроля.

- Посчитайте от семи до четырех.
- Какое самое маленькое число?
- Какое здесь самое большое число?
- Какие числа больше, чем «пять»?
- Какие числа меньше, чем «четыре»?
- Назови соседей числа семь. Какой меньший сосед? Какой больший сосед?
- Как из числа семь сделать шесть?
- Как из числа семь сделать восемь?
- Какое число стоит между числом три и пять?
- Какие числа стоят между числами четыре и девять?
- Какое число больше, чем пять, но меньше, чем семь?

Выполняя задания необходимо с опорой на числовой ряд. Не обязательно, чтобы дети выполняли все указанные задания на одном занятии. Главное, чтобы подобранные упражнения выполнялись регулярно. Системный подход к изучению чисел позволяет добиться понимания их закономерного расположения в числовом ряду, зависимостей и отношений между ними.

При изучении натурального ряда чисел дети пяти-шести лет с общим недоразвитием речи используют уже знакомые им слова и выражения. Постоянное проговаривание однотипных грамматических конструкций помогает автоматизировать звукопроизношение. Модельный, наглядный характер обучения делает доступным осознанное употребление в речи математических высказываний.

Наиболее сложным является грамотное употребление предлогов и согласование слов, поэтому воспитатель должен всегда давать детям правильный образец ответа, проговаривать его медленно и четко, выделяя голосом значимые слова, предлоги, немного нараспев произносить окончания существительных и числительных.

Занятия по математике, в том числе и при обучении количественных представлений, позволяет осуществлять коррекцию интеллектуальной и речевой деятельности. В процессе обучения выполнению количественных представлений дети расширяют пассивный словарный запас, начинают понимать значение обиходно-разговорных слов, а также математических терминов, учатся действовать по инструкции. Требование проговорить вслед за педагогом ход выполнения задания позволяет активизировать речевое подражание, увеличивать активный словарный запас и развивать регулируемую функцию речи.

Использование разнообразных предметов для составления и сравнения множеств счета, определения их величины, формы и положения в пространстве позволяет расширять и вербализовать чувственный опыт. Обобщение наглядно-практических действий и математических операций, как отмечает А.В. Калинин, создает предпосылки для развития словесно-логического мышления [2, с. 18].

У детей развивается грамматический строй речи. Формирование представлений о множестве позволяет показать изменение имен существительных по числам (дом – дома; сова – совы). Происходит обучение согласованию по родам, числам и падежам имени существительного с именем числительным (много уток, две утки), с порядковыми числительными (первый снег, второй хлопок), с именем прилагательным (маленькая кукла, у второго дуба, на узкой дороге).

Важным условием в обучающем процессе количественным представлениям у детей старшего дошкольного возраста с общим нарушением речи является организация пространственно – развивающей среды.

Для расширения жизненного опыта детей, развития их познавательного и эмоционального интереса в дошкольном образовательном учреждении должны быть созданы игровые центры, например, комната сказок, комната экологии, комната социально – бытовой адаптации. Образные игрушки удобно расположить в помещении группы, в спальне, в кабинете логопеда и других специалистов, работающих с детьми. Ситуации для игр с ними создавать в разных местах (на ковре, на диване, в углке конструктивных игр и т.п.).

В кабинете логопеда дидактический материал предлагать детям в процессе игровых и индивидуальных занятий. Это демонстрационный и раздаточный материал для счета, подбор картинок по признаку числа, лото «Счет от любого числа» и многое другое. Разнообразие демонстрационного и раздаточного материала способствует формированию количественных представлений на занятиях, проводимых совместно с учителем-ло-

гопедом, инструктором по изобразительной деятельности, и другими специалистами [3].

Все направления коррекционно-образовательной работы по количественному счету у детей с общим нарушениями речи является взаимосвязанным и взаимопроникающим, а задачи коррекционного обучения решать комплексно во всех формах его организации.

Библиографический список

1. Лалаева, Р.И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методич. пособие / Р.И. Лалаева, А. Гермаковская. – СПб., 2005.
2. Калинин, А.В. Обучение математике детей дошкольного возраста с нарушением речи: метод. пособие. – М., 2005.
3. Соболева, О.Л. Новая математика для дошкольников с элементами развития речи / О.Л. Соболева, В.В. Агафонов, О.В. Агафонова; под ред. О.Л. Соболевой. – М., 2008.

Bibliography

1. Lalaeva, R.I. Narusheniya v ovladenii matematikoy (diskalkulii) u mladshikh shkolnikov. Diagnostika, profilaktika i korrekciya: uchbno-metodich. posobie / R.I. Lalaeva, A. Germakovskaya. – SPb., 2005.
2. Kalinchenko, A.V. Obuchenie matematike detey doskolnogo vozrasta s narusheniem rechi: metod. posobie. – M., 2005.
3. Soboleva, O.L. Novaya matematika dlya doskolnikov s ehlementami razvitiya rechi / O.L. Soboleva, V.V. Agafonov, O.V. Agafonova; pod red. O.L. Sobolevoj. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 13.04.13

УДК 378.178: 613.96 ББК 51.204.0

Ivanova N.L. THE IMPACT OF COMPLEX HEALTH – IMPROVING METHODS ON THE CHARACTERISTICS OF MORPHOFUNCTIONAL STATE AND PHYSICAL FITNESS IN FEMALE STUDENTS AT MIDDLE PRIOBIE. This scientific article is dedicated to the problems of physical education improvement in female students who live constantly in hypocomfort conditions in middle Priobie. The subject of the article is of current importance as the teachers of the North institutes of higher education have some difficulties when choosing means, methods and intensity of physical exercises to correspond with students individual abilities. The proposed methodology will be olive loped and updated. Its first usage has got approval and presented positive results which demonstrate the validity of the methods used.

Key words: female students, physical fitness, morphofunctional state, health-improving methods.

**Н.Л. Иванова, ст. преп. каф. физической культуры, Сургутский гос. университет, г. Сургут,
E-mail: MamaNataliya086@yandex.ru**

КОМПЛЕКСНАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ МЕТОДИКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОК В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ

Статья посвящена изучению проблемы совершенствования физического воспитания студенток, постоянно проживающих в гипоконфортных условиях Среднего Приобья. Тема статьи весьма актуальна, поскольку преподаватели северных ВУЗов испытывают определенные трудности при подборе средств и методов, объема и интенсивности физических упражнений, которые отвечали бы индивидуальным возможностям занимающихся. Первая апробация дала позитивные результаты, что указывает на правильность выбранного направления.

Ключевые слова: студентки, физическая подготовленность, морфофункциональное состояние, методика оздоровления.

Сохранение здоровья человека относится к глобальной проблеме современности, решение которой является первоочередным в социальном развитии общества. Проблема совершенствования учебного процесса в ВУЗах также существует, но особенно остро она стоит в учебных отделениях, где занимаются студентки.

В студенческие годы завершается биологическая зрелость организма. В то же время этот период сопряжен с переходом на новую ступень жизнедеятельности и, несомненно, организм студенток испытывает на себе влияние комплекса ряда стресс-факторов (климатических, экологических, гиподинамических, усиливающих под влиянием достаточно длительного учебного процесса) [1; 2]. Исследования многих авторов показывают, что у студентов, вчерашних школьников, перестройка к новым социальным условиям вызывает активную мобилизацию, а затем истощение физических резервов организма, особенно в первые годы обучения [3; 4; 5].

Проблема состоит в том, что до настоящего времени в процессе физического воспитания студенток в вузах, расположенных на территории Среднего Приобья, недостаточно научно-обоснованных методик оздоровительной направленности средства-

ми физической культуры, которые можно использовать в вариативной части учебной программы.

Недостаточно изучено влияние комплексного воздействия среды на изменение уровня физической подготовленности, морфофункционального состояния и здоровья за период обучения в вузе. Накопленный нами, более чем десятилетний опыт проведения научных исследований и практической работы по физической культуре со студентками, проживающими в условиях Среднего Приобья, позволили разработать комплексную оздоровительную методику.

Выявленный комплекс показателей, наиболее чувствительных к комплексным средовым воздействиям, был взят нами за основу разработки оздоровительной методики совершенствования физической подготовленности, функционального состояния и здоровья организма студенток вуза, расположенного на территории Среднего Приобья.

Оздоровительная методика состояла из пяти блоков: 1-ый блок – дыхательная гимнастика, 2-ой блок – глазодвигательная гимнастика, 3-ий блок – гимнастика для укрепления и снятия напряжения опорно-двигательного аппарата, 4-ый блок – пресс-гимнастика, 5-ый блок – гимнастические упражнения релакси-

Таблица 1

Виды оздоровительной гимнастики и их использование
в период занятий

Виды	Часть занятия			Воздействие
	Вводная	Основная	Заключительная	
1. Дыхательная гимнастика (35%)	++	+	+	Совершенствование аэробных и анаэробных способностей
2. Глазодвигательная гимнастика (10%)	++	-	+	Снятие утомления глазодвигательных мышц
3. Пресс-гимнастика (22,5%)	-	-	++	Укрепление мышц брюшного пресса, стройность талии
4. Гимнастика для (ОДА) опорно-двигательного аппарата (22,5%)	-	+	++	Укрепление мышц верхних и нижних конечностей
5. Релаксирующая гимнастика (10%)	-	-	++	Снятие напряжения мышц, психоэмоционального напряжения
6. Утренняя гимнастика (ежедн.)	+	-	-	Тонизирование мышечных групп, улучшение настроения

рующей направленности. Для каждого блока были разработаны комплексы упражнений. Кроме того, для студенток был предложен комплекс утренней гимнастики, который рассматривался как дополнительный.

Блоки оздоровительной гимнастики, их процентные соотношения и в какой части они могут выполняться отражены в таблице 1.

При проведении занятий по комплексам оздоровительной гимнастики нами соблюдалась необходимость строгой дозировки упражнений, используемых в различных блоках, т.е. разделенных по направленности воздействия, чтобы не допустить утомления. Поэтому, мы вводили в каждый блок (комплекс) упражнения постепенно, начиная с самых простых и доступных исходных положений. Величина и длительность воздействия (при введении нового упражнения) на первых двух занятиях была

минимальной, в последующих – количество повторений увеличивалось, при сокращении интервалов отдыха.

Серии упражнений чередовались через занятие. На одном занятии нагрузка приходилась в основном на мышцы пояса верхних конечностей и спины, на другом – на мышцы нижних конечностей и груди и т.д.

Упражнения для мышц живота (пресс гимнастика), дыхательные упражнения, глазодвигательная гимнастика прорабатывались на каждом занятии. Занятия заканчивались комплексом релаксирующей гимнастики. Через каждые четыре недели комплекс упражнений менялся.

Процентное распределение блоков оздоровительной гимнастики основывалось на результатах предварительного эксперимента, который длился два месяца.

В результате проведенных исследований выявлено, что показатели физического развития студенток Среднего Приобья соответствуют средним возрастным нормам и не имеют достоверных различий с показателями физического развития студенток южных регионов Сибири (г. Омск). У студенток Среднего Приобья достоверно снижена функция внешнего дыхания. Ближе к средним возрастным нормам величины гипоксических проб. Показатели сердечно-сосудистой системы по средне-групповым значениям более выражено изменяются у студенток старших курсов.

Все выше изложенное позволяет говорить о необходимости выявления процесса срочной и долговременной адаптации.

С позиции «срочной» адаптации (процесс в течение одного учебного дня) снижается зрительная функция, возрастает психоэмоциональное напряжение, устают мышцы брюшного пресса, нижние конечности, т.е. опорно-двигательного аппарата (результаты проведенного анкетирования).

С позиции долговременной адаптации за период обучения студенток в вузе в условиях Крайнего Севера уровень физической подготовленности имеет следующую тенденцию в развитии: положительная динамика на II курсе, стабилизация показателей к третьему, достоверное снижение к IV-V курсам.

Темпы снижения различны:
низкие (2-9%) по быстроте;
средние (20-35%) по силе, гибкости, координации;
высокие (47-51%) по общей аэробной выносливости и скоростно-силовой аэробной выносливости.

В процессе исследований нами был обоснован комплекс показателей, наиболее чувствительных к воздействию среды: с позиции долговременной адаптации (период обучения в вузе) у студенток значительно снижаются функция внешнего дыхания и в меньшей степени сердечно-сосудистой системы.

Воздействие разработанной оздоровительной программы оказало наиболее существенный достоверный эффект в развитии уровня физической подготовленности у студенток (рис.1).

Заключение

Разработанная нами оздоровительная методика совершенствования физической подготовленности

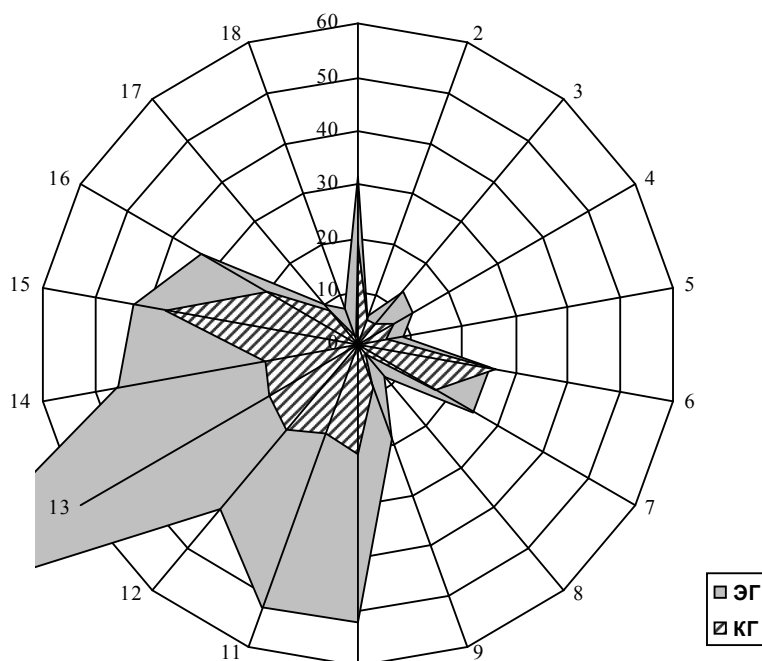


Рис.1. Темпы прироста показателей физической подготовленности студенток после окончания основного эксперимента (%)

Примечание: Двигательные качества: 1- тест «Ловля линейки»; 2- бег 100 м., с; 3 – прыжок в длину с места; 4 – абсолютная сила правой кисти; 5 – абсолютная сила левой кисти; 6 – относительная сила правой кисти; 7 – относительная сила правой кисти; 8 – абсолютная сила мышц спины; 9 – относительная сила мышц спины; 10 – подтягивание в висе; 11 – подъем туловища из положения лежа; 12 – тест Купера; 13 – способность к сохранению равновесия. Поза «Аист»; 14 – поза пяточно-носовая; 15 – броски в цель; 16 – наклон вперед из положения сидя; 17 – наклон головы вправо; 18 – наклон головы влево.

и морфофункционального состояния организма студенток состоит из двух частей: тестирующей и обучающей.

1. В тестирующую часть оздоровительной методики необходимо включить оценку уровня физического развития, которое осуществляется по общепринятым тестам, а также определить абсолютные и относительные величины ЖЕЛ, ДЖЕЛ, устойчивость к кислородной недостаточности (пробы Генчи и Штанге). Рассчитать кардиореспираторный индекс Скибински (КРИС).

2. Для совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию в условиях Крайнего Севера целесообразно применять в вариативной части занятий разработанную нами оздоровительную методику во всех разделах учебной програм-

мы, кроме плавания и лыжной подготовки. В разделе плавания можно использовать отдельные упражнения из комплекса дыхательной гимнастики.

Предложенная нами методика физического воспитания студенток показала высокую эффективность в гармонизации физического состояния организма студенток экспериментальной группы, а также вызвала интерес девушек к проблеме их собственного здоровья и может быть использована в высших и средних учебных заведениях, расположенных на территории Среднего Приобья. Что подтверждает необходимость тестирования, включающего практические рекомендации.

Библиографический список

1. Рябинина, С.К. Настольный теннис в системе физического воспитания студенток технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2004.
2. Мазенков, А.А. Методика применения статических (изометрических) и динамических упражнений в физическом воспитании студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2003.
3. Щедрина, А.Г. Морфофункциональные показатели здоровья студентов в связи с различными видами учебной деятельности и влияние функционального воспитания: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Новосибирск, 1982.
4. Ендропов, О.В. Формы и уровни двигательной активности в нервной профилактике заболеваний, реабилитации и физического состояния здоровья: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Новосибирск, 1990.
5. Кончиц, Н.С. Физиологические основы физического воспитания студентов в связи с индивидуальными особенностями организма: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Томск, 1990.

Bibliography

1. Ryabinina, S.K. Nastol'niy tennis v sisteme fizicheskogo vospitaniya studentok tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2004.
2. Mazenkov, A.A. Metodika primeneniya staticheskikh (izometricheskikh) i dinamicheskikh uprazhneniy v fizicheskom vospitanii studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tyumenj, 2003.
3. Shadrina, A.G. Morfofunktsionalnye pokazateli zdorov'ya studentov v svyazi s razlichnymi vidami uchebnoy deyatel'nosti i vliyaniye funktsional'nogo vospitaniya: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – Novosibirsk, 1982.
4. Endropov, O.V. Formy i urovni dvigatel'noy aktivnosti v nervnoy profilaktike zabolevaniy, reabilitatsii i fizicheskogo sostoyaniya zdorov'ya: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – Novosibirsk, 1990.
5. Konchic, N.S. Fiziologicheskie osnovy fizicheskogo vospitaniya studentov v svyazi s individual'nymi osobennostyami organizma: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – Tomsk, 1990.

Статья поступила в редакцию 10.04.13

УДК 371

Magomedova Z.Z. PROGRAM TESTING AND EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SPEECH PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The author of the program opened its experimental work on the formation of the communicative competence of speech primary school teachers. An analysis of the effectiveness of educational technology, responsible for the development of the quality of future teachers.

Key words: communication, verbal competence, primary school teachers, the experiment, the levels of formation, educational technology.

3.3. Магомедова, соискатель, документовед каф. педагогики и психологии, Чеченский гос. университет, г. Грозный, E-mail: madonna22@rambler.ru

ПРОГРАММА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматривается программа опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов, предлагается анализ эффективности проведения педагогических технологий, отвечающих за развитие данного качества будущего учителя.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая компетентность, будущий учитель начальных классов, эксперимент, уровни сформированности, педагогические технологии.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 2009 по 2012 гг. на базе отделения педагогики и методики начального образования Чеченского государственного педагогического института (ЧГПИ) г. Грозный, не нарушая естественного хода учебно-воспитательного процесса. Всего в исследовании приняли участие 58 студентов с первого по пятый курс.

Опытно-экспериментальная работа представляла собой констатирующий, преобразующий и обобщающий этапы. На каждом этапе формировались свои задачи, определялись результаты, которые являлись промежуточными на пути достижения цели опытно – экспериментальной работы

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутых предположений в программе констатирующего этапа (2009-2010 гг.) опытно-экспериментальной работы были предусмотрены следующие мероприятия:

1. Определение исходного уровня сформированности коммуникативно-речевой компетентности студентов.

2. Выявление и апробация педагогических условий, обеспечивающих формирование коммуникативно-речевой компетентности студентов.

3. Анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведенной опытно-экспериментальной работы.

Констатирующий этап выполнял:

– *диагностическую функцию* (определение методов исследования уровня формирования коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей начальных классов; установление имеющегося уровня сформированности данного качества у студентов; постановка и обоснование проблемы, на решение которой была направлена опытно – экспериментальная работа);

– *прогностическую функцию* (прогнозирование результатов, определение компенсационных механизмов в случае негативных проявлений) и

– *организационная функция* (поиск и отбор педагогических условий). Основными на *констатирующем этапе* методами исследования были теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, наблюдение, тестирование, беседа, анкетирование.

Второй этап – *формирующий* (2010-2011 гг.). Содержанием данного этапа стала *исполнительская функция* (апробация педагогических условий, психолого-педагогических технологий, внедрение спецкурса, активизирующие процесс формирования коммуникативно-речевой компетентности у будущих учителей). Основные методы исследования – опытная работа, педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, самооценка студентов.

Третий этап – *итоговый* (2011-2012 гг.) На данном этапе была реализована *аналитическая функция*. Был описан ход опытно-экспериментальной работы, обработаны, проанализированы, обобщены результаты, сопоставлены с заявленными целями и задачами. При количественной разработке результатов использовались методы математической статистики. Основными методами на данном этапе являются повторное анкетирование, анализ и синтез.

Содержательно-технологическое обеспечение согласно выстроенной модели также представлено двумя составляющими.

Теоретическая часть – реализация образовательного процесса, через изменения (дополнения) в рабочих программах по дисциплинам. Использование апробированной системы подготовки будущих учителей начальных классов позволит выйти на новый, более качественный уровень формирования профессиональных компетенций, и, в частности, коммуникативно-речевой компетентности.

В *практической части*, кроме традиционной системы педагогических практик, необходимо ввести индивидуальное консультирование, которое поможет наиболее полно осуществлять корректировку в процессе формирования коммуникативно-речевой компетентности и реализовать в соответствии с ФГОС ВПО – индивидуальную образовательную траекторию.

Для получения достоверных данных были определены контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы студентов. Учитывались стремления студентов, возможности факультета, а так же уровень сформированности коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей, проверенный в процессе диагностики.

Созданы необходимые условия для реализации психолого-педагогических технологий формирования коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе:

– *организационные* (учет современных требований к специалисту (набор студентов 2007, 2008, 2009 годов) и бакалавру педагогов начального образования, к уровню коммуникативно-речевой компетентности будущих учителей; развитость системы учебно-производственного и научно-исследовательского партнерства факультета с различными образовательно-воспитательными учреждениями, школами г.Грозного; мониторинг личностного продвижения студентов в процессе формирования у них коммуникативно-речевой компетентности; профессионально-коммуникативная компетентность профессорско-преподавательского состава);

– *дидактические* (интеграция возможностей кафедры в обеспечении потребности у студентов формирования профессиональных компетенций, динамичность содержательно-технологического базиса обучения);

– *материально-технические* (аудиторный фонд, лаборатории, мастерские).

– *профессионально-личностные* (мотивированность и активность студентов в овладении коммуникативно-речевой компетентности).

На *констатирующем этапе* мы провели анкетирование среди студентов 5 курсов на понимание уровня общей профессиональной подготовки. Результаты показали, что студенты получили достаточно серьезную профессиональную подготовку и знания психолого-педагогических основ деятельности. Несколько вопросов в анкете было посвящено выявлению коммуникативной тактики и техники педагогического общения, речевой компетентности: 38% опрошенных признали, что не владеют достаточным арсеналом речевых умений, что приводит к коммуникативным неудачам; 48% анкетированных показали склонность к авторитарному стилю педагогического общения; 30% в конфликтной ситуации выбирают тактику стрессового общения. При этом 47% выпускников понимают, что не владеют хорошей техникой педагогического общения с учениками на уроке.

Далее была проведена диагностика уровня коммуникативно-речевой компетенции студентов, с целью дальнейшей коррекции учебного плана, совершенствования проводимых практик и разработки нового направления по образовательно-воспитательной деятельности факультета начальных классов. Уровень сформированности коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов был определен в выделенных группах путем проведения опытно-экспериментальной работы. На основе известных методик по определению уровней коммуникативного ряда качеств личности [1, с. 299]. Нами были разработаны варианты опросных методов, ориентированные на выявление и определение коммуникативных качеств, отражающих уровень сформированности коммуникативно-речевой компетентности. Диагностические методики имеют определенные формирующие возможности, так как их содержание задает контекст учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности учителя.

Нами был подобран комплекс методик [2, с. 219], позволяющих оценить степень выраженности у студентов каждого из четырех компонентов коммуникативно-речевой компетентности: а) *ценностно-аксиологический* б) *когнитивно-знаниевый*, в) *операционно-деятельностный*, г) *коммуникативно-поведенческий*. Эти же методики были использованы для промежуточного мониторинга уровня сформированности коммуникативно-речевой компетентности студентов в процессе их профессионального обучения.

Условием подготовки студентов выступает сформированная у студентов способность к применению полученных знаний и умений в педагогической деятельности, которые он приобретает в течение всех лет обучения в вузе.

В *конце констатирующего этапа* эксперимента все диагностируемые студенты были распределены (в зависимости от набранных баллов) на 3 уровня: *интуитивный* (низкий), *адаптивный* (средний), *профессиональный* (высокий).

Оценка общего уровня сформированности коммуникативно-речевой компетентности будущего педагога начальных классов выводилась с учетом суммы баллов, полученных в результате диагностирования каждой из четырех компетенций (*ценностно-аксиологическая, когнитивно-знаниевая, операционно-деятельностная, коммуникативно-поведенческая*). После суммирования и усреднения набранных студентами баллов мы получили обобщенные результаты диагностирования, представленные в таблице 1.

Результаты приведённой таблицы показывают, что исходный уровень проявленной способности к коммуникативно-речевой компетентности, оцениваемый на констатирующем этапе исследования у контрольной и экспериментальной групп, сопоставим практически по всем показателям, и его средняя количественная оценка составляет от эталонной: 60,78 % в контрольной и 63,77 % в экспериментальной группах.

Таблица 1

Обобщённая оценка компонентов сформированной коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя (2009 г.)

	Компетенции коммуникативно-речевой компетентности				Интегральный показатель
	ценностно-аксиологическая	когнитивно-знаниевая	операционно-деятельностная,	коммуникативно-поведенческая	
К Г	16,98	16,24	13,84	17,72	60,78
Э Г	16,66	15,34	14,22	17,55	63,77

Таким образом, на констатирующем этапе была проведена диагностика интуитивного, адаптивного и профессионального уровней коммуникативно-речевой компетентности по показателям, предполагающим количественную оценку качеств личности студентов, наличие которых свидетельствует о сформированности соответствующих компетенций. Были определены ценностные ориентации, мотивация студентов, понимание роли коммуникативно-речевой компетентности в их будущей профессиональной деятельности, произведена оценка знаний в области коммуникативно-педагогической сферы, а также уровень их применения при решении педагогических ситуационных задач.

Программа процесса формирования коммуникативно-речевой компетентности у будущих учителей начальных классов потребовала также разъяснение сути использованных психолого-педагогических технологий, отвечающих за развитие данного качества будущего учителя.

Метод ролевой игры отличается от анализа ситуаций внешением элементов театрализации, возможностью моделирования реальных условий педагогической деятельности, проигрывания той или иной роли (педагога, студента, родителя), что дает возможность «примерить на себя» роль преподавателя, почувствовать свои сильные и слабые стороны в культуре общения. «Ролевая игра, предлагающая модели различных ситуаций общения, часто позволяла выйти за привычные рамки поведенческих стереотипов, находить и активно использовать новые неизвестные им и не применявшиеся прежде элементы культуры общения» [3, с. 67]. С этой целью при разыгрывании ситуаций предлагались каждому студенту обстоятельства, роль и действия, наименее характерные для сложившейся у него манеры общения. В отличие от большей части дисциплин вуза, направленных по-

сти исключительно на формирование интеллектуальных знаний и методик, спецкурс «Коммуникативно-речевая компетентность будущего учителя начальных классов как инструмент решения педагогических задач» в значительной мере обращен и к эмоциональной сфере студента-будущего педагога начальных классов, что предъявляет особые требования к психологическому климату занятий.

Опыт реализации технологий и программ коммуникативно-речевой компетентности в учебной деятельности студента позволил сделать вывод о том, что процесс формирования коммуникативно-речевой компетентности значительно повысил эффективность подготовки учителя начальных классов. Эффективность программы повышается при условии включения в качестве одного из главных направлений деятельности – систематические занятия студентов коммуникативно-речевой компетентности. Полученные результаты позволяют говорить о значительном темпе повышения уровня способности у студентов коммуникативно-речевой компетентности экспериментальной группы.

Анализируя результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах, мы пришли к выводу, что они значительно отличаются. Высокий уровень способности у студентов ЭГ на начало эксперимента составлял 9%, к концу – 31,5%, тогда как в контрольной группе данная способность к коммуникативно-речевой компетентности повысилась незначительно (соответственно 10,5% и 12%). Следовательно, не создавая специальных организационно-педагогических условий для активного включения личности по освоению знаний, умений и навыков коммуникативно-речевой компетентности, трудно ожидать становления творческого учителя, готового к воспитанию учеников, способных к самостоятельной преобразовательной деятельности.

Библиографический список

1. Попова, Е.А. Культурологическая направленность профессионально-педагогической подготовки студентов. – Ростов-на-Дону, 2012.
2. Максимова, Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 2000.
3. Мерцалова, Т.А. Самосознание и педагогическая поддержка // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. – 1992.

Bibliography

1. Popova, E.A. Kul'turologicheskaya napravlennost' professional'no-pedagogicheskoy podgotovki studentov. – Rostov-na-Donu, 2012.
2. Maksimova, R.A. Kommunikativniy potencial cheloveka i ego vliyanie na raznihe storonih zhiznedeyatel'nosti: dis. ... kand. psikh. nauk. – L., 2000.
3. Mercialova, T.A. Samosoznanie i pedagogicheskaya podderzhka // Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii. – 1992.

Статья поступила в редакцию 28.03.13

УДК 372.878

Nikeshina N.I. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN MUSIC CLASSES AT SCHOOL. The paper describes the methodological approaches to the development model, the components and functions of the development of creativity. The article touched upon the methods for the diagnostics of the development of the creativity and the proposed program for the development of creativity.

Key words: development of creative abilities, factors, functions, methods of development of creativity.

Н.И. Никешина, учитель музыки МБОУ СОШ № 55, соискатель каф. ТИММИ Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: natalynei@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

В работе описаны методологические подходы для разработки модели, раскрыты компоненты и функции развития креативности. В статье затронута методика диагностики развития креативности и предложена программа развития креативности.

Ключевые слова: развитие креативности, факторы, функции, методы развития креативности.

Опираясь на достижения психологии и педагогики, нами были разработана модель развития креативности у учащихся начальной школы средствами музыкального образования. При изучении креативности младших школьников мы использовали следующие общеметодологические подходы.

Системный подход (В.В. Краевский, В.И. Загвязинский) основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов. Исследование структуры психолого-педагогического процесса не может быть осуществлено изучением ее отдельных элементов, так как сумма действий компонентных причин,

действующих отдельно, не равна тому следствию, которое получается при совместном действии. В рамках системного подхода для нас важны такие принципы как принцип комплексности учебно-воспитательного процесса [1].

Личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков, С.В. Кульневич) рассматривается как принцип синтеза направлений педагогической деятельности вокруг ее главной цели – личности. В личностно-ориентированном образовании элементом проектирования становится не фрагмент материала, а событие в жизни личности.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) в педагогике связан с концепцией «учения через деятельность». Чтобы обеспечить всестороннее развитие школьников, необходимо организовать их участие в разнообразных видах деятельности. Взаимодействие при этом есть способ бытия – общение и способ действия – решение задач.

Культурологический подход (Е.В. Бондаревская) – это видение образования сквозь призму понятия культуры [2]. В числе основных требований в законе «Об образовании» к содержанию образования подчеркивается, что образование должно обеспечить «интеграцию личности в системе мировой и национальных культур» [3]. В рамках культурологического подхода для нас важны такие принципы как принцип знакомства с музыкальной картиной мира на уроке музыки через деятельность (пение, слушание, игра на ДШИ).

Цель разработки модели – развитие креативности младших школьников средствами музыкального образования. **Задачи** – развитие мотивационно-ценностного, творческого и деятельностного компонентов креативности у детей младшего школьного возраста.

Разрабатывая модель развития креативности, мы обратились к таким исследователям как Эдвард де Боно [4] и Д.К. Кирнарской [5]. Исследования Д.К. Кирнарской показали, что того объема информации, получаемой учеником в школе, еще недостаточно для успешного развития личности. В процессе становления личности одинаково важным оказывается и то, что приобретено учащимся в ходе его занятий, и то, как совершались эти приобретения, какими путями достигались те или иные результаты. В требовании инициативности, самостоятельности и определенной свободы мыслительных действий ученика находит отражение один из принципов развивающего обучения и шире – один из главных дидактических принципов развивающего обучения вообще [5].

Исследования Эдварда де Боно, создателя концепции «нестандартного мышления» и других ученых, помогли нам определить **функции модели развития креативности** [4]:

- информативная (знакомство с информацией)
- технологическая (разработка правил и методики развития креативности),
- рефлексивная (осознание результатов деятельности и разработка системы уроков по развитию креативности).

Диагностика развития креативности учащихся первых классов была построена в соответствии с требованиями методики Е. Торранса в обработке Е.Е. Туник. В рамках методики предложены такие показатели развития креативности как беглость, оригинальность, разработанность.

Показатель «беглость» (Дж. Гилфорд) отражает способность человека создавать большое количество осмысленных идей. Мы полагаем, что беглость является показателем деятельностного компонента развития креативности и в рамках используемого теста показывает сколько образов может придумать ребенок в опоре на стимулирующий материал. Количество – это и есть продуктивность работы ребенка. Самостоятельность мышления мы оценим благодаря качеству этих образов, т.е. на сколько образ не похож на другие образы в этой группе детей.

Показатель «оригинальность» (Дж. Гилфорд) отражает способность давать уникальные ответы. Оригинальность является показателем творческого компонента развития креативности и в рамках используемого теста оценивает статистическую редкость ответа и уникальность идеи.

Показатель «разработанность» (Дж. Гилфорд) – это способность детально продумывать идеи. Разработанность является показателем творческого компонента развития креативности. В рамках используемого теста проверяет восприимчивость, чувствительность к необычным деталям, готовность гибко

и быстро переключиться с одной идеи на другую, и метафоричность, т.е. склонность использовать символические или ассоциативные средства для выражения собственных мыслей.

Подсчет уровней развития компонентов осуществлялся в соответствии с методическими рекомендациями Е.Е. Туник по обработке результатов тестов Е. Торранса [6].

Факторы развития креативности – это внутренние причины, движущие силы развития и совершенствования процессов и явлений [7]. В широком смысле – это то, что влияет на результат [8]. При организации работы по развитию креативности, необходимо учитывать внешние и внутренние факторы развития креативности. Внешние факторы – это готовность педагога использовать результаты психолого-педагогических исследований в своей повседневной практике и создание педагогических условий для развития креативности. К внутренним факторам следует отнести включенность ученика в творческую деятельность, нацеленность на творческое самовыражение.

При организации работы по развитию креативности были созданы **педагогические условия развития креативности**:

- 1) принятие учителем личности ученика как субъекта деятельности,
- 2) взаимодействие видов искусств на уроке музыки в школе,
- 3) создание творческой среды в классе и во внеурочной деятельности.

В рамках программы «Секреты развития креативности на уроках музыки» предлагается система развивающих музыкальных дидактических игр и упражнений, которые помогут заинтересовать детей миром классической музыки. Целью программы является развитие креативности младших школьников на уроке музыки в первом классе. Предлагаемые в программе игры можно использовать в рамках уроков, построенных на основе таких программ по музыке как программа «Музыка» В.В. Алеева, Т.И. Науменко, Т.Н. Кичак; «Музыка» под редакцией Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной; «Музыкальное искусство» В.О. Усачевой, В.А. Школяр, В.Н. Школяр.

В процессе уроков музыки используются коллективные и индивидуальные **формы развития креативности**.

Общепедагогические **методы** в музыкальном обучении имеют свою специфику. Так, например, широко распространенный словесный метод, экономичность и эффективность которого в педагогической практике были отмечены рядом отечественных ученых (М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером и др.) [9], в музыкальном обучении понимается не столько как передача необходимой информации, сколько в качестве образно-психологического настроения, направленного на духовное общение ребенка с музыкальным искусством. То есть для словесного пояснения музыки речь должна быть не бытовой, а образной.

К группе методов, определяемых спецификой музыкального искусства и используемых в программе, следует отнести:

- метод наблюдения за музыкой (а не обучения ей);
- метод импровизации (Б.В. Асафьев);
- метод сопереживания (Н.А. Ветлугина);
- методы музыкального обобщения, забегания вперед и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д.Б. Кабалевский);
- метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Е.Д. Критской и Л.В. Школяр) [10].

Все перечисленные методы служат развитию мотивационно-ценностного, творческого и деятельностного компонентов креативности у детей младшего школьного возраста. Таким образом, разработанная нами модель способствует развитию креативности учащихся начальной школы.

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М., 2007.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 2010.
4. Боно, Э. Серьезное творческое мышление. – Минск, 2005.
5. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М., 2004.
6. Туник, Е.Е. Диагностика развития креативности. Тест Е. Торранса: методическое руководство. – СПб., 1998.
7. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. – М., 2005.
8. Свеницкий, А.Л. Краткий психологический словарь. – М., 2009.
9. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
10. Безбородова, Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М., 2002.

Bibliography

1. Kraevskiy, V.V. Osnovih obucheniya. Didaktika i metodika / V.V. Kraevskiy, A.V. Khutorskoy. – M., 2007.
2. Bondarevskaya, E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov-na-Donu, 2000.
3. Zakon Rossiyskoy Federacii «Ob obrazovanii». – M., 2010.
4. Bono, Eh. Serjznoe tvorcheskoe mihslenie. – Minsk, 2005.
5. Kimarskaya, D.K. Psikhologiya specialnykh sposobnostey. Muzikalnihe sposobnosti. – M., 2004.
6. Tunik, E.E. Diagnostika razvitiya kreativnosti. Test E. Torrensa: metodicheskoe rukovodstvo. – SPb., 1998.
7. Kodzhaspirova, G.M. Slovarj po pedagogike. – M., 2005.
8. Svenickiy, A.L. Kratkiy psikhologicheskij slovarj. – M., 2009.
9. Lerner, I.Ya. Process obucheniya i ego zakonomernosti. – M., 1980.
10. Bezborodova, L.A. Metodika prepodavaniya muziki v obteobrazovatelnykh uchrezhdeniyakh / L.A. Bezborodova, Yu.B. Aliev. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 13.04.13

УДК 378.3.74

Perervina I.M. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF POLILOQUErS CULTURE BY THE STUDENTS OF JUNIOR COURSES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses the model of development of culture polylogue. Are described in detail: the terms of realization of this model, methods, methods, forms and means of instruction, given the description of the stages of training activities. The author substantiates the criteria and describes the levels of the formation of the culture of a polylogue the students.

Key words: business communication, polylogue, culture polylogue, training in co-operation, project method.

И.М. Перервина, ассистент Алтайский гос. аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: perervind@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПОЛИЛОГА У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается модель развития культуры полилога. Подробно описаны условия реализации данной модели, методы, способы, формы и средства обучения, дана характеристика этапов учебной деятельности. Автор обосновывает критерии и описывает уровни сформированности культуры полилога у студентов.

Ключевые слова: деловое общение, полилог, культура полилога, обучение в сотрудничестве, метод проектов.

В настоящее время в связи с расширением зарубежных контактов появилась потребность в использовании иностранного языка в различных сферах профессиональной и межличностной деятельности. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учёта профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленность на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников вузов.

В связи с развитием информационных технологий и расширением границ коммуникативного пространства, роль делового общения непрерывно возрастает, и стиль делового общения становится неотъемлемой частью не только собственно сферы общения, но и общественной жизни в целом. Поэтому изучение особенностей делового общения перестаёт носить узко прикладной характер и становится объектом внимания многих наук, в частности, психологии, социопсихологии, культурологии, риторики, речеведения. Успех профессиональной деятельности зависит от уровня владения коммуникативной деятельностью или общением.

В современной социально-экономической ситуации, культура должна составлять важную часть содержания обучения иностранному языку. Культура – это устойчивая форма коллективного бытия (поведения) [1]. Развитие культуры – длительный, динамичный процесс. Отдельные его компоненты закладываются ещё на ранних стадиях жизнедеятельности. Наибольшая активность проявляется в период овладения профессиональной деятельностью, а именно в период обучения в профессиональных учебных заведениях, непосредственно на производстве.

Культура общения представляет собой единство личностно-важных мировоззренческих установок, ставших ценностными убеждениями человека и поведения, согласованного с требованиями как морали, так и этикета. Развитие культуры общения понимается как часть процесса воспитания, где преимущественное внимание уделяется совершенствованию навыков поведения и общения. Культура как часть содержания обучения иностранным языком представляет собой хранящиеся в большой или малой социальной группе знания, нормы и отношения.

В нашем исследовании мы будем рассматривать культуру как норму поведения студентов в обществе, коллективе. Тем не

менее, культура делового общения студентов во многих вузах не выделена в предмет специального изучения, рассмотрения и развития. Развиваясь стихийно, знания, навыки и умения студентов в сфере общения не отвечают современным требованиям. Во многих вузах нет специальной дисциплины «Деловое общение», поэтому научить студентов общению и культуре полилового общения можно на занятиях по иностранному языку.

Анализ философской, педагогической, психологической литературы показал, что проблеме общения посвящены труды отечественных и зарубежных ученых (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.А. Кан – Калик, Б.Д. Парыгин и др.). Изучению проблемы культуры общения посвятили свои труды А.Б. Добрович, Е.Г. Злобина, Б.Д. Парыгин, Е.П. Савруцкая, В.М. Саковин и др. Роль культуры делового общения рассмотрены в работах Н.Б. Крыловой, А.Ф. Лосева, Н.Д. Никандрова, О.К. Филатова и др. На современном этапе развития теории и практики образования в литературе пока не в полной мере раскрыты вопросы развития культуры полилога.

Полилог в самых разнообразных его проявлениях получает широкое распространение. В средствах массовой информации (теледебаты, телемосты, «круглые столы» с привлечением нескольких участников, ток-шоу и т.д.), в связи с развитием сетевой коммуникации (электронные сетевые конференции), с расширением международных контактов (симпозиумы, конференции, школы-семинары и т.д.), на страницах газет и журналов дискуссионные жанры (тематическая беседа, интервью с группой экспертов и т.д.) занимают всё более прочные позиции.

Таким образом в реальном педагогическом процессе вуза существуют противоречия:

- между высокими требованиями государства и общества к личностным и профессиональным качествам студентов и не соответствующим данным требованиям состоянием культуры общения студентов;

- между необходимостью развития культуры общения личности современного человека и отсутствием современных педагогических разработок в области теории и практики развития данной культуры;

- между высоким потенциалом культуры общения студентов и определенной ее недооценкой в учебном процессе;

Таблица 1

Наиболее распространенные определения понятия «полилог»

№	Автор	Определение понятия «полилог»
1.	Тумина Л.Е.	«разновидность речи, в которой несколько говорящих, и все они активны в речевом отношении» [2].
2.	Казарцева О.М.	«форма речи, которая характеризуется сменой высказываний нескольких говорящих и непосредственной связью высказываний с ситуацией» [3].
3.	Сусов И.П.	«одна из форм дискурса, речь, развивающаяся в реальном времени, акт коммуникации более двух лиц в рамках коммуникативного пространства» [4].
4.	Костюк С.В.	«полилог – это особым образом структурированное общение трёх или более коммуникантов, предполагающее достижение определённого результата, решение конкретной проблемы или реализацию определённой цели» [5].

– между возрастающими требованиями к уровню владения устной речью у выпускников неязыковых вузов и недостаточной разработанностью теории и практики интенсивного обучения данному аспекту.

Для реализации цели исследования мы использовали метод проектного моделирования. Модель развития культуры полилога у студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка рассматривается нами как сложная система, которая имеет свою структуру, включающую: целевой, содержательный, технологический и результативный блоки (рис.1).

Целевой блок включает в себя цель, задачи, принципы.

Системообразующим фактором развития культуры полилога является цель, т.к. она определяет содержание, сам процесс обучения и результат этого процесса. Разработанная нами модель имеет цель – развить культуру полилога у студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка. Данная цель раскрывается через комплекс задач, каждая из которых решает проблему повышения уровня культуры полилога:

1) создание условий для развития культуры полилога студентов;

2) формирование мотивации к развитию культуры полилога.

Нам видится, что принципы, определяющие эффективность сконструированной модели следующие:

– принцип коллективного взаимодействия. Групповое обучение способствует возникновению у личности дополнительных социально – психологических стимулов к учению, поддерживает в учебном коллективе такую психологическую атмосферу, в которой обучаемые получают возможности для удовлетворения весьма важных социально – психологических потребностей людей: признание, уважение, внимание со стороны окружающих. Все это дополнительно стимулирует познавательную активность студентов. Основным «средством» овладения предметом становится общение с партнерами по группе. Индивид становится личностью благодаря его общению и взаимодействию с другими людьми. Общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Коллектив воспроизводит существенные характеристики и особенности, присущие социальной системе. В учебном коллективе усваиваются социальные нормы общения, поведения, деятельности, формируются умения и навыки совместной деятельности. Групповое обучение, отражая общность интересов обучаемых, создает условия для полилога.

– Принцип связи обучения с практикой. Данный принцип предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал студентов использовать полученные знания в решении поставленных задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни.

– Принцип личностно-ориентированного общения. В общении каждый обучаемый является как воздействующим, так и подвергаемым воздействию. В этих условиях процесс формирования личности обусловлен отношением человека к человеку, их общением. Владение языком – это, прежде всего, способность участвовать в реальном общении. Общение превращается в творческий, лично мотивированный процесс. В этом случае студент не имитирует деятельность, но «владеет» мотивом деятельности, т.е. совершает мотивированные ролевые поступки.

– Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса. Ролевое общение – это одновременно и игровая, и учебная и речевая деятельность. Если с позиции студента ролевое общение – игра, то с позиции преподавателя – это основная форма организации учебного процесса. В соответствии

с идеей, основным учебным текстом для обучаемых является полилог, а участниками описанных в нем действий – сами студенты.

– Принцип сознательности и творческой активности обучаемых утверждает их субъектность в учебном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальна и субъектна. Процесс обучения не должен превращаться в пассивное восприятие знаний студентами.

Данный принцип требует развития у обучаемых аргументированности и доказательности суждений, выводов, оценок, способов решения, конструктивного поведения. Принцип сознательности и активности основывается на формировании у студентов мотивации, внутренней потребности к необходимости изучения того или иного материала. Если у студента нет желания изучать тот или иной материал, то никакой пользы от занятий не будет.

– Принцип коммуникативной направленности. Содержательная сущность принципа коммуникативной направленности обучения может быть сведена к следующему: обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении.

Основной смысл этого принципа заключается в понимании того, что главным объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом языке, или общение на этом языке в различных видах речевой деятельности. С реализацией этого принципа связана не только задача развития у обучающегося умения вести себя (вербально) как носитель изучаемого языка, но и развитие способности и готовности осуществлять общение на изучаемом языке, а также развитие способности к адекватному взаимодействию с представителями иных культур.

Содержательный блок. При отборе содержания обучения нужно исходить из цели обучения. При этом важно учитывать, что в педагогическом процессе неязыковых вузов готовится не только специалист, но и воспитывается гражданин и человек, развивается личность. Это значит, что содержанию обучения в нашем случае мы придаем образовательно-профессиональную и развивающую направленность. Такая направленность должна отражаться в методических указаниях, элективных курсах.

Технологический блок включает условия реализации, методы обучения, формы обучения, средства обучения, этапы учебной деятельности.

Проанализировав методы обучения иностранным языкам, нам представляется, что наибольшие возможности по созданию условий для развития культуры полилога у студентов дают следующие методы:

– дискуссионные методы – дискуссия, полемика, диспут;
– методы социально-психологического тренинга:

а) игровые методы:

– операционные (деловые и управленческие);

– ролевые;

б) сенситивный метод (метод тренировки межличностной чувствительности);

– метод активизации резервных возможностей человека и коллектива (Г.А. Китайгородская);

– метод погружения (А.С. Плесневич);

– метод проектов.

Формы работы обеспечивают постоянную возможность вовлечения всех и каждого в совместную деятельность с учетом личностного интереса и возможности участия в общении.

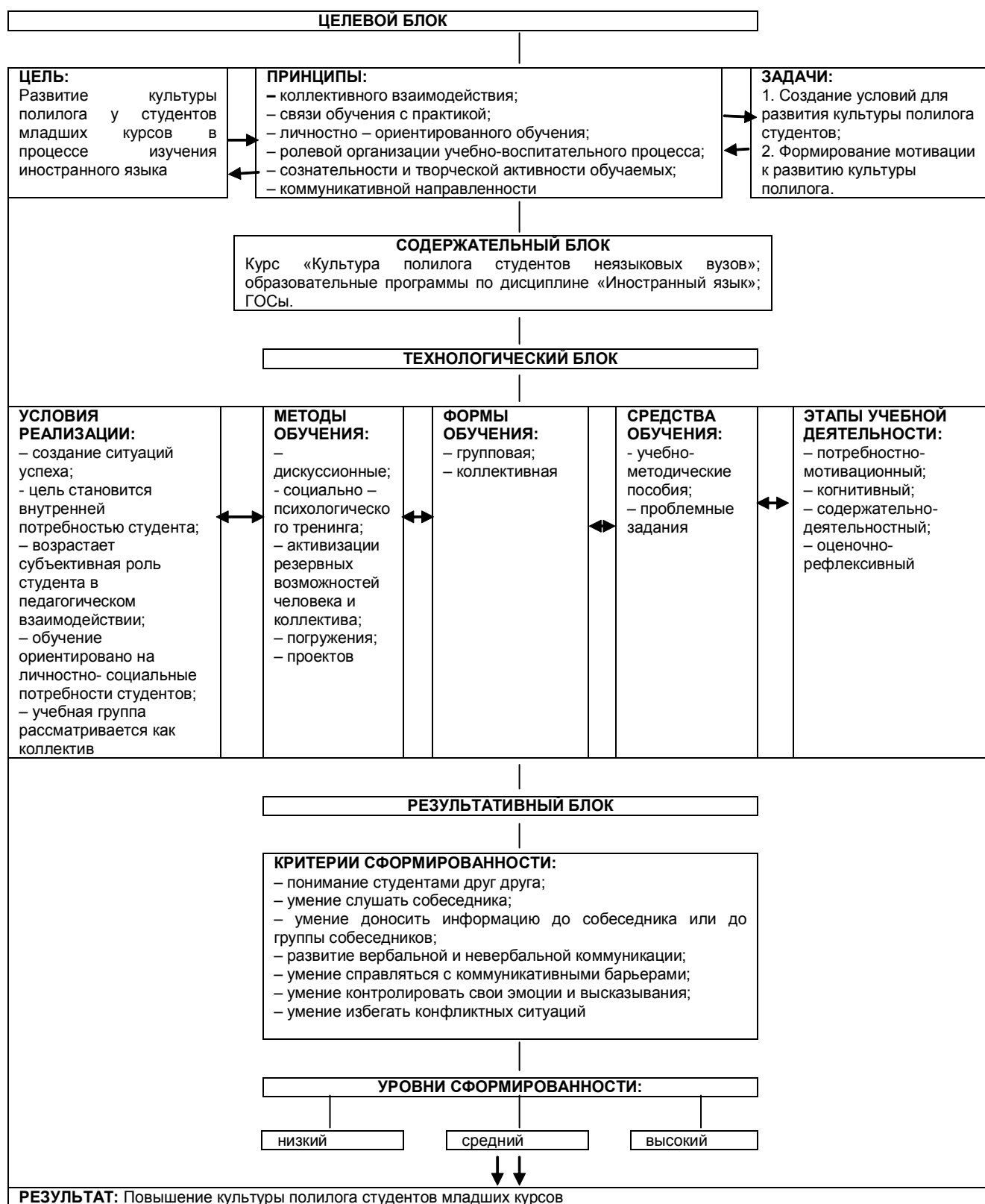


Рис. 1. Модель развития культуры полилога у студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка

К формам обучения мы относим групповую и коллективную:

- групповая форма обучения. Обучение в малых группах может проходить по методике сотрудничества. Обучение в сотрудничестве – это методика объединения учащихся в микро-группы для совместного выполнения задания. Студенты работают в группе до тех пор, пока вместе не освоят предложенный материал, не придут к общему мнению по решению проблемы.
- коллективная форма обучения. Можно рассматривать

учебную группу как временный коллектив, осуществляющий совместную деятельность. Именно в коллективной учебной деятельности в наибольшей степени реализуются возможности её формирования, создаются благоприятные условия для решения поставленных целей обучения и развития самореализации каждого участника общения.

В качестве средств обучения были использованы: учебно-методические пособия, учебные программы, проблемные задания.

Для развития культуры полилога студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка необходимо определить педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу и обеспечить его результативность.

Созданная нами модель будет функционировать эффективно, если: создать ситуацию успеха студентам, что, в свою очередь, благотворно повлияет на развитие внутренней мотивации, а, следовательно, будет способствовать повышению уровня развития культуры полилога; цель – развитие культуры полилога – превратить во внутреннюю потребность студента; повысить субъективную роль студентов в педагогическом взаимодействии; обучение будет ориентировано на личностно-социальные потребности студентов; рассматривать учебную группу как временный коллектив учащихся, осуществляющих совместную деятельность.

Предложенная нами теоретическая модель имеет следующие этапы развития культуры полилога:

Потребностно-мотивационный этап. Смысл потребностно-мотивационного этапа состоит в том, чтобы в процессе занятий целенаправленно формировать у студентов потребности, мотивы, интересы, желания к использованию знаний иностранного языка в будущей деятельности.

Когнитивный этап определяет у студентов систему знаний о культуре делового общения и полилога.

Содержательно-деятельностный этап раскрывает степень включенности личности в целостную систему развития культуры полилога, готовность к ее реализации в своей ближайшей профессиональной деятельности. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие личности студента. Содержательно-деятельностный компонент предполагает осознание целей обучения иностранному языку и культуре полилога и значимость приобретаемых умений и навыков для дальнейшей профессиональной деятельности.

Оценочно-рефлексивный этап предполагает интегративную оценку результатов развития культуры полилога. Выражается в рефлексивном отображении студентом самого себя, самоанализе своих знаний, умений, навыков и на этой основе способности осуществлять саморегуляцию деятельности и непрерывное самообразование. Рефлексия представляет собой механизмы любой сознательной деятельности, т.к. ее реализация осуществляется на основе рефлексивного отношения к себе, к своим качествам, действиям, поступкам, состояниям. Рефлексия помогает студентам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение.

Результатом реализации модели должно стать повышение культуры полилога у студентов. Исходя из определений культуры полилога, имеющих определенный набор характеристик, нами были выделены следующие критерии сформированности культуры полилога у студентов:

- понимание студентами друг друга;
- умение слушать собеседника;
- умение доносить информацию до собеседника или до группы собеседников;
- развитие вербальной и невербальной коммуникации;
- умение справляться с коммуникативными барьерами;
- умение контролировать свои эмоции и высказывания;
- умение избегать конфликтных ситуаций.

Также нами были выделены уровни сформированности культуры полилога: низкий, средний, высокий.

Таким образом, развитие культуры полилога у студентов младших курсов в процессе обучения рассматривается нами как сложная система, состоящая из определенных взаимосвязанных компонентов.

Библиографический список

1. Мильруд, Р.П. Обучение культуре и культура обучения языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5.
2. Тумина, Л.Е. Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник. – М., 2005.
3. Казарцева, О.М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения: учебн. пособие для студентов вузов. – М., 1998.
4. Сусов, И.П. [Э/р]. – Р/д: www // vestnik. rcuh. ru / 39 / nv.htm
5. Костюк, С.В. Полилог в деловом общении // Вестник Московского университета. – 2001. – № 3. – Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.
6. Годник, С.М. Преемственность высшей и средней школы. – Воронеж, 1981.

Bibliography

1. Miljrud, R.P. Obuchenie kuljture i kuljtura obucheniya yazihku / R.P. Miljrud, I.R. Maksimova // Inostranniye yazihki v shkole. – 2012. – № 5.
2. Tumina, L.E. Ehffektivnaya kommunikaciya: istoriya, teoriya, praktika: slovarj-spravochnik. – M., 2005.
3. Kazarceva, O.M. Kuljtura rechevogo obtheniya. Teoriya i praktika obucheniya: uchebn. posobie dlya studentov vuzov. – M., 1998.
4. Susov, I.P. [Eh/r]. – R/d: www // vestnik. rcuh. ru / 39 / nv.htm
5. Kostyuk, S.V. Polilog v delovom obthenii // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2001. – № 3. – Ser.19. Lingvistika i mezhkuljturnaya kommunikaciya.
6. Godnik, S.M. Preemstvennostj vihsheyj i srednejj shkolih. – Voronezh, 1981.

Статья поступила в редакцию 26.03.13

УДК 4 (07): 371.01

Nikitina E. Yu., Perfiljeva L.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION METHOD OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS TOLERANT YOUNGER STUDENTS DURING THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION. This article discusses the pedagogical conditions for successful implementation of the method of forming communicative skills tolerant younger students during the development of language education, namely, the use of primary school teachers painters at Russian lessons, conducting online classes between the initial class at a distance and have a differentiated national, cultural and religious composition, application of LEGO education robotics and c to create thematic structures on various literary texts, supporting the idea of tolerance.

Key words: junior high school student, teaching Russian language and communication-tolerant ability, language education, icon-painters, online lessons, an educational designer LEGO, robotics.

Е.Ю. Никитина, д-р пед. наук, проф. каф. русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Челябинский гос. педагогический университет, г. Челябинск;

Л.П. Перфильева, аспирант каф. русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Челябинский гос. педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: lidia_perf@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ТОЛЕРАНТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье описаны педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию методики формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования, а именно: применение учителями начальной школы изографов на уроках русского языка; проведение онлайн уроков между начальными классами, находящимися на расстоянии и имеющие дифференцированный национальный, культурный и религиозный состав; применение образовательного конструктора LEGO и робототехники с целью создания тематических построек на различные литературные тексты, несущие идеи толерантности.

Ключевые слова: младший школьник, методика обучения русскому языку, коммуникативно-толерантные умения, языковое образование, изографы, онлайн уроки, образовательный конструктор LEGO, робототехника.

В работе мы аналитико-теоретическим и опытно-поисковым путями выделили комплекс тех условий, от которых зависит наиболее полное решение проблемы формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников на уроках русского языка. Данные условия определены нами как достаточные, в силу того, что они привнесены нами в комплекс, расширяющий его возможности по решению указанной проблемы исследования, и обеспечивают новизну работы. Одновременно мы разделяем взгляды исследователей (В. А. Беликов и др.) [1], согласно которым деление условий на необходимые и достаточные носит условный характер.

Проведенное теоретическое исследование позволило дать определение коммуникативно-толерантным умениям – это совокупность осознанных коммуникативных действий, характеризующийся терпимостью коммуникативного поведения и направленностью на уважение к собеседнику. Методика формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования рассматривается нами как частная дидактика – совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по формированию коммуникативно-толерантных умений младших школьников, обеспечивающих решение поставленных задач.

Создавая данный комплекс, мы учитывали существование объективных факторов: необходимость модернизации современного школьного образования; заказ современного общества на социально-активную личность; ориентация целей государственной образовательной политики на гуманистические установки; государственный образовательный стандарт начального образования по русскому языку; недостаточный уровень сформированности коммуникативно-толерантных умений младших школьников; ведущие идеи поликультурного, лингводидактического и междисциплинарного подходов и разработанной нами методики формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования.

На основании вышеизложенного и анализа *философской, культурологической, языковой, социологической и психолого-педагогической* литературы, а также с учётом собственного педагогического опыта нами определён следующий комплекс педагогических условий для успешного формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования: применение учителями начальной школы изографов на уроках русского языка; проведение онлайн уроков между начальными классами, находящимися на расстоянии и имеющие дифференцированный национальный, культурный и религиозный состав; применение образовательного конструктора LEGO и робототехники с целью создания тематических построек на различные литературные тексты, несущие идеи толерантности.

Применение учителями начальной школы изографов на уроках русского языка. Чтобы младший школьник быстрее понимал и анализировал прочитанные тексты, особенно с толерантной направленностью, мы предлагаем ввести на уроках русского языка применение изографов, которые будут интересны детям в силу игровой особенности, облегчат понимание нового материала и будут способствовать формированию коммуникативно-толерантных умений.

Понятие «изограф» имеет несколько дефиниций. Мы используем определение, данное А.Ф. Братченко, Л.Ф. Сербиной

и др., согласно которому изографы (от греч. *isos* – подобный, одинаковый и *grapho* – пишу, рисую) – картинки, на которых слова записаны буквами, расположение которых близко или отдаленно напоминает изображение того предмета, о котором идет речь [2]. Данный термин в методику русского языка пришел из логопедии, когда изографы использовались с целью предупреждения нарушений письменной речи (дисграфии).

В нашем понимании изографы – это зашифрованные буквами слова, изображение которых различным образом расположено в пространстве и оптически напоминает предмет, в названии которого используются изображенные буквы.

Умение анализировать толерантные тексты, сопоставлять факты и рассуждать о прочитанном важно для младшего школьника с целью овладения навыками осознанного чтения. Между навыками чтения и пониманием прочитанного существует тесная взаимосвязь. Как процесс чтения начинается с анализа букв, так и работа с изографами начинается с анализа буквенной картинки. Вначале младший школьник анализирует изображение, которое близко или отдалено, напоминает предмет, о котором идет речь. Затем вычленяет буквы, из которых пытается собрать целое слово.

Исследованием установлено, что работа с изографами на уроках русского языка способствует: обогащению зрительных представлений (рисунки предметов); развитие зрительно-двигательной координации (все задания на соединение); развитие зрительного внимания (ориентировка на форму предмета); стимуляция зрительно-познавательной активности; включение в предметно-практическую деятельность мыслительных операций; развитие зрительного восприятия в единстве с развитием несенсорных психических функций – внимания, памяти, мышления, речи.

Проведенное исследование позволило зафиксировать тот факт, что формирование коммуникативно-толерантных умений младших школьников с помощью изографов обеспечивает познавательный интерес, произвольность внимания, достаточный уровень развития фонематических, звуко-буквенных, графических средств; более высокий уровень развития воображения, творческого мышления, коммуникативных способностей младшего школьника; формирования умения принимать и самостоятельно решать учебную задачу; возможность участия в выполнении заданий каждого из учеников.

Методика работы с изографами предполагает: зрительное изучение изографа; нахождение всех «зашифрованных» букв; визуальное определение предмета, изображенного изографом; работа с буквами – составление слова; запись полученного слова в тетрадь; фонетический анализ слова; придумывание предложения, с полученным словом; зарисовка изографа в тетрадь; подбор синонимов к данному слову; придумывание своих изографов.

Для педагога использование изографов на уроках русского языка позволяет контролировать понимание изученного материала, степень самостоятельной работы учащихся, а также уровень усвоения учебной программы.

Проведение онлайн уроков между начальными классами, находящимися на расстоянии и имеющих дифференцированный национальный, культурный и религиозный состав. Стремительное развитие техники и компьютерных технологий способствует компьютеризации современного образования, которое с каждым годом становится более зависимым от глобальной сети. Появ-

ляются дистанционные университеты, различные интернет-курсы с виртуальным преподаванием. С целью наладить взаимодействие учащихся между различными городами, географически удаленных на сотни, тысячи километров, проводят телемосты.

Применение компьютерных технологий в области образования изучали российские и зарубежные ученые, такие как О.И. Агапова, В.И. Гриценко, Г.Р. Громов, Г. Клейман, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Б. Сендов, Б. Хантер, В.Ф. Шолохович и др.

Согласно реализации в 2005 году проекта «Поставка компьютерной техники в городские и поселковые школы Российской Федерации» в рамках направления «Компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования» Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)», даже в отдаленных уголках России появился быстрый и качественный интернет, который способствует увеличению качества преподаваемых учебных предметов, в том числе и русского языка.

Компьютерные программы MSN, Yahoo Messenger, Mail.Ru Агент и Skype были специально разработаны для интерактивного общения, которые позволяют мгновенно обмениваться электронными сообщениями между двумя (или более) людьми, а также предоставляют возможность вести «живой» полилог между собеседниками. Данные технические возможности позволяют проводить виртуальные уроки между учащимися, географически удаленными друг от друга.

Онлайн уроки могут рассматриваться как одно из важнейших средств реализации ФГОС РФ, социального заказа общества и инновационной политики в сфере образования. Под интерактивными *онлайн уроками* понимаются занятия, интегрирующие в себе техническую, дидактическую, информационно-образовательную и телекоммуникационную среду, обеспечивающие выполнение совместных действий, направленных на формирование конкурентоспособной личности, способной к самоанализу, интернациональной коммуникации и владеющей всеми современными технологическими средствами.

Доступность онлайн уроков определяется следующими параметрами:

- географический – территориальное расположение места проведения урока не имеет значение, данные занятия можно проводить на значительном расстоянии между участниками;
- материальный – низкая себестоимость проведения уроков;
- технический – использование в процессе обучения новейших, информационных, компьютерных и телекоммуникационных средств;
- физический – не вызывает затруднений физического присутствия участников; так, в онлайн уроках могут участвовать дети-инвалиды по состоянию здоровья, не имеющие возможность посещать общеобразовательные учреждения;
- временной – можно согласовать время выхода в интернет, устраивающее всех участников урока;
- творческий – благоприятные условия для творческой самореализации младших школьников;
- социальный – в онлайн уроках участвуют школьники, независимо от состояния здоровья, места проживания, национальности, классовой, элитарности, материальной обеспеченности и культурной принадлежности;
- мобильный – эффективная связь между участниками онлайн урока;
- массовый – многочисленность охвата большого количества участников урока.

Согласно последней переписи населения, в Челябинской области проживают люди 152 национальностей, однако если рассматривать конкретные города, поселки, то дифференцированный состав жителей по национальности, вероисповеданию, может достигать 0%. Это, в свою очередь, усложняет процесс обучения младших школьников принятию иной точки зрения, отличной от существующей в данном социуме. С этой целью мы предлагаем вводить интерактивные уроки, когда младшие школьники могут общаться друг с другом, несмотря на расстояние.

Одновременно существуют национальные и религиозные школы. Так, на территории города Челябинска действует Православная школа, русско-турецкий лицей, школа «Новая жизнь» и т.п., где зачастую дифференциация по религиозным и национальным показателям равна нулю. Территориальная отдаленность школ подобного вида бывает незначительна в масштабах страны, однако школьники не умеют взаимодействовать с окружающим миром, если их взгляды отличаются.

Интерактивные уроки или телемосты можно проводить между такими учебными заведениями, несмотря на их различные культурные, религиозные позиции. В онлайн режиме школьники могут общаться друг с другом, высказывать свое и выслушивать противоположное мнение, находить общие точки соприкосновения. Исследованием установлено, что такие уроки благоприятствуют формированию коммуникативно-толерантных умений младших школьников при изучении русского языка и способствуют:

- повышению эффективности обучению русскому языку младших школьников;
- формированию у младшего школьника толерантных установок;
- повышению познавательной и учебной мотивации учащихся;
- улучшению процесса коммуникации между младшими школьниками;
- принятию учащимися иных мыслей, точек зрения, отличающихся от собственных;
- автоматизации контроля и корректировки собственных действий в ходе интерактивного взаимодействия с собеседником и перенос данных навыков в жизнь;
- полноценному познанию окружающего мира.

Территориальная отдаленность учебных классов может рассматриваться с позиции удаленности: учебного заведения, района, населенного пункта, города, области, региона и даже стран ближнего и дальнего зарубежья (главное, чтобы совпадали часы проведения уроков). Так, например, челябинские школьники могут присутствовать на уроке русского языка с учащимися казахских школ, украинских, белорусских, германских и т.д.

Компьютеризация образования с приходом интернета в общеобразовательные заведения отразилась и на методике преподавания русского языка в начальной школе. В онлайн режиме на уроках русского языка можно: выступать с докладами на различные толерантные темы; писать сочинения, изложения, диктанты толерантной направленности; проводить открытые уроки; вести занятия лекционного типа; изучать новые темы.

Во время онлайн урока допустимо применение интерактивной доски (если позволяет техническое оснащение класса). Одновременно данные занятия можно сохранять в памяти компьютера и в любой момент использовать как наглядный материал, а также при работе над ошибками, совершенными на занятии или в качестве научно-методических рекомендаций. Исследованием установлено, что с целью эффективности усвоения материала, изученного на онлайн уроке, полезен подробный анализ данного занятия. Так, если учащимися были допущены какие-то неточности при ответе на вопрос или выполнении задания, а учитель с целью экономии времени не стал на этом акцентировать внимание, то позже он может указать на них младшим школьникам и выполнить своеобразную «работу над ошибками». В то же время при технической возможности сохранения в режиме видео-онлайн уроков младший школьник может использовать данный материал, который, в свою очередь, поможет ему восполнить знания при подготовке к следующим занятиям.

Опытно-поисковая работа показала, что онлайн уроки позволяют младшим школьникам найти новых, не похожих на себя друзей и продолжить с ними виртуальное общение вне учебного расписания. Одновременно они могут помогать друг другу при выполнении определенных домашних заданий.

Применение образовательного конструктора LEGO и робототехники с целью создания тематических построек на различные литературные тексты, несущие идеи толерантности. Внедрение роботов во все процессы жизнедеятельности человека отразилось и на сфере образования. Так, в соответствии с Федеральным проектом «Информатизация системы образования» 2005 года и Национальным проектом «Образование» 2007 года в образовательные учреждения Российской Федерации, и в частности, в школы Челябинской области были поставлены образовательный конструктор и робототехника (LEGO, [fischertechnik](http://fischertechnik.ru) и др.).

Образовательный конструктор – уникальный наглядный дидактический материал, позволяющий учителю подробно раскрыть изучаемый учебный материал, а учащимся его освоить в игровой форме в ходе учебной деятельности на занятиях, состоящих из безопасных и нетоксичных скрепляющихся между собой элементов.



Рис. 1. Применение учебного конструктора и робототехники в образовании

Образовательная робототехника – средство учебного процесса, которое осуществляет значительное воздействие на становление у учащихся начальной школы познавательных (развитие памяти, внимания, мышления, воображения, сенсорики), эмоциональных и волевых процессов, а также творческих и коммуникативных способностей.

Как показала практика, образовательный конструктор и робототехника содействуют развитию глубины, оригинальности и гибкости мышления (логического, конструктивного: умение доказывать свою точку зрения; анализировать, сравнивать объекты и конструкции; генерировать идеи и на их основе синтезировать свои собственные конструкции), психических процессов и речи (увеличение словарного запаса, выработка научного стиля речи), мелкой моторики, воображения, рефлексии, пространственной ориентировки; способствует умению нахождения нестандартных решений, экономии затраченных сил и времени на решение поставленной задачи и становлению таких качеств личности, как активность, критичность, организованность, целенаправленность, рациональность, усидчивость, усердие, ответственность, аккуратность, бережливое отношение к себе как самореализующейся личности и к другим людям (прежде всего к сверстникам), к труду; влияет на умение работать в классе, раскрытие творческих и технических способностей ребенка, а также на формирование коммуникативно-толерантных умений.

Анализ научной литературы и собственный педагогический опыт привели к выводу, что образовательный конструктор и робототехнику используют в основном в среднем и старшем звеньях, в начальной школе дают азы конструирования на уроках технологии, информатики, окружающего мира. Исследованием установлено, что данный конструктор можно применять и на уроках русского языка.

Применение образовательного конструктора и робототехники (рис. 1.) возможно:

1. В учебном процессе в общеобразовательных учреждениях:

- детский сад (обучение счету, цвету, формам и т.д.);
- начальная школа (окружающий мир, математика, информатика, чтение, обучение грамоте, русский язык и т.д.);
- среднее звено (физика, геометрия, информатика; химия, биология, технология и т.д.);
- старшие классы, колледжи, техникуму (астрономия, физика; информатика, химия, биология, черчение, технология и т.д.);
- высшие учебные заведения (механика, электроника, теория управления, схематехника, программирование, теория информации, программирование, архитектура и т.п.);

2. В дополнительном образовании (лего-конструирование; моделирование, робототехника, лего-роботы, ТРИЗ и т.п.).

Существует несколько этапов применения образовательного конструктора и робототехники в учебном процессе:

1. Конструирование:

- плоское (выкладывание на специальной доске изображений);

- объемное двухмерное;
- объемное трехмерное;
- создание подвижных моделей из LEGO Technic;
- компьютерное моделирование и конструирование в программе LEGO Digital Designer 4.3.6;

2. Роботомоделирование:

- знакомство с первороботом LEGO Wedo;
- LEGO RCX – программирование в среде ROBOLAB 2.9.4;
- NXT 2.0 Lego Mindstorms – программирование в среде NXT-G, ROBOLAB 2.9.4;
- LEGO Mindstorms EV3 – программирование в среде NXT-G, ROBOLAB 2.9.4, LabView;
- Изучение языков программирования RobotC, leJOS, NXC и др.

В начальной школе образовательный конструктор и робототехника могут быть как игровым, так и познавательным элементом, что, в свою очередь, позволяет наиболее полно познакомить младших школьников с общей картиной мира, формировать чувство ответственности к себе и своим поступкам, развивать уважение к своему окружению.

На уроках русского языка с помощью кубиков LEGO можно собирать словарные слова с целью лучшего запоминания, изучать новые темы и орфограммы. Образовательный конструктор LEGO позволяет составлять на уроках русского языка в начальной школе: звуко-буквенный анализ; схему предложения; слово; кроссворд; тематическую конструкцию, посвященную проходящей теме.

Учитель на доске демонстрирует слово с пропущенной орфограммой. Задача учащихся: из образовательного конструктора собрать нужные буквы. Чтобы эффективнее закрепить полученное слово, младшие школьники могут составить LEGO-кроссворд. В качестве домашнего задания детям предлагается из кубиков собрать слово-синоним и придумать к нему ассоциацию, предложение или целый рассказ. Исследованием установлено, что объяснение созданной постройки, оценка работ одноклассников содействует формированию коммуникативно-толерантных умений младших школьников.

В каталоге LEGO существуют тематические наборы, демонстрирующие расовую дифференциацию населения Земли, иллюстрирующие профессиональные принадлежности городских жителей и т.п. Данные наборы позволяют более подробно изучить темы толерантности, принять детям окружающий мир во всем его разнообразии, а это, в свою очередь, положительно отразится на формировании коммуникативно-толерантных умений.

В наборе LEGO DUPLO «Люди мира» (9171, 9222) имеются 16 неразборных фигурок людей двух поколений – детей и родителей, представляющих основные расы: европеоидную, монголоидную и негроидную, а в наборе LEGO DUPLO «Городские жители» (9222) предполагается 20 неразборных фигурок людей разного пола и возраста, одетых в униформу или специальную

одежду, свидетельствующую о профессии или роде деятельности персонажа: полицейский, врач, строитель, клерк, таксист, железнодорожник и пр. [3; 4]. Учитель может применять такие тематические наборы в качестве вспомогательного материала при написании сочинений, чтобы учащиеся смогли полностью погрузиться в творческий процесс.

При изучении тем, раскрывающих вопросы толерантности младшим школьникам раздаются строительные кубики, доска для выкладывания конструктора и тематические мини-фигурки. Учащимся предлагается собрать слово толерантность, а также образную конструкцию, которая характеризует данное понятие.

Использование образовательной робототехники позволяет сделать уроки русского языка мобильными, интерактивными и красочными. Так, в блок управления NXT 2.0 Lego Mindstorms можно загрузить программу, которая поможет проверить знания младших школьников на знание правил и орфограмм. При не-

правильно нажатой кнопке на экране появляется сообщение о допущенной ошибке и звуковой сигнал.

Учитель может проводить занятия, посвященные толерантности, на которых младшие школьники делятся предложениями по созданию роботов, объединяющих людей. Затем наступает процесс конструирования и программирования роботов. В итоге младшие школьники защищают творческие проекты.

Опытно-поисковая работа позволила зафиксировать следующее: подобные занятия с применением образовательного конструктора и робототехники позволяют сплотить учебный коллектив, повысить учебную мотивацию, увеличить познавательный интерес к окружающему миру, создают условия для освоения и понимания всех правил, норм, ценностей, закономерностей русского языка, его связи с историко-культурным наследием, а это предполагает значительный уровень практической познавательной языковой деятельности, непрерывное применение языковых и толерантных знаний в процессе коммуникации.

Библиографический список

1. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М., 2004.
2. Братченко, А.Ф. Изографы. Пособие для педагогов и родителей по предупреждению дисграфии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.Ф. Братченко, Л.Ф. Сербина. – Ставрополь, 1998.
3. LEGO DUPLO «Городские жители» (9222) [Э/п]. – Р/д: <http://www.int-edu.ru/object.php?m1=3&m2=58&id=932>
4. LEGO DUPLO LEGO DUPLO «Люди мира» (9171, 9222) [Э/п]. – Р/д: <http://www.int-edu.ru/object.php?m1=461&m2=2&id=845>

Bibliography

1. Belikov, V.A. Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyy aspekt: monografiya. – M., 2004.
2. Bratchenko, A.F. Izografii. Posobie dlya pedagogov i roditel'ey po preduprezhdeniyu disgrafii u detey doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta / A.F. Bratchenko, L.F. Serbina. – Stavropol', 1998.
3. LEGO DUPLO «Gorodskie zhiteli» (9222) [Eh/r]. ? R/d: <http://www.int-edu.ru/object.php?m1=3&m2=58&id=932>
4. LEGO DUPLO LEGO DUPLO «Lyudi mira» (9171, 9222) [Eh/r]. ? R/d: <http://www.int-edu.ru/object.php?m1=461&m2=2&id=845>

Статья поступила в редакцию 26.03.13

УДК 159.9.072

Prikladno I.I. PSYCHODIAGNOSTICS INSTRUMENTS DETERMINE THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY OF SPECIALIST OF EXTREME PROFESSIONAL ACTIVITIES. Given the results of the design methodology, «Express diagnosis of psychological safety of personality» of specialist of extreme professional activities on the basis of the developed transformational model of psychological safety of personality using methodology of specialized denotational semantic differential.

Key words: transformational model, the psychological safety of personality, extreme activities.

И.И. Приходько, канд. психол. наук, с.н.с., начальник научно-исслед. центра Академии внутренних войск МВД Украины, г. Харьков, E-mail: prikhodko1966@mail.ru

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты разработки методики «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности» специалиста экстремального вида деятельности на основе разработанной трансформационной модели психологической безопасности личности с использованием методики специализированного денотативного семантического дифференциала.

Ключевые слова: трансформационная модель, психологическая безопасность личности, экстремальная деятельность.

В современных исследованиях ученые, обращаясь к явлению безопасности, указывают на его чрезвычайную важность для установления гармоничных отношений между человеком и окружающей социальной средой. Эта проблема становится актуальной в связи с тем, что количество экстремальных событий, включая локальные военные конфликты, террористические акты, техногенные и природные катастрофы, межнациональные и религиозные противоречия, неудовлетворенность условиями жизни людей, приводящих к активному сопротивлению власти, резко возросло. Следствием этого является увеличение количества лиц, получивших травматический жизненный опыт и вынужденных приспосабливаться к постоянно меняющейся среде, заново создавать свое социальное и личностное пространство. Часто психологические последствия экстремальных ситуаций оказываются более весомыми по своим социально-психологическим последствиям, чем сами события. Все это имеет непосредствен-

ное отношение к нарушению одной из основных потребностей человека - безопасности и диктует необходимость поиска эффективных путей обеспечения и поддержания психологических аспектов жизнестойкости, сопротивления человека и общества к отрицательным внешним и внутренним угрозам.

Анализ последних исследований и публикаций. Сегодня понятие «психологическая безопасность» учеными используется в разных аспектах исследования жизнедеятельности человека: при изучении чрезвычайных ситуаций, аварий и катастроф, которые характеризуются значительными материальными и социальными следствиями (Л.А. Александрова, Т.М. Краснянская [1], Т.Б. Мельникова и др.); исследования проблем информационной, информационно-психологической и организационной безопасности человека и общества (И.А. Баева [2], Г.В. Грачев [3], С.К. Рошин, Н.Л. Шлыкова [4] и др.); в новой области знаний – рискологии, в которой изучаются различные ее аспекты (психо-

логические, социальные, политические, технологические, финансовые, экологические и другие риски, прогнозируются их последствия); решение проблемы психологической защиты личности и общества, а также культуры безопасности как процесса сохранения и развития целей, идеалов, ценностей, норм и традиций человека, семьи и общества (Т.С. Кабаченко [5], Т.И. Колесникова, А.М. Столяренко и др.). Однако в них не нашла отражения проблема психологической безопасности личности (ПБЛ) специалиста экстремального вида деятельности, разработан инструментарий определения психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева) и методика исследования психологической безопасности субъекта профессиональной деятельности (Н.Л. Шлыкова).

Цель статьи - разработать психодиагностический инструментарий определения психологической безопасности личности специалиста экстремального вида деятельности.

Обсуждение результатов исследования. Анализ научных исследований по данной проблеме показал, что выбор психодиагностических методик по комплексному изучению психологической безопасности личности ограничен, поэтому возникла необходимость разработки такой методики, которая была бы валидным и надежным инструментом для изучения психологических составляющих данного феномена. Проведенное автором эмпирическое исследование [6] с использованием методики семантического дифференциала позволило разработать трансформационную модель психологической безопасности личности специалиста экстремального вида деятельности, состоящей из:

- четырехфакторной структуры психологической безопасности личности в обычных условиях жизнедеятельности, в которую входят следующие компоненты: морально-коммуникативный, мотивационно-волевой, ценностно-смысловой, внутреннего комфорта;

- четырехфакторной структуры психологической безопасности личности в экстремальных условиях деятельности, которую составляют такие компоненты: морально-волевая урегулированность, стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, ценностно-смысловой, посттравматический рост.

Результаты этих исследований стали основой для разработки структуры и содержания методики «Диагностика психологической безопасности личности» специалиста экстремального вида деятельности. Она состоит из таких шкал: «морально-коммуникативной»; «мотивационно-волевой»; «ценностно-смысловой»; «внутреннего комфорта». Для каждой шкалы первоначально было сформулировано по 25 утверждений (всего 100), из них был составлен опросник. Выбирая форму ответов, учитывалось, что каждая шкала имеет определенную динамику, связанную не только с опытом пребывания в экстремальной ситуации, но и с возрастом, профессиональным опытом, специальным обучением и т.п. Поэтому была выбрана шкала ответов, содержащая семь градаций: «Это точно обо мне»; «Это на меня похоже»; «Это на меня похоже, но нет уверенности»; «Не отваживаясь отнести это к себе»; «Сомневаюсь, что это можно отнести ко мне»; «Мне это не свойственно в большинстве случаев»; «Это ко мне абсолютно не относится». Кроме того, наличие такой градации в ответах положительно отражается на диагностическом процессе, когда в качестве стимульного материала используются отрицательные утверждения. Подсчет по каждой шкале осуществляется путем сложения всех ответов на утверждения, которые образуют шкалу. Общий балл по методике - интегративный показатель или индекс психологической безопасности личности, подсчитывается сложением баллов по четырем шкалам методики.

Для определения надежности методики было проведено исследование 191 военнослужащего ВВ МВД Украины. Практически все полученные коэффициенты были статистически значимыми ($p \leq 0,01$). Для повышения надежности были оставлены только те утверждения, которые коррелируют с суммарным баллом по шкале и индексом ПБЛ не менее высокого уровня достоверности ($r \geq 0,70$) для негативных утверждений и не менее среднего уровня ($r \geq 0,50$) для позитивных утверждений, которые тесно связаны с недостатками механизмов, обеспечивающих ПБЛ. В результате такого отбора осталось 88 утверждений, из которых была сконструирована окончательно методика «Диагностика психологической безопасности личности» и ключи к ней. Полученные результаты тестирования первой и второй половины методики (внутренней согласованности), коррелиру-

ют на очень высоком уровне - $r = 0,86$ ($p \leq 0,01$). Для установления воспроизводимости результатов тестирования при одинаковых условиях - ретестовой надежности были проведены два обследования с перерывом в один месяц с одинаковыми условиями служебно-боевой деятельности группы курсантов (50 человек третьего года обучения) Академии ВВ МВД Украины. Результаты первого и второго обследования коррелируют между собой на высоком уровне $r = 0,89$ ($p \leq 0,01$).

Для определения конструктивной валидности на выборке военнослужащих ВВ в количестве 102 человека вместе с методикой «Диагностика психологической безопасности личности» был использован психодиагностический комплекс, состоящий из 13 общеизвестных методик, позволяющий полно и качественно диагностировать индивидуально-психологические особенности, связанные с обеспечением ПБЛ. Он подбирался таким образом, чтобы максимально охватить и, по возможности, перекрыть несколькими шкалами все структурные компоненты разработанной трансформационной модели ПБЛ. Полученные результаты показали, что все шкалы коррелируют с показателями комплекса методик на достаточно высоком уровне корреляции $r = 0,81$ ($p \leq 0,01$). Для определения критериальной валидности нами была разработана шкала экспертной оценки ПБЛ обследуемого по каждому структурному компоненту (по 10 утверждений на шкалу, всего 40). Экспертами были непосредственные командиры обследуемых, т.е. лица, постоянно контролирующие адекватность выполнения служебно-боевых задач (СБЗ) обследуемых, особенности поведения, знаящие их лучше всех и критичнее других оценивающие. В результате были получены статистически значимые показатели корреляции между оценками экспертов и результатами обследования с помощью методики «Диагностика психологической безопасности личности» на уровне $r = 0,76$, ($p \leq 0,01$), что позволяет использовать данную методику для прогнозирования психологически небезопасного поведения (низкого уровня ПБЛ) специалиста экстремального вида деятельности при выполнении СБЗ в экстремальных условиях.

Для психодиагностики военнослужащих, выполнявших СБЗ в стрессовых (экстремальных) ситуациях, нами была разработана методика «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности». Для этого данные, полученные с помощью основной методики «Диагностика психологической безопасности личности» в группе военнослужащих, которые недавно пребывали в экстремальной ситуации, были подвергнуты факторному анализу и определены вопросы, наиболее плотно коррелирующие с каждым фактором ПБЛ. Факторный анализ на этой специфической выборке в целом подтвердил заложенную в методику структуру ПБЛ, тем не менее, он также позволил указать и на определенные особенности в этой структуре. Так, наибольший вес в данной структуре имело само ощущение психологического комфорта, защищенность, а наименьшую - морально-коммуникативные составляющие ПБЛ, другие составляющие имели вес, который одинаково соотносится с весом этих компонентов в общей структуре ПБЛ. Отметим, что на морально-волевую составляющую в группе, пережившей экстремальные события, работают два фактора - доверие и уважение к другим. Изменение веса структурных компонентов ПБЛ, связанных с ощущениями и внешней активностью, является целиком оправданным - после определенной фрустрации эти лица сосредотачиваются на своих ощущениях и уменьшают внешнюю активность.

В результате факторного анализа из общей методики было отобрано по 7 утверждений для каждой шкалы (всего 28). Укажем, что все они имели отрицательную формулировку. Однако для диагностики лиц, только что переживших стрессовые события, более легким является определение тех особенностей, которых у них нет, чем самоидентификация. Тем не менее, выбор только отрицательных вопросов заставил оставить всю линейку ответов, содержащую 7 градаций. Упрощение шкалы ответов к «да» или «нет» значительно снизило бы диагностический потенциал разработанной методики. Однако в таком упрощении не было необходимости из-за того, что все утверждения были сформулированы отрицательно, семь градаций ответов воспринимается как удобная линейка оценки. Небольшое количество вопросов позволило разработать бланк методики, полностью вмещающийся на одном листе формата А4 или А5, что еще сильнее подчеркивает эффект линейки, кроме того, такой формат удобно использовать в полевых условиях.

№	Утверждения	1	2	3	4	5	6	7
1	Мне часто приходит мысль, что я живу неправильно.							
2	Меня легко взволновать.							
3	Я не считаю себя интересным, значимым человеком.							
4	Я мучаю себя самообвинениями.							
5	Мне кажется, что жизнь проходит мимо меня.							
6	Мне не просто брать ответственность на себя и самому принимать решение.							
7	Мне сложно быстро перестроить свои планы к изменившимся обстоятельствам.							
8	Я не могу ни к кому обратиться со своими проблемами, не ощущая страха, которые как-то будут использованы против меня.							
9	Поддержка близких отношений связано для меня с трудностями и разочарованиями.							
10	У меня часто возникает чувство вины, даже когда предъявлять обвинение себе, казалось бы, не в чем.							
11	Трудности в общении с окружающими мешают мне в решении жизненно важных проблем.							
12	Я считаю, что судьба полностью несправедливая ко мне.							
13	Моя жизнь кажется мне крайне бессмысленной.							
14	Я долго не могу принять решение, а потом долго сомневаюсь в его правильности.							
15	Меня мало интересует то, что происходит вокруг меня.							
16	Мне кажется, что люди не заинтересованы и равнодушны к тому, что со мной происходит.							
17	Я часто ощущаю, что ничего не могу изменить в отношениях, сложившихся с окружающими.							
18	Если со мной происходят неприятности, то мне ничего не хочется делать.							
19	Когда я сталкиваюсь с трудной ситуацией, я начинаю воспринимать все в черном цвете.							
20	Если кто-то ведет себя со мной грубо, я отвечаю тем же.							
21	В сложных ситуациях я считаю целесообразным подождать, пока проблемы решатся сами собой.							
22	Мне тяжело поддерживать отношения с людьми, с которыми я только что познакомился.							
23	Я не склонен к проявлению инициативы.							
24	В своих поступках я не обязан учитывать интересы других людей.							
25	Я чувствую себя ненужным.							
26	Когда нужно принимать важные жизненные решения, меня охватывает страх, вдруг я не справлюсь или у меня не получится.							
27	Моя импульсивность толкает меня на необдуманные, рискованные поступки							
28	Человек, непонимающий меня, вызывает у меня раздражение.							

Бланк методики

Инструкция: в опроснике содержатся высказывания, которые необходимо соотнести с Вашими ощущениями, переживаниями, мыслями, привычками, особенностями взаимоотношений с окружающими. Для этого в каждой строке на пересечении со столбцом, отвечающим Вашему варианту ответа, поставьте знак «X». Старайтесь максимально использовать предложенные градации ответов: «Это точно обо мне» (1); «Это на меня похоже» (2); «Это на меня похоже, но нет уверенности» (3); «Не отаживаюсь отнести это к себе» (4); «Сомневаюсь, что это можно отнести ко мне» (5); «Мне это не свойственно в большинстве случаев» (6); «Это ко мне абсолютно не относится» (7).

Ключи обработки: 1 шкала – морально-волевая урегулированность. Баллы по методике подсчитываются, как сумма по шкалам: 1.1. доверие (обратный подсчет по вопросам: 4, 8, 12, 16). 1.2. уважение к другим (обратный подсчет по вопросам: 20, 24, 28). 2 шкала – стратегии совладания со стрессовыми ситуациями. Обратный подсчет баллов по вопросам: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26. 3 шкала – ценностно-смысловая. Обратный подсчет баллов по вопросам: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27. 4 шкала – посттравматического роста. Обратный подсчет баллов за вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25. **Интегративный показатель – индекс психологической безопасности личности** рассчитывается как сумма по всем 4 шкалам.

Методика имеет высокие показатели внутренней согласованности. Поскольку методика «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности» является параллельной (сокращенной) формой основной методики «Диагностика психологической безопасности личности», то использовалась упрощенная процедура проверки валидности данной методики – определялась валидность параллельных форм методики. Для этого с помощью корреляционного анализа устанавливалось соответствие результатов, полученных по шкалам основной методики, с результатами, полученными по шкалам параллельной методики. Исследование проводилось в двух группах курсантов старших курсов Академии ВВ МВД Украины (30 и 29 человек). В одной группе первой проводилась методика «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности», второй – основная методика, во второй группе наоборот первой проводилась методика «Диагностика психологической безопасности личности», второй – параллельная методика.

Анализ полученных результатов исследования показал, что шкалы «Морально-коммуникативная» в основной и «Морально-волевая урегулированность» в экспресс-методике коррелируют в группах с разным порядком предъявления методик на уровне $r_s=0,75$ и $0,78$ соответственно для первой и второй группы, $p \leq 0,01$ для обоих показателей. Шкалы «Мотивационно-волевая» и «Стратегии совладания со стрессовыми ситуациями» – $r_s=0,76$ и $0,77$ соответственно для первой и второй группы, $p \leq 0,01$ для обоих показателей. Шкалы «Ценностно-смысловая» – $r_s=0,75$ и $0,77$ соответственно для первой и второй группы, $p \leq 0,01$ для обоих показателей. Шкалы «Внутреннего благополучия» и «Посттравматического роста» – $r_s=0,86$ и $0,88$ соответственно для первой и второй группы, $p \leq 0,01$ для обоих показателей. Индекс психологической безопасности личности в обеих методиках – $r_s=0,85$ и $0,87$ соответственно для первой и второй группы, $p \leq 0,01$ для обоих показателей.

Создавая стимульный материал методики «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности», мы исходили из следующего содержания этих шкал. **Шкала 1 «Морально-волевая урегулированность»** отображает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как свободное использование морально-волевых норм для поддержания необходимого комфортного уровня отношений, их гибкий контроль, открытость к новым отношениям, помощи, межличностную толерантность. **Шкала 2 «Стратегии совладания со стрессовой ситуацией»** отображает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как гибкая перестройка отношений с окружающей средой, которая позволяет всегда быть главным в этих отношениях (активность как типологическое свойство), способность к активному планированию как умению вписать новые задачи в уже созданный план, а также возможность его изменять под влиянием неблагоприятных обстоятельств, интенсивность в постановке целей и гибкость в их коррекции и средствах достижения. **Шкала 3 «Ценностно-смысловая»** отображает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как осмысленность жизни, которая позволяет при необходимости подняться над конкретной экстремальной травматической ситуацией и не быть аффективно поглощенной ею. **Шкала 4 «Посттравматический рост»** отображает действие такого механизма обеспечения ПБЛ, как поиск ситуаций психологического комфорта, ощущение благополучия, отсутствие тревоги, способность найти дополнительный психологический ресурс в других сферах своей жизни для преодоления

Таблица 1

Нормы для шкал методики «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности»
специалиста экстремального вида деятельности

Шкалы	Индекс ПБЛ	1	2	3	4
Военнослужащие ВВ МВД Украины	111,12±30,01	23,80±6,97	28,84±8,94	27,56±7,06	30,92±8,76

последствий травматической ситуации. Интегративный показатель или **индекс ПБЛ** выводится путем суммирования четырех шкал методики, отображает действие механизма психологической защищенности личности, ее способность поддерживать оптимальный уровень функционирования, возможность устранять возникающие внешние и внутренние угрозы, сохранять на достаточном стойком дееспособном уровне выполнение СБЗ в обычных и экстремальных условиях.

В таблице 1 приводятся результаты нормирования методики.

Выводы

1. Разработанная методика «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности» специалиста экстремаль-

ного вида деятельности позволяет определять как отдельные структурные компоненты психологической безопасности личности разных шкал, так и общий интегративный показатель – индекс психологической безопасности личности в целом.

2. Результаты проведенных исследований определения надежности валидности, и стандартизации разработанной методики «Экспресс-диагностика психологической безопасности личности» позволяют ее использовать для прогнозирования возникновения психологически небезопасного поведения специалиста экстремального вида деятельности во время выполнения СБЗ в разных условиях деятельности.

Библиографический список

1. Краснянская, Т.М. Психология самообеспечения безопасности: феноменология, механизмы, стратегии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Таганрог, 2006.
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002.
3. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М., 2003.
4. Шлыкова, Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2004.
5. Кабаченко, Т.С. Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2000.
6. Приходько, И.И. Моделирование психологической безопасности личности специалиста экстремального вида деятельности с использованием психосемантического метода // Научный вестник Львовского гос. университета внутренних дел. – 2012. – Вып. 1. – Сер. Психология.

Bibliography

1. Krasnyanskaya, T.M. Psikhologiya samoobespecheniya bezopasnosti: fenomenologiya, mekhanizmi, strategii: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Taganrog, 2006.
2. Baeva, I.A. Psikhologicheskaya bezopasnostj obrazovatel'noy sredy: teoreticheskie osnovy i tekhnologii sozdaniya: dis. ... d-ra psikholog. nauk. – SPb., 2002.
3. Grachev, G.V. Lichnostj i obshchestvo: informacionno-psikhologicheskaya bezopasnostj i psikhologicheskaya zashita. – M., 2003.
4. Shlykova, N.L. Psikhologicheskaya bezopasnostj sub'yekta professional'noy deyatel'nosti: dis. ... d-ra psikholog. nauk. – M., 2004.
5. Kabachenko, T.S. Narusheniya psikhologicheskoy bezopasnosti v kontekste aktivnosti professionala: dis. ... d-ra psikholog. nauk. – M., 2000.
6. Prikhodjko, I.I. Modelirovanie psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti specialista ehkstreimal'nogo vida deyatel'nosti s ispol'zovaniem psikhosemanticheskogo metoda // Nauchniy vestnik L'vovskogo gos. universiteta vnutrennikh del. – 2012. – Vyp. 1. – Ser. Psikhologiya.

Статья поступила в редакцию 11.04.13

УДК 781.21

Smotrova E.V. INTEGRATIVE OPPORTUNITIES OF MUSIC. The article analyses the matter and content of integrative opportunities of music as a dialectic process that appears to be the incarnation of generic entities of life that are opposed to one another. These are the most universal entities such as good and evil, light and dark, life and death that were given peculiar emblematic realization through music and build up specificity of music as an art. This research topic has not been studied deeply and can be considered as a scientific perspective especially in the field of music philosophy and education.

This article targets a wide range of specialists in musicology and musical education as well as those who aim to perceive the matter of music and adequately comprehend peculiar properties of its content.

Key words: integrative opportunities of music, dialectic duality of content, fusion of arts, emotional modeling, general moral values, artistic holism.

Е.В. Смотровая, учитель музыки и искусства, ГОУ Центр образования «Измайлово» 1811 г. Москвы,
Почётный работник общего образования Российской Федерации, г. Москва, E-mail: elesm@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКИ

Статья посвящена анализу сущности и содержания интегративных возможностей музыки как диалектического процесса, воплощающего всеобщие сущности жизни, противопоставленные друг другу. Речь идет о наиболее универсальных оппозициях: добро и зло, тьма и свет, жизнь и смерть, которые получили в музыке своеобразное художественно-образное временное воплощение и составили специфику музыки как искусства. Этот исследовательский ресурс далеко не исчерпан и имеет вполне очевидную научную перспективу, особенно в направлении разработки философии музыки и музыкального образования.

Статья адресована широкому кругу читателей – специалистам в области музыковедения и музыкального образования, а также слушателям, стремящимся постичь сущность музыки и адекватно понимать специфику ее содержания.

Ключевые слова: интегративные возможности музыки, диалектическая двойственность содержания, интеграция искусств, моделирование эмоций, общечеловеческие нравственные ценности, художественная целостность мира.

Современные требования к содержанию образования, обозначенные в законе РФ «Об образовании» предусматривают необходимость формирования у учащихся целостной картины мира. Решать поставленные перед образованием задачи возможно при особом внимании к развитию системного диалектического мышления и интеграции, определяющей стиль научно-мировоззрения современного человека. Интегративный характер образовательного процесса является требованием и Новых образовательных стандартов второго поколения.

Сегодня традиционные базовые компетенции – знания, умения, навыки должны быть трансформированы в универсальные, междисциплинарные, метапредметные. Новые социальные запросы, предъявляемые школе, призваны ликвидировать предметную разобщенность и её следствие – фрагментарность и несформированность мировоззрения выпускников.

Понимание интеграции как необходимого фактора обновления художественного образования в современной школе было выражено в концепции образовательной области «Искусство» Б.П. Юсова: «Единая природа всех видов искусства выдвигает как *ведущую педагогическую стратегию* их интеграцию, полихудожественный подход к развитию ребёнка в искусстве» [1, с. 13]. Только интегративный подход в данной образовательной области способен решать проблему целостного представления у детей об искусстве на уроках в общеобразовательной школе.

Интеграция в образовательной области «Искусство» понимается нами как процесс обнаружения единого основания, из которого вытекают существеннейшие черты всех интегрируемых объектов, в том числе, и в форме противоположности – именно через них в объединяемых объектах проявляется механизм их движения и жизнедеятельность. Вот почему попытки интегрировать объекты на основе чувственно воспринимаемых признаков не дают положительных результатов, поскольку, не различив противоположности, не представляется возможным постигнуть сущность целого.

По поводу интеграции в образовательной области «Искусство» существуют различные мнения. Так, Стариченко Н.П. видит реальные перспективы процесса интеграции изобразительной деятельности школьника с математикой. Математику, русский язык, природоведение автор считает более «благополучными» предметами, т.к. их «содержание вполне определено и имеет свои устоявшиеся традиции» [2, с. 80]. Думается, что те нерешённые проблемы, которые автор имеет ввиду, появились вследствие избыточной дифференциации в педагогике искусства. Вероятно, речь идёт о единстве научного и художественного методов познания, которые автор имеет в виду в качестве интегрирующего начала.

Мы присоединяемся к мнению А.А. Мелик-Пашаева о том, что интеграция искусств – перспективный и *даже необходимый* (курсив мой – Е.С.) подход в современной педагогике. Учёный указывал, что так называемый поверхностный уровень интеграции проявляется в нахождении чего-то общего в произведениях различных видов искусства, не углубляясь в причину возникновения этой общности и её ценность. Такой общностью часто выступают категории эстетики – гармония, контраст, ритм. Однако подлинная интеграция должна непременно быть связана с опытом «духовно-практического освоения той единой позиции человека в мире, которая, преломляясь в многообразной и переменчивой культурно-исторической среде, рождает «радугу» различных видов художественного творчества» [3, с. 23]. Данная позиция соответствует нашему представлению о подлинной интеграции и её ведущем методе познания – восхождения от абстрактного к конкретному. Ибо только в этом случае нет смысла накапливать и перечислять конкретности, из которых целое уже не получится, т.к. «оно не складывается из частей, а напротив, – прослеживается *процесс*, раскрывающий *рождение* всех частей целого ... из *единого основания*, которое и выражается в исходной предельной абстракции» [4, с. 132]. Таким единым основанием, на наш взгляд, следует считать общечеловеческие нравственные ценности, которые, будучи предельно абстрактными, являют свою конкретику как содержание произведений различных видов искусства.

Исследованию феномена музыки посвящена работа А.Ф. Лосева «Музыка как предмет логики». Одно из его определений музыки: «*слияние противоположностей, данное как длительно-изменчивое настоящее*» [5, 76.704]. А.Ф. Лосев убежден, что сложно выразить и объяснить разгадку всеобъемлющей силы музыки известными научными категориями. «*Чистое*

музыкальное бытие есть бытие г и л е т и ч е с к о е (вне-сущностное). Оно – безымянно и беспредметно, не оформлено и темно. Оно – чистое в-себе-бытие, не явившее своего полного лика. ...Эйдос музыки явил нам её сущность, и сущность эта – несказанность, невыявленность и гилетичность. В этом, может быть, разгадка той всеобъемлющей силы музыки, создаваемого ею страдания, тоски и тайной радости» [5, 76.711].

Современные научные исследования предлагают различные концепции по реализации мощного потенциала музыкального искусства. Так, в исследовании Глазыриной Е.Ю. музыка рассматривается как многомерная художественная целостность мира, а также с позиций «духовно-софического проникновения в глубины художественных миров произведений, творцов, эпох» [6]. Эта концепция касается изучения универсальной способности музыкального искусства интегрировать различные образовательные дисциплины: «Методическая реализация основных положений концепции позволяет осуществлять выход за рамки предмета «Музыка» в пространство других видов искусства и образовательное пространство других предметов учебного плана» [6].

Теперь об интегративных возможностях музыки в образовательной области «Искусство». О природе музыки – *ее диалектической сущности* – писали Г.Г. Нейгауз, Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский и многие другие. Она выражена в музыке многогранно. Отметим главное – философский уровень содержания. Он задан музыке уже тем, что ее содержанием, как содержанием искусства вообще, выступает результат **эмоционально-оценочной деятельности человека**, т.е. не сама действительность в натуральном виде, а в виде *человеческого отношения*. С.Х. Раппопорт так и говорит, что искусство связано с опытом отношений. А эмоционально-оценочная деятельность человека осуществляется на уровне всеобщих сущностей жизни, к тому же противопоставленных друг другу – добро и зло, тьма и свет, жизнь и смерть и т.д. При этом важно отметить, что развитие в музыке укладывается всего в несколько философских «формул»: от мрака к свету, от света к мраку и от одного к нему же самому, но через противоречия и конфликты.

Подчеркнем, что само становление музыки есть *диалектический процесс*, о котором Б.В. Асафьев говорил так: «...лишь в постоянном соотношении комплекса-тезиса и комплекса-антитезиса мы познаем действующие стимулы музыкального становления, все элементы которого функционально обусловлены. Музыкальное произведение можно рассматривать как познаваемое в движении целое, в котором все звенья (стадии и моменты) соотносятся друг с другом диалектически» [7, с. 127-128].

Помимо этого, музыкальная интонация, как и все музыкальные средства, обладает свойством менять свое значение в зависимости от того, в контексте какого комплекса средств она находится. Например, в Прелюдии Ф.Шопена (№ 15, ре-бемоль мажор) органнй пункт в первой части звучит как убаюкивающее покачивание, а во второй – он же превращается в устрашающий и торжествующий погребальный набат. Такая диалектическая двойственность всех средств музыкальной выразительности дает ученым возможность говорить о музыке как о «знаковой системе особого рода».

Процессуальность раскрытия жизненных смыслов – это очень важная сущность музыки: с этим не может соперничать ни один вид искусства. Потому так выразительны синтетические жанры, основанные на музыке, – опера, балет, оперетта. Причем даже литература не может здесь соперничать с музыкой, хотя бы потому, что ей для выражения какого-то масштабного замысла нужно большое время, а музыка (симфония, концерт) «успевает» это сделать за достаточно короткий период времени. Именно потому, что в ее **символике в «сжатом» виде** как бы свернуты всеобщие сущности жизни.

И последнее, что нужно сказать об интегративных возможностях музыки – это о ее *непосредственном воздействии* на человека. Ведь все искусства, пусть в разной мере, так или иначе требуют времени для того, чтобы за конкретными действиями персонажей увидеть зашифрованный художественный смысл высшего порядка. Музыка же в этом не нуждается, она заставляет переживать все происходящее в ней (как отображение жизни в «концентрированном» виде) *непосредственно*, что называется «здесь и сейчас». Происходит это потому, что сама природа музыки – интонационная – это есть художественное продолжение самого человека.

У В.В. Медушевского сложилась целая теория, которую он назвал художественным моделированием эмоций в музыке, подчеркивая при этом, что это моделирование протекает как воссоздание *самых существенных сторон эмоции*. Это и полярность (положительная или отрицательная эмоция), и скорость протекания («взрывная» эмоция бурной радости или меланхолия в томлении), и ощущение стремления (в эмоциях любви, творческого поиска), и быстрота выхода из различных эмоций и т.д.

Если добавить сюда направленность музыкальных средств на восприятие слушателя – коммуникативную функцию формы, то нет ничего удивительного в том, что, как указывает В.В. Медушевский, в музыке сложились особые механизмы «заражения и внушения», которые на ассоциативной основе воспроизводят нам диалектическую процессуальность протекания наших чувств и эмоций. Все это, особенно непосредственное воздействия на слушателя, становится как бы «катализатором» для понимания

художественного смысла произведений других видов искусства, осуществляя единение их на самой высокой как содержательной – диалектической, так и эмоциональной основе.

Обобщим. Анализ многочисленных философско-эстетических, музыковедческих и педагогических исследований, собственного научно-практического опыта автора позволяет с уверенностью утверждать о наличии именно у этого вида искусства вполне определенных интегративных возможностей. Они реализуются благодаря художественно-образной временной природе музыки, обеспечивающей слушателю «проживание» музыкального содержания в его диалектическом единстве и борьбе оппозиций: добра и зла, света и тьмы, жизни и смерти. Их диалектическая взаимосвязь, обеспечивающая становление художественно-образного содержания музыки, отражает целостность ее художественного мира, процессуальность раскрытия жизненных смыслов и духовно-нравственную наполненность.

Библиографический список

1. Виды искусства и их взаимодействие: пособие для учителя. – М., 2001.
2. Педагогика искусства и интеграция // Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России: материалы Международной конф. – М., 2001.
3. Педагогика искусства и интеграция. – М., 2000.
4. Школяр, В.А. Восприятие музыкальной классики как психолого-педагогическая проблема. – М., 2011.
5. Лосев, А.Ф. Музыка как предмет логики [Э/р]. – Р/д: http://lib100.com/book/philosophy/music_logic/
6. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Э/р]. – Р/д: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-osvoenie-muzyki-kak-hudozhestvennogo-yavleniya-mira-v-obscheobrazovatelnoy-shkole#ixzz2KWJmjpUe>
7. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.

Bibliography

1. Vidih iskusstva i ikh vzaimodeystvie: posobie dlya uchitelya. – М., 2001.
2. Pedagogika iskusstva i integraciya // Integraciya kak metodologicheskij fenomen khudozhestvennogo obrazovaniya v izmenyayutheyjsya Rossii: materialih Mezhdunarodnoj konf. – М., 2001.
3. Pedagogika iskusstva i integraciya. – М., 2000.
4. Shkolyar, V.A. Vospriyatie muzikalnoj klassiki kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. – М., 2011.
5. Losev, A.F. Muzhka kak predmet logiki [Eh/r]. – R/d: http://lib100.com/book/philosophy/music_logic/
6. Biblioteka avtoreferatov i dissertacij po pedagogike [Eh/r]. – R/d: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-osvoenie-muzyki-kak-hudozhestvennogo-yavleniya-mira-v-obscheobrazovatelnoy-shkole#ixzz2KWJmjpUe>
7. Asafjev, B.V. Muzhkaljnaya forma kak process. – L., 1971.

Статья поступила в редакцию 21.03.13

УДК 372.3: 792.5

Churashov A.G. PARTICIPATORY APPROACH TO ARTISTIC-AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM PRESCHOOL AGE THROUGH CHOREOGRAPHY. Describes performance and a wide range of participatory approach to artistic-aesthetic development of children from preschool age through choreography in additional education .

Key words: artistic and aesthetic development, participatory approach, additional education, the children of senior preschool children pre-school children.

А.Г. Чурашов, ст. преп. каф. хореографии, Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: elenaurievna@bk.ru

ПАРТИСИПАТИВНЫЙ ПОДХОД К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ

В статье рассматривается эффективность и широкий спектр возможностей партисипативного подхода к художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в дополнительном образовании.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, партисипативный подход, дополнительное образование, дети старшего дошкольного возраста.

Художественно-эстетическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии предполагает формирование личности, обладающей всеми необходимыми знаниями в данной области, способной давать эстетическую оценку, планировать свою художественную деятельность, владеющей нетрадиционными подходами к решению творческих задач и т.д. И сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что образование – один из факторов устойчивого развития общества и личности. Дополнительное образование детей старшего дошкольного возраста в различных формах может стать надежной основой художественно-эстетического развития, формирования духовно и физически здоровой личности, что в современных условиях становится первоочередной задачей государства.

В результате нашего исследования были выявлены следующие противоречия: между требованиями государства и общества к качеству современной системы дошкольного дополнительного образования и реально преобладающей на практике когнитивной ориентацией образовательного процесса; между психолого-педагогическим потенциалом современного дошкольного учреждения как среды художественно-эстетического развития ребенка и узким, неэффективным использованием этого потенциала; низким уровнем компетентности в вопросах художественно-эстетического развития, а также психолого-педагогического сопровождения процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии в образовательной среде ДОУ.

Анализ современного состояния дошкольного образования свидетельствует о:

- доминировании авторитарного стиля взаимодействия педагогов с детьми, его немотивированном, учебно-дисциплинарном характере;

- сложности установления личностно-ориентированного взаимодействия: недостаточный учет индивидуальных особенностей, редкая возможность самостоятельного выбора детьми занятий по интересам, нетерпимое отношение к их затруднениям, частое ограничение детской активности, порицания, запрещения, доминирование педагога над детьми в указаниях, требованиях и т.д.;

- недостаточных потенциальных возможностях семейного воспитания для художественно-эстетического развития детей;

- недостаточности информации о специфике художественно-эстетического развития средствами хореографии, индивидуальных особенностях, типологических характеристиках семей воспитанников у воспитателей и руководителей дошкольных образовательных учреждений;

- слабостью реализации партисипативного подхода во взаимодействии в системе «педагоги – дети – родители»;

- недостаточной компетентности родителей в области художественно-эстетического развития средствами хореографии; недопонимание ими самоценности дошкольного детства в художественно-эстетическом развитии;

- недостаточности форм и методов взаимодействия ДОУ и семьи в плане художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии; отсутствии системы взаимодействия по вопросам художественно-эстетического развития дошкольников средствами хореографии и значения игры, игрового пространства для достижения детьми высокого уровня художественно-эстетического развития.

Процедура отслеживания результатов художественно-эстетического развития средствами хореографии вызывает затруднения. Обнаруживается некомпетентность педагогов в определении целей и задач, показателей, критериев оценки, уровней художественно-эстетического развития. Динамика достижений ребенка в пределах одного возрастного периода не фиксируема; мониторинг качества работы по данному направлению осуществляется ситуативно, порой, с применением неадекватных методов, отражающих лишь отдельные проявления уровня художественно-эстетического развития средствами хореографии.

Нашим исследованием установлено, что успешность художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста обусловлено использованием партисипативного подхода. Понятие «партисипативность» соотносится с такими терминами, как «участие», «соучастие», «вовлеченность». Партисипативный подход предполагает развитие вариативных форм совместной творческой деятельности всех субъектов дополнительного образования. Принцип партисипативности был разработан Е.Ю. Никитиной и затем продолжен её учениками в рамках актуальности проблем педагогики высшей профессиональной школы [1]. Принцип партисипативности (О.Ю. Афанасьева, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова, М.В. Смирнова и др.) может быть реализован за счет реализации потенциалов саморазвития субъектов образовательного процесса (преподаватель, обучаемый), совместного принятия решения о художественно-эстетическом развитии старших дошкольников средствами хореографии, развития индивидуального творчества и художественно-эстетического вкуса воспитанников. Партисипативность воплощается в обучении в режиме совместного участия или «соучастия». Многие учёные (Е.А. Аксёнова, Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин, В.И. Подлесных и др.) рассматривают понятие «соучастия» в отношении совместного решения проблем, в том числе, в паре «руководитель – подчиненный».

Мы придерживаемся мнения Е.Ю. Никитиной, которая рассматривает «партисипативность» как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения. Перечислим слагаемые партисипативного подхода, исследуемого нами в целях художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии: а) создание надлежащих условий и установок, а также механизма для улучшения сотрудничества между педагогом и ребенком; б) диалогическое взаимодействие педагога и дошкольника, основанное на паритетных началах; в) совместное принятие решений творческих задач педагогом и ребенком; г) эффективное развитие и исполь-

зование индивидуального и группового потенциала; д) добровольность и заинтересованность всех участников процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии; е) совместное выявление проблем художественно-эстетического развития и поиск соответствующих действий для их решения.

В процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии, следуя аксиологическому подходу воплощение партисипативности определяется спецификой субъект-субъектных отношений, в центре которых находятся ценностные ориентации обучающихся и обучаемых.

Используя наработки Е.Ю. Никитиной и её учеников (О.Ю. Афанасьева, Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, О.Н. Перова, Е.Б. Плехотнюк, М.В. Смирнова и др.) мы выделили следующие составляющие партисипативности: совместное принятие решений педагогом, ребенком и его родителями в сфере коммуникативных задач художественно-эстетического развития; взаимодействие педагога и старшего дошкольника, основанное на диалоге на паритетных началах; добровольность и заинтересованность всех участников процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии; консультации, обсуждения, поиск и достижение консенсуса между педагогом и ребенком при решении задач художественно-эстетического развития средствами хореографии.

Рассмотрение партисипативного подхода в данном ключе отвечает логике художественно-эстетического развития старшего дошкольника, так как делается акцент на возможность активного и самостоятельного участия ребенка в процессе художественно-эстетического развития средствами хореографии, взаимодействии обучающихся друг с другом, с родителями и с преподавателем, организации работы в режиме диалога, воспитания чувства взаимоуважения и терпимости у формирующейся личности. Взаимодействие ребенка с миром звуков, произведений искусства, красотой окружающего мира, отражение впечатлений от этого взаимодействия в танце, фантазиях – это фундамент, на котором затем строится система сознательного взаимодействия с окружающим миром и миром собственных переживаний, сотрудничества с другими и с самим собой. Отрастить этот опыт необходимо и возможно в различных видах индивидуального или совместного с взрослым творчества.

При реализации партисипативного подхода возможны идентификация и интериоризация базовых художественно-эстетических ценностных ориентаций старших дошкольников за счет взаимодействия (а не воздействие) между педагогом и детьми, выработки совместного решения поставленных художественно-эстетических задач в области хореографии.

С позиций теоретико-методической ориентации мы рассматриваем старшего дошкольника как свободную и активную индивидуальность, стремящуюся к детерминации в результате общения с другими личностями, культурами, эпохами. Детерминация достигается в результате совместного участия и организации кооперативной художественно-эстетической деятельности ребенка с педагогом, рассмотрения задач художественно-эстетического творчества для выработки совместных решений, а также неформальной коммуникации и межличностного диалога, основанных на паритетных началах.

В качестве альтернативы традиционным методам, использующим авторитарный стиль обучения, перспективность использования партисипативного подхода заключается в возможности организовать открытое и свободное взаимодействие всех участников процесса художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии по типу диалога. «Соучастие» устраняет психологические барьеры и предполагает свободу общения, позволяет учитывать индивидуальность обучаемого, предоставляет возможность развивать творческое мышление и сформировать эстетические компетентность и потребность старшего дошкольника в художественно-эстетическом развитии [2].

В анализе художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии мы выделяем и уделяем внимание партисипативному подходу, так как он наделяет общение следующими необходимыми чертами: 1) добровольное и активное участие всех участников творческого процесса в выработке и принятии решения; 2) учет личностных особенностей и индивидуальности каждого ребенка; 3) взаимодополнение творческих способностей и нравственных ценностей старших дошкольников; 4) осведомленность в области художествен-

но-эстетического развития средствами хореографии; 5) квалификация консультация педагогов-хореографов; 6) коллективная ответственность старших дошкольников; 7) оценка и осмысление полученных результатов общения.

Партисипативность направлена на установление взаимодействия между педагогом, ребенком и родителями в принятии и реализации совместных решений проблемы, связанной с художественно-эстетическим развитием старших дошкольников средствами хореографии, при субъектно-субъектных отношениях в образовательном процессе. Партисипативность в принятии решений предполагает открытое взаимодействие, обсуждение, сотрудничество в выработке путей разрешения проблем художественно-эстетического развития совместными усилиями педагога и старших дошкольников, что способствует формированию личных целей и мотивов обучаемых, и как следствие повышает мотивацию на выполнение принятого решения.

Важная роль отводится особенностям организации процесса совместного принятия решения. Основываясь на работах Д. Геста, Е.Ю. Никитиной и др., мы полагаем, что партисипативный подход обеспечивает следующее: 1) приведение педагогом в действие разработанной и скоординированной стратегии управления человеческими ресурсами при непосредственном и тесном взаимодействии с детьми и родителями; 2) выявление и определение художественно-эстетических и ценностных ориентаций старших дошкольников; 3) реализацию поставленных перед ними целей образования; 4) применение гибких педагогических технологий в сфере художественно-эстетического развития старших дошкольников средствами хореографии; 5) подготовку будущих школьников к принятию самостоятельных и ответственных решений; 6) удовлетворенность от занятий хореографией.

Организация процесса художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании средствами хореографии обуславливает проведение непрерывного мониторинга качества полученных знаний и умений. Такой мониторинг может рассматриваться как диагностическая система, включающая диагностику качества знаний в области художественно-эстетического развития средствами хореографии; качества процесса дополнительного образования по основным видам хореографии (классический, балетный, народный и современный танец); качества содержания дополнительных образовательных программ в данной области. Именно дополнительное образование способно обеспечить динамичный и адекватный ответ запросам государства и общества. Вместе с тем сама система дополнительного образования должна быть модернизирована и перестроена для решения возникающих перед ней задач и проблем. Такое увеличение значимости дополнительного образования требует поднятия его статуса на государственном уровне, решения ряда вопросов организованного и методического характера в области художественно-эстетического развития.

Партисипативный подход способствует переосмыслению общей структуры организации процесса художественно-эстетического развития средствами хореографии, подготовке педагогов, специальной подготовке дошкольников к процессу восприятия, понимания информации, формирование у дошкольников понятий и представлений о взаимодействии всего в мире, как едином целом. Умелое использование партисипативного подхода в области художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии может стать эффективным, действенным средством, позволяющим воспитать разносторонне развитую, творческую и свободную личность.

Библиографический список

1. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М., 2006.
2. Никитина, Е.Ю. Теория и методика формирования речевого этикета младшего школьника / Е.Ю. Никитина, Е.А. Зырянова. – М., 2011.
3. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. Пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004.
4. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск, 2004.
5. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования. – Челябинск, 2000.

Bibliography

1. Nikitina, E.Yu. Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnim obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnihe podkhodi: monografiya / E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasjeva. – M., 2006.
2. Nikitina, E.Yu. Teoriya i metodika formirovaniya rechevogo etiketa mladshogo shkolnika / E.Yu. Nikitina, E.A. Zihryanova. – M., 2011.
3. Vilenskiy, M.Ya. Tekhnologii professionalno-orientirovannogo obucheniya v vshshey shkole: ucheb. Posobie / M.Ya. Vilenskiy, P.I. Obrazcov, A.I. Uman; pod red. V.A. Slastenina. – M., 2004.
4. Zhuk, A.I. Aktivnihe metodih obucheniya v sisteme povihsheniya kvalifikacii pedagogov: ucheb.-metod. posobie / A.I. Zhuk, N.N. Koshelj. – Minsk, 2004.
5. Nikitina, E.Yu. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitelya k upravleniyu differenciaciey obrazovaniya. – Chelyabinsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.03.13

УДК 378.02.372.8

Kornilova O.S. BILINGUALS AND FOREIGN LANGUAGES. Work with bilinguals, in what difficulty of training is shown a foreign language, the interference reasons, approximate exercises for elimination of a phonetic interference. It is important to know a contingent bilingual people to eliminate a phonetic interference at subordinative bilinguals with native language domination.

Key words: bilingualism, coordinative bilingualism, subordinative bilingualism, an interference, palatalisation, geminates.

О.С. Корнилова, канд. фил. наук, профессор-наставник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

БИЛИНГВЫ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

В статье показана работа с билингвами, рассмотрены трудности обучения иностранному языку, причины интерференции, примерные упражнения для устранения фонетической интерференции. Обоснована необходимость знания контингента билингвов для устранения фонетической интерференции у субординативных билингвов с доминированием родного языка.

Ключевые слова: билингвизм, координативный билингвизм, субординативный билингвизм, интерференция, палатализация, геминаты.

Преподавание иностранных языков в национальных республиках на начальном этапе обучения требует хорошего знания контингента учащихся. Работать приходится в условиях билингвизма, который имеет свои специфические особенности, а именно, требует знание особенностей языковых систем в сопоставительном плане, владение психолого-методическими и педагогическими умениями, навыками использовать эти знания.

Понятие билингвизм трактуется сейчас очень широко. Билингвизм определяется как умение строить цельные высказывания на двух языках или как практика попеременного использования двух языков. Человек может использовать для общения две языковые системы. В понятие билингвизма теперь включается владение тремя, четырьмя, пятью и т.д. языками. По мнению зарубежных лингвистов, прибавление третьего, четвертого, пятого и т.д. языка не меняет характера проблем, порождаемых двуязычием.

Существует понятие координативный билингвизм (У. Вайнрах, Е.М. Верещагин) – если степень владения обоими языками одинакова и если равнозначные слова в разных языках воспринимаются как два отдельных знака, связанные каждый со своим значением. Отсюда понятие координативный билингв [1; 2].

Если вторичная языковая система занимает подчиненное место по отношению к первичной языковой системе, то такой билингвизм называется субординативным, тогда мы имеем субординативного билингва.

Исходя из понятий координативный и субординативный билингвы, мы можем наших учащихся-билингвов разделить на три группы: координативные билингвы (русский и якутский языки), субординативные билингвы с доминированием русского языка и субординативные билингвы с доминированием якутского языка.

Такое деление дает возможность учитывать интерференцию, вызванную действиями фонетических закономерностей типологически разных языков и интерференции фонологического характера, связанной с отличиями фонемного состава трех языков.

«Изучение фонетической интерференции состоит в выяснении того, как носитель языка воспринимает и воспроизводит звуки одного языка, который можно назвать вторичным, с точки зрения другого называемого нами первичным. Когда двуязычный, отождествляя фонему вторичной системы с фонемой первичной, воспроизводит ее по фонетическим правилам первичного языка возникает интерференция» [3, с. 39].

Обучение французскому языку у нас обычно начинается с гласных, гласные изучаются в первую очередь, а согласным не уделяется столько же внимания.

Наибольшее расхождение с французским языком имеется в артикуляции французских согласных. Французские согласные представляют большие трудности для якутов. Например, в связи с отсутствием в якутском языке согласных [f], [v], [z] наблюдается интерференция этих согласных: вместо [f] произносят [p], вместо [v] > [b], французский согласный [z] заменяется [s].

В нашей республике Саха (Якутия) обучение иностранным языкам ведется на русском языке. Как пишет Зильберман, «следует учитывать только те явления и элементы иностранного языка, которых нет в родном языке и, которые могут интерферировать в процессе обучения и вызывать типичные ошибки» [6, с. 23, 25]. «Учить надо тому, чего нет в родном языке; то, что есть, – уже известно» указывает Р. Ладо [4, с. 7].

Таким образом, одной из важнейших задач сопоставительной методики, основанной на интерференции языков, понимаемой в широком смысле слова, является выделение того, что «мешает» данному учащемуся изучить данный иностранный язык, и того, что «помогает этому».

Французский щелевой сонант [l] звучит как в якутском языке, как звук «ль» только между двумя гласными в сочетании с ды, ч в словах: ыалдьыт – гость, булдьуч – охотник, былдьаа – отнимать. Французский [l] артикуляционно приближается к русскому «ль». Французский [l] более твердый, чем русский «ль». Французский [l] звучит мягче, чем русский «л»: l'eau, la table, le livre, la poule, le bol.

Якутский «нь» как французский среднеязычный смычный [ɲ] смягченный (mouillé). Французский [ɲ] похож на русский смягченный «н», но артикулируется с большей энергичностью средней частью языка, в то время как русский смягченный «н» является переднеязычным звуком. Не следует подменять [ɲ] французский «нь» русским, который артикулируется по другому:

а именно кончик языка прижимается к верхним альвеолам. Пень – peigne [pɛ̃ɲ], динь – digne [din], компаньон – compagnon [kɔ̃pa-ɲɔ̃], шампиньон – champignon – [ʃɑ̃pi-ɲɔ̃].

Во французском языке 18 согласных фонем, если в их число включить [j]. Замена одной из них другой меняет значение слова. Они противопоставляются одна другой по дифференциальным признакам. В русском языке, например, мягкие согласные противопоставляются твердым. С мягким [м'] – мил [м'ил], а с твердым [мыл]; ел – ель, кон – конь, угол – уголь и т.д.

Губно-зубных щелевых [f], [v], переднеязычных щелевых [j], [z], которые есть в французском и русском языках нет в якутском языке. Можно предвидеть ошибки в произношении субординативных билингвов с доминированием якутского языка.

В работе с ними следует начинать с объяснения артикуляции перечисленных французских согласных. Только путем тщательной устной проработки каждого вводимого звука, отсутствующего в родном языке, с постоянным корректированием учащимися собственного произношения с французской (чужой) речью, магнитофонными записями, речью учителя, преподавателя, фильмами, передачами по радио можно добиться требуемого произношения.

Для устранения неправильного произношения применяются различные виды упражнений: слуховое различие, на воспроизведение образца речи, на закрепление, сравнение, самоконтроль, самокоррекцию. Начать на простых упражнениях типа сравните phare [fa:r] – фара. Якуты заменяют [f] губно-губным смычным глухим [p]. Произнесут, следовательно, как [pa:r] – пара. Следует подчеркнуть, акцентировать, что изменится смысл, значение слова, что французское слово part f означает часть, доля. По-русски слово «пара» имеет тоже другое значение, например, «чета» (couple).

Предложить перевести слова, пользуясь словарем, чтобы поняли, что при неправильном произношении получатся другие слова, например, serf m – serpe f, fou – pouls m, fort m – port m, faim f – pain m, faire – paire f, fer m – pair m, souffle m – souple, effet m – épais и т.д.

Нужно учитывать и тот факт, что внешне сходные с французскими русские согласные переднеязычные щелевые [j], [z] могут привести к ложным выводам. В русском языке они всегда твердые, а во французском языке они смягчаются перед передними гласными [e], [i], [y]. Например, французские слова gilet, chic звучат в русском языке с [ɛ]: [ʒɛle], [ʃɛk]. Таким образом, французское произношение искажается.

Особенно следует обращать внимание на согласные [d], [t], которые перед гласными [i], [y], [e], [ø] палатализируются (смягчаются), например, «дети», «тетя», «тюль» и т.д. произносятся как [ts], [dz]. Во французских словах происходит интерференция: «Du poète à son parti». «Mon parti m'a rendu mes yeux et ma mémoire» (L.Aragon). Русские произносят [partsi], [rãdzy].

Для того, чтобы избежать [ts], [dz], нужно указывать, чтобы при произнесении кончик языка прикасался к нижним резцам.

Предложить упражнение 1. Произнести несколько раз до получения правильного звучания [ti] – [te] – [ty] – [de], [di] – [dy].

Упражнение 2. Произнести без палатализации следующие русские предложения: «Чтобы ходики ходили, а будильники будили, в часовой мастерской чинят время день-денской» (С. Михалков). (Следует объяснить слово «ходики», многие не знают). «Тима, отнесите эти тетради тете Тине». «Дима, возьмите эти диктанты». «Мы их не обидим: поглядим и выйдем» (С. Михалков).

После того как добьемся положительного результата, переходим к французским фразам.

Упражнение 3. Произнести правильно французские пословицы. Dîner à la fortune du pot – Обедать, чем бог послал. Tirer le diable par la queue – Еле перегибаться. Dire qch dans le tuyau de l'oreille – Сказать что-нибудь по секрету.

Упражнение 4. Придумать предложения, употребив следующие французские пословицы: Avoir son dit et son dédit – Иметь семь пятниц на неделе. En particulier, chacun est artisan de la propre fortune – Каждый кузнец своего счастья.

Известно, что оглушение конечных звонких согласных в русском языке является нормой. Одиночные конечные звонкие согласные во французском языке никогда не оглушаются. Оглушение звонких французских согласных на конце слов

приводит к изменению значения слов, например: aide – êtes, gase – rase, ne cache pas cette sage, etc.

Нужно придумать разные упражнения, чтобы предупредить интерференцию.

Прочитать и перевести с помощью словаря, написанные на доске пары слов: bague – вас, bague – вес, bombe – rompe, code – cote, côte, grève – greffe, beige – bêche, douze – douce, etc. Придумать по два предложения на слова, оканчивающиеся на [b], [d], [g], [v], [z] и др.

Ни в русском языке, ни в якутском нет щелевого увулярного сонанта г. Поскольку он не является смысловозначительным, достаточно объяснить артикуляцию, что он не должен быть «раскатистым». Его следует артикулировать, где украинское «г» или якутское ħ. Во французском произношении существует [ɣ] неграссированный, например, в Бургундии.

Упражнения дают возможность установить, как усвоен французский звук, с кем проводить индивидуальную работу. Ошибки комментируются, доводятся до сведения каждого учащегося.

Для избегания интерференции, предупреждения ожидаемых ошибок якутов во французском языке знакомим с местом якутских согласных, с их сочетанием в слове. В якутском языке в начале слова более одного согласного не бывает. «Р» [ɣ] не встречается, поэтому в заимствованном из знакомого русского языка перед «Р» появляется гласная (протеза). В русских словах: рама – в якутском араама, рюмка – в якутском үрүүмпэ: «г» и «п» заменяются другим согласным: рус. горчица – як. хартыыһа, рус. пельмень – як. бэлимиэн. В начале якутского слова встречаются: б, д, к, л, м, н, нь, ст. Сочетание шумных звонких согласных между собой ограничены: бд, гд. В конце якутского слова только 5 сочетаний согласных: рт, лт, рк, лк, мп.

В якутском языке нет следующих сочетаний согласных: [br], [bl], [gr], [gl], [dn], [dp], [kl], [kr], [kn], [kl], [rn], [sm], [sr], [tl], [tn], [tr] в заимствованных словах их русского языка эти сочетания разделяются гласной (протеза).

Например, в начале слова: бригада – биригээдэ, градус – кыраадыс, крест – кириэс, книга – кинигэ, хлеб – килиэп.

В середине слова: область – уобалас, доклад – дакылаат, атлас – атылаас.

Конечные сочетания согласных в русских заимствованных словах обычно опускаются:

а) чаще всего опускается конечный согласный «т» в нт – н документ – докумуон, талант – талаан.

ст (сть) – с: власть – былаас, крест – кириэс

кт – к: проект – бырайыак, контракт – хантараак

рт (рть) – т: скатерть – ыскаатар

рг (рк): торг – туор

б) в конце слова прибавляется гласная (эпитеза)

мост – муоста, шелк – солко, фунт – муунта.

в) между согласными вставляется гласная (эпентеза)

метр – миэтир, километр – килэмиэтир.

Лицам, работающими с билингвами, надо изучать и знать качественно и количественно состав групп согласных, сочета-

ния согласных, свойственные современному французскому языку, чтобы предвидеть интерференцию и предупредить ее.

Двойные согласные (геминаты, *géménées*)

В русском и якутском языках нет удвоенных согласных. В отношении двойных согласных во французском языке нельзя ориентироваться на орфографию. На письме их много: aller, affaire, passer, abonner и т.д. Часто двойным буквам соответствует простая согласная в произношении.

Систематически двойные согласные встречаются на стыке морфем: ll, mm, rr. Например: illisible, immortel, irréal, etc. В перечисленных словах префикс in-со значением отрицания, в вариантах il-im-ir – в зависимости от того, с какой согласной начинается слово.

На стыке корня и суффикса при выпадении беглого э: netteté [n ɛ tte], verrerie [v ɛ rri], anonymement [an ɛ nim[mā]].

Удвоенная согласная rr характерна для глаголов первой группы на – er [e] на стыке корня и окончания, разграничивая такие временные формы, как passé simple u imparfait, conditionnel présent u futur simple:

Il admira [admira] passé simple il admirera [admir[ra] futur simple

Il barra [bar[ra] passé simple il barrera [barr[ra] futur simple

Il célébra [selebra] passé simple il célébrera [selebr[ra] futur simple

Il aéra [aera] passé simple il aérera [aer[ra]

Il admirait [admirɛ] – imparfait il admirerait [admir[rɛ]-conditionnel présent

Il barrait [barrɛ] – imparfait il barrerait [barr[rɛ]

Двойные согласные возникают в потоке речи. На стыке двух слов, когда одно слово кончается, а другое начинается с той же согласной. Например. Michel lit. Madame marche très vite. Ma sœur chante toujours très bien.

Нет общего мнения для всех случаев произношения двойных согласных. Не вызывает разногласий лишь двойная согласная в глагольных формах. Потому что служит пограничным сигналом, а так же на стыке морфем при выпадении беглого э. Многие фонетисты склонны признать двойные согласные на стыке префикса in-ir-il-ir и корня. Учащиеся могут тоже произносить двойные французские согласные.

В итоге в работе с билингвами следует учитывать положительную интерференцию (транспозицию) и больше внимания уделять интерференции в произношении, которая «мешает» учащимся в овладении иностранным языком.

Целью в работе с субординативными билингвами с доминированием родного языка является искоренение интерференции в произношении в изучаемом иностранном языке.

В нашем случае, задача научить правильному французскому литературному произношению. Нормой считается произношение образованных слоев парижан, когда они следят за своей речью. За основу правильного французского литературного произношения берется произношение французской Академии, которой придерживаются преподаватели вузов, учителя средних школ, дикторы радио и телевидения.

Библиографический список

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
2. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969.
3. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев, 1979.
4. Lado, R. Linguistics across cultures. Ann Arbor, 1958.

Bibliography

1. Vajjnrayjkh, U. Odnoyazichie i mnogoyazichie // Novoe v lingvistike. – М., 1972. – Vihp. 6.
2. Verethagin, E.M. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazichiya (bilingvizma). – М., 1969.
3. Vajjnrayjkh, U. Yazikhovihe kontaktih. Sostoyanie i problemih issledovaniya. – Киев, 1979.
4. Lado, R. Linguistics across cultures. Ann Arbor, 1958.

Статья поступила в редакцию 13.04.13

УДК 378

Abdurazacova D.M., Magomedova R.M. SOCIO-LEGAL ACTIVITY AS A CONDITION OF LEGAL CONSCIOUSNESS FORMIRVOANIYA STUDENTS. In the article the problems of formation of legal consciousness of students. The authors emphasize that one of the conditions of formation of legal consciousness of the students is their socio – legal activity, which is seen as a sign of lawful behavior, and as an important condition for the formation of legal consciousness, the use of interactive methods in the classroom.

Key words: awareness of the law, the formation of socio-legal activity, the need, practices, self-sufficiency, good behavior.

*Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала;
Р.М. Магомедова, ст. преп. каф. права филиала Ростовского института народного хозяйства,
г. Махачкала, E-mail: ragimatm@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются проблемы формирования правосознания студентов. Авторы подчеркивают, что одним из условий формирования правового сознания студентов является их социально-правовая активность, а так же использование на занятиях интерактивных методов.

Ключевые слова: правосознание, формирование, социально-правовая активность, потребность, практическая деятельность, самостоятельность, правомерное поведение.

В современном российском обществе сложилась ситуация, когда вопросы, связанные с правовым сознанием требуют особого внимания, так как их разрешение напрямую связано с проблемами правового воспитания.

Правосознание представляет собой основу и органическую часть правовой жизни общества. Оно представляет собой сферу или область сознания, отражающую правовую действительность в форме юридических знаний и оценочных отношений к праву и практике его реализации, социально-правовых установок и ценностных ориентиров, регулирующих поведение людей в юридически значимых ситуациях [1].

Правосознание молодежи имеет специфические социальные и психологические черты, которые обусловлены возрастными особенностями, социально-экономическим и общественно-политическим положением данной группы, а также тем, что духовный мир молодых людей находится в состоянии становления и формирования.

В структуре правового сознания молодежи можно выделить следующие составляющие его и взаимозависимые элементы: знание права, представление о праве, отношение к действующему праву, требования, предъявляемые к праву, отношение к исполнению правовых предписаний. Одним из условий формирования правосознания студентов мы считаем их социально-правовую активность.

Разработка проблемы активности тесно связана с проблемой потребности личности. Потребность как категория выражает настоятельные объективные требования, удовлетворение которых обеспечивает нормальное развитие молодежи и их сознания. При этом нельзя считать, что только потребности являются источником развития активности и сознания молодежи. Важную роль здесь играет их практическая деятельность, в процессе которой и формируются потребности. Потребность студентов в знаниях и образовании появляется на основе биологической потребности и свойства организма человека вообще, что постепенно приобретает социальный характер. Осознанная потребность выступает как субъективное состояние, которое регулирует поведение молодежи, определяет направленность мышления, чувство воли. Однако нельзя формировать потребность без обеспечения роста правовой активности учащихся [2].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что сущностной характеристикой социально-правовой активности личности выступает самостоятельность, которая выражается в самостоятельности, нестандартности поведения субъекта в рамках правомерного поведения, значит, социально-правовая активность является добровольной творческой деятельностью в правовой сфере. Так называемая «творческая деятельность» в сфере права возможна при наличии правовых знаний и сформированных правовых компетентностей у студентов.

С одной стороны, правовая активность студентов является следствием высокого уровня правосознания личности, поэтому ее можно рассматривать как готовность молодежи к практической деятельности, следствием которой выступает правовой опыт. Причем правовой опыт студентов приобретают в процессе образовательной и практической деятельности в сфере права, и выступает как ее итог. В условиях усиления правового регулирования сферы образования приобретение правового опыта обучаемыми значительно облегчается.

С другой стороны, правовая активность представляет собой условие, обеспечивающее формирование правосознания и правовой культуры личности. Это своего рода основа, без которой невозможно развитие правосознания.

Результаты исследования показали, что восприятие «правовой активности» осуществляется исключительно в контексте различных видов правомерного поведения. В таких случаях, субъектам правовой активности свойственно позитивное восприятие права. Правовая активность студентов представляет собой определенный уровень их правовой деятельности, связанной с обучением в области образовательных правоотношений, а также с иными правоотношениями, которая предполагает правомерность поведения субъектов.

Основой формирования социально-правовой активности студентов становится его познавательная деятельность в сфере права. Познавательная активность является важным условием осуществления процесса учения и характеристикой самих познавательных действий студентов. Без активности самих обучаемых процесс обучения не будет результативным.

Современная ориентация образования на формирование компетенций предполагает создание дидактических, психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

В то же время обучение не может происходить без воспитания, потому что возможна такая ситуация когда формально образованный в правовой сфере человек не будет руководствоваться в своем поведении требованиями закона, а свои знания правовых норм станет использовать как раз для того, чтобы этот закон обходить.

В процессе обучения студентов основам права, формирования правосознания учащейся молодежи, следует обращать внимание не только на правовую информированность, когнитивную составляющую правового сознания, но и такие качества, как убежденность в справедливости закона, готовность руководствоваться его предписаниями, умение защищать не только свои права, но и законные интересы других граждан, государства.

Исследование показало, что социально-правовая активность формируется в определенной деятельности и является

ее характеристикой. Для студентов доминирующим видом деятельности является образовательная деятельность, носящая правовой характер.

Студенты осуществляют образовательно-правовую деятельность, представляющую собой определенный вид социальной активности, мотивированно осуществляемый субъектами образовательного процесса, признаваемый обществом, государством правильным и юридически значимым.

Правовая активность студентов может быть выявлена не только в сфере образования, но и за ее пределами, когда они выступают в роли активных участников иных правоотношений, в том числе, гражданских, трудовых, семейных и др. В процессе исследования мы провели анкетный опрос среди 330 студентов вузов г. Махачкалы с целью выяснения роли правового образования в формировании правовой культуры. Как показали результаты опроса, уровень правовой активности у студентов неюридических факультетов низкий. Они объясняют такое положение слабой правовой подготовкой и незнанием «куда и как обратиться, чтобы реализовать свои права», рассматривают право, как средство достижения личных интересов, а по отношению к закону – умение его обходить.

Согласно данным, полученным в ходе опроса, 58% студентов испытали недостаток правовых знаний при разрешении конфликтных ситуаций, во взаимоотношениях с сотрудниками правоохранительных органов, при составлении юридических документов, 28% обучаемых ощущали потребность в правовых знаниях при трудоустройстве, защите своих личных прав, чести и достоинства, 14% студентов обращались за юридической помощью к специалистам. На вопрос «Что представляет для вас наибольшую трудность в применении правовых знаний?» 87% студентов указали теоретичность и оторванность содержания правовой информации учебного курса права от практики, 13% скептически относятся к потенциальным возможностям права в регулировании отношений «человек – государство» что подтверждается такими ответами как «в жизни все по-другому», «законы писаны только для бедных людей», «не верю в законность в нашей стране, где процветает коррупция» и т.д.

В сложившихся обстоятельствах преподаватели должны переходить с преимущественно информативного типа обучения на интерактивное обучение, активизирующей личностный потенциал учащейся молодежи и расширяющий возможности реализации ее прав в конкретных жизненных ситуациях.

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач по праву. Они формируют способность свободно мыслить, по-своему видеть проблем-

ную ситуацию, выход из нее, обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности.

Особый интерес для нашего исследования представляет использование педагогических возможностей игры. Содержанием деловой игры для студентов выступает имитация конкретных условий профессиональной деятельности специалиста и их социального взаимодействия. Данная особенность деловой игры на занятиях по праву способствует формированию правосознания будущего специалиста.

Неотъемлемой частью правового образования является изучение казусов. На семинарских занятиях по праву студенты, используя кейс-метод (техника обучения, с описанием реальных экономических, правовых ситуаций), анализируют ситуацию, представляют результаты анализа в виде презентаций, обсуждают в группе и подводят итоги.

Кейс-технологии позволяют развивать творческие способности студентов, помогает им успешно овладеть способностями анализа непредвиденной ситуации, формирует такие качества, как инициативность и самостоятельность, учит работать в команде [3].

Результаты нашего исследования показали, что уровни правосознания студентов отличаются друг от друга. Обобщение результатов позволило нам определить:

- низкий уровень, который характеризуется поверхностными правовыми знаниями, отказом участвовать в игре, в дискуссиях, пассивностью на занятиях; самооценка при выполнении задания занижена;

- средний уровень – студенты обладают правовыми знаниями, но их применение носит ситуативный характер, так как возникают трудности соотношения конкретной задачи и имеющихся теоретических знаний. Самооценка собственной роли в совместной деятельности завышена;

- высокий уровень – студенты применяют правовые знания, знание законодательства при решении ситуаций, аргументированно отстаивает свою точку зрения, способен к осознанию влияния на мнение других студентов, толерантен, тактичен, эрудирован. Адекватно оценивает собственную роль в выполнении совместных заданий.

Социально – правовая активность студентов является признаком правового поведения, соответствующего духу и смыслу права, важным условием формирования правового сознания, позволяя не только воспринимать правовую информацию, но и закреплять умения и навыки ее использования в реальной жизни. Таким образом, используя интерактивные методы обучения праву на занятиях мы пришли к выводу о том, что социальная и правовая активность студентов в деловой игре, в реализации проекта, в решении казусов способствует формированию правового сознания у студентов.

Библиографический список

1. Певцова, Е.А. Формирование правового сознания школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы // Государство и право. – 2005. – № 4.
2. Буланова, И.А. Правовые ценности российской молодежи / И.А. Буланова, И.А. Дякина, П.С. Самыгин. – Ростов н/Д., 2006.
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М., 2009.

Bibliography

1. Pevcova, E.A. Formirovanie pravovogo soznaniya shkol'noj molodezhi: sostoyanie, problemih i perspektiv // Gosudarstvo i pravo. – 2005. – № 4.
2. Bulanova, I.A. Pravovye cennosti rossijskoy molodezhi / I.A. Bulanova, I.A. Dyakina, P.S. Samigin. – Rostov n/D., 2006.
3. Panfilova, A.P. Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: aktivnoe obuchenie. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 504:37.03

Andryushenko V.A. THE ECOLOGICAL PHYSICS EDUCATION BY SCIENTIFIC METHODS OF INQUIRY. The study of the ecological physics is a most actual problem of modern science education. It is considered the way of solution in the article: theoretical research and practical application of it. The article deals with both the general theoretical and practical private research aspects of a didactical problem. The offered methods of teaching physics with ecological content of its sequential application allows students simultaneously with the acquisition of physics and ecology knowledge to realize their method of preparation, and then teach them the scientific method of natural phenomena.

Key words: Physics Education, Ecological Education, Ecological Thinking, Methods of Inquiry, Methods of Teaching.

В.А. Андриященко, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, учитель физики МБОУ СОШ № 4, г. Радужный, E-mail: andr.7755@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИКИ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

Методика изучения курса физики с экологическим содержанием является одной из наиболее актуальных проблем современного естественнонаучного образования. В статье рассматривается один из путей её решения: теоретическое обоснование и практическое применение. Предложенная в работе методика обучения физике с экологическим содержанием при её последовательном применении позволяет учащимся одновременно с усвоением знаний по физике и экологии осознать способ их получения, а значит обучить их научным методам познания природных явлений.

Ключевые слова: обучение физике, экологическое образование, экологическое мышление, методы познания, методика преподавания.

Формирование умений к самостоятельной работе может быть обеспечено развитием познавательных способностей за счет овладения методологическим аппаратом приращения и применения знаний. Как показывает педагогическая практика, при обучении учащихся на основе овладения методами научного познания учебно-научная деятельность каждого ученика всегда индивидуальна.

Личностно-ориентированный учебный процесс на основе научного метода познания позволяет развивать творческую инициативу учащихся, привлекать их к научной работе, в частности, с экологическим содержанием, т.е. способствовать овладению умениями проводить наблюдения, планировать и выполнять эксперименты, выдвигать гипотезы и строить модели, применять полученные знания по физике для объяснения разнообразных физических явлений, практического использования физических знаний, оценивать достоверность естественнонаучной информации. Таким образом, результатом обучения являются не только знание предметов физики и экологии, но и развитие их способностей к научному исследованию, пониманию основ методологии научного познания.

По нашему мнению, достичь этого возможно при условии, чтобы учащиеся усвоили не только систему физических знаний с экологическим содержанием, но и то, как они были получены. Способами получения новых научных знаний являются методы научного познания. Процесс научного познания в физике представляет собой процесс применения эмпирического (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, экспериментальное моделирование и др.) и теоретического (идеализация, формализация, аксиоматический метод, анализ и синтез, теоретическое моделирование и др.) познания. Таким образом, результатом обучения должны быть не только знание предметов физики и экологии, но и развитие способностей к научному исследованию, понимание основ методологии научного познания, стремление к универсальности знания [1].

Сведения о методах научного познания необходимо осуществлять в органической связи с изучаемым материалом, только в этом случае учащиеся могут оценить плодотворность этих методов. Показ проникновения в тайны природы убеждает старшеклассников в познаваемости мира, а постановка еще нерешенных проблем – в относительности добытых истин.

Мы полагаем, что предметом усвоения на уроках физики с экологическим содержанием должны быть обобщенные методы получения физических знаний определенного типа, исторически сложившиеся в ходе развития физической науки. Основными типами физических знаний, изучаемых в основной школе, являются предметные и методологические (метапредметные) знания [2].

К предметным знаниям относятся научные факты, понятия (процессы, явления, свойства, величины, структурные формы материи), гипотезы и теории, практические приложения теоретических знаний (приборы, технические устройства, технологические процессы).

К метапредметным знаниям относятся вышеперечисленные методы научного познания (исследования). Научное познание понимается как обнаружение существенно нового и неизвестного ранее, представляющего для учащихся значимость в связи с их предшествующими знаниями и представлениями, повседневным опытом, доступной и известной им практикой. Имеется в виду познание не вообще, а личностное, индивидуальное,

т.е. открытие для себя идеи, закона, метода. Причем особый акцент делается на выявление нового содержательного факта, интеллектуально и практически интересного самого по себе.

Деятельность по получению новых физических знаний включает создание проблемной ситуации (постановку проблемной задачи с экологическим содержанием) в результате анализа определенной ситуации и разработку плана ее разрешения. Нами сформулированы практически к каждой теме характерные задачи, в результате решения которых старшеклассники получают определение понятий, научные факты или законы, а также подобраны типы проблемных ситуаций, способствующих постановке задач с экологическим содержанием и решению их как экспериментальным методом, так и теоретическим. В конечном счете, данная деятельность способствует выявлению обобщенных способов их решения.

Как показывает практика, вызвать интерес у учащихся к изучению явления может лишь его обнаружение в конкретной ситуации. Поэтому именно в школе целесообразно изучать все чувственно воспринимаемые физические явления с экологическим содержанием, которые наблюдаются в окружающей среде. Познавательная потребность в исследовании экологического явления выражается в виде проблемной задачи: «Что это за явление?», если в исходной ситуации оба взаимодействующих объекта выступают в явном виде, или в виде задачи: «Какова причина наблюдаемого явления?», если неясно, взаимодействие каких объектов приводит к определенному изменению их состояния. Для ее решения выдвигается гипотеза о причине явления. Чтобы проверить выдвинутую гипотезу, проводится экспериментальное исследование, которое состоит из следующих операций [1]:

1. Уяснение цели эксперимента.
2. Формулировка и обоснование гипотезы, которую можно положить в основу эксперимента.
3. Выяснение условий, необходимых для достижения поставленной цели эксперимента.
4. Планирование эксперимента, включающее ответы на вопросы:
 - а) какие наблюдения провести;
 - б) какие величины измерить;
 - в) приборы и материалы, необходимые для проведения опытов;
 - г) ход опытов и последовательность их выполнения;
 - д) выбор формы записи результатов эксперимента.
5. Отбор необходимых приборов и материалов.
6. Сбор экспериментальной установки.
7. Проведение опыта, сопровождаемое наблюдениями, измерениями и выбранными способами кодирования получаемой во время опыта информации.
8. Математическая обработка результатов измерений.
9. Анализ результатов эксперимента, формулировка выводов (в словесной, знаковой или графической форме).

Привлечение учеников к выдвижению гипотез является естественным развитием активизации их мышления на первом этапе изучения нового материала – при постановке учебной проблемы. Умелое сочетание создания проблемной ситуации, выдвижения гипотезы с экспериментальным исследованием позволяет реализовать в обучении путь научного познания: от проблемы к гипотезе, от гипотезы к эксперименту, от эксперимента

к теоретическому осмыслению выводов, затем к новой проблеме. Причем некоторые этапы этого пути учащиеся проходят активно, самостоятельно осуществляя частичный поиск в исследовании проблемы [2; 3]. Полученные экспериментальные данные позволяют сформулировать вывод об истинности или ложности гипотезы. Если выдвинутая гипотеза не подтвердилась, то высказывается другая, которая также проверяется в экспериментальном исследовании, и т.д. до тех пор, пока не будет однозначно определено, взаимодействие каких именно объектов приводит к исследуемому изменению состояния одного из них. Это суждение, выраженное в определенной форме кодирования, и будет являться ответом на проблемную задачу.

После того как причина явления установлена, то есть определено, взаимодействие каких именно объектов (О) вызывает заданное изменение в состоянии одного из них (О-1), возникает потребность выяснить, а только ли с этим конкретным объектом может происходить изучаемое явление. Это позволяет сформулировать следующую проблему (проблемную задачу П-1): «С какими еще объектами происходит это явление?». Далее разрабатывается метод решения задачи, состоящий в том, чтобы менять первоначальный объект (О-1) исследования при прочих равных условиях, то есть взаимодействующий с объектом (О-1) объект (О-2) и условия, при которых будут осуществляться эксперименты, должны быть такими же, как в конкретной ситуации. После проведения серии экспериментов формулируется обобщенное знание о первоначальном объекте.

Далее формулируется следующая задача (П-2): «При взаимодействии каких еще объектов может происходить данное явление?». Метод решения этой задачи состоит в том, чтобы менять объект (О-2), при этом первоначальный (О-1) может быть любым из исследованных при решении (П-1), а условия, при которых будет осуществляться взаимодействие объектов должны быть прежними. После проведения экспериментов формулируется обобщенное знание об объекте (О-2). Для полного изучения явления, помимо причины, его вызывающей, необходимо установить, при каких условиях взаимодействие объектов, приведет к заданному изменению в состоянии объекта (О-1). Это вызывает потребность в формулировании задачи (П-3) типа: «Какие условия являются обязательными для протекания явления?». Метод решения (П-3) состоит в том, чтобы осуществлять взаимодействие (О-1) и (О-2) при равных условиях, когда то или иное из окружающих обстоятельств устраняется или изменяется. Эта серия экспериментов позволяет выявить специфические условия для протекания явления и сформулировать обобщенное знание о них. Обобщение результатов решения этих проблемных задач позволяет сформулировать физическое суждение, содержащее обобщенные знания об объектах и специфических условиях для протекания физического явления. Для обозначения явления подбирается термин-слово или словосочетание. В итоге создается понятие о физическом явлении.

При изучении явления, то есть при наблюдении за взаимодействием различных объектов в разных условиях, учащиеся обнаруживают, что интенсивность явления разная. В этой исходной ситуации возникает следующая задача: «Какими физическими величинами можно численно оценить интенсивность протекания явления?». В результате решения (П-1) создается понятие о физической величине; в результате решения (П-2) создается научный факт. Суждение, выражающее научный факт о зависимости физической величины, характеризующей интенсивность явления от других величин, описывающих свойства объектов и условия взаимодействия, является исходной ситуацией, в которой возникает познавательная потребность получить ответ на вопрос «Какой характер (вид) этой зависимости?». Решение ее, как правило, путем обработки экспериментальных данных через построение графиков зависимости одной величины от другой приводит к открытию эмпирического закона.

После установления вида зависимости между физическими величинами возникает необходимость записать закон математически, то есть решить задачу: «Каков физический смысл коэффициента пропорциональности в математической записи закона?». Если в рамках школьного курса возможно (в математическом отношении) решение этой задачи, то можно подойти к созданию понятия о физической величине, описывающей либо свойство одного из взаимодействующих объектов, либо условия взаимодействия.

Обучение методам получения отдельных типов физических знаний следует организовать как решение учащимися проблем-

ных задач. Это требование следует из понимания процесса учения как усвоения системы определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям.

Организуя деятельность учащихся, следует провести их через следующие этапы [4].

I. Мотивационный этап

1) создание проблемной ситуации и введение в нее учащихся;

2) осознание проблемы и ее вербальная формулировка в виде учебной задачи, формулировка цели;

3) оценка своих возможностей и планирование деятельности по решению проблемы:

- формулировка и обоснование гипотезы, которую можно положить в основу эксперимента;
- планирование эксперимента.

II. Исполнительно-операционный этап

4) разработка метода решения познавательной задачи на эмпирическом уровне познания;

5) проведение серий экспериментальных исследований;

6) формулирование ответа на познавательные задачи в виде индуктивных умозаключений;

7) определение физического понятия, закона или научного факта.

III. Рефлексивно-оценочный этап

8) анализ достоверности результатов.

Решение проблемных задач на уроке необходимо организовывать таким образом, чтобы каждый ученик самостоятельно разрабатывал способ их решения на основе обобщенного метода. Таким образом, результатом обучения должны быть не только знание предметов физики и экологии, но и развитие способностей к научному исследованию, понимание основ методологии научного познания [5].

Приведем пример сценария фрагмента занятия, на котором организуется деятельность учащихся по созданию понятий, научных фактов и установлению закономерностей, по теме «Капиллярные явления с точки зрения экологических проблем» (примерная продолжительность диалога с учетом продуманной подготовительной работы составляет 25-30 минут). В сценарии «Ученик» – обобщающий термин, приводимые ответы принадлежат разным ученикам.

Для проведения данного занятия необходима предварительная работа, касающаяся измерений коэффициентов поверхностного натяжения ряда жидкостей (воды, спирта, глицерина, масла, мыльный раствор и т.д.), а также их плотностей. Две небольшие группы учащихся независимо друг от друга во внеурочное время проводили измерения коэффициентов поверхностного натяжения, пользуясь методами, приведенными в практикуме по физике средней школы [6]:

- измерение поверхностного натяжения воды методом отрыва петли;
- измерение поверхностного натяжения воды методами отрыва капель и поднятия жидкости в капилляре.

С экологической точки зрения представлял интерес по установлению характера зависимости поверхностного натяжения от примесей (поверхностно-активных веществ). Учащиеся убедились, что поверхностно-активными веществами, понижающими поверхностное натяжение воды, являются нефтепродукты, спирты. Также было установлено, что с повышением температуры поверхностное натяжение уменьшается и не наблюдается линейной зависимости коэффициентов поверхностного натяжения от плотности жидкости.

Анализ полученных результатов с экологической точки зрения позволил сделать вывод о том, что различные загрязнители (химические и тепловые) сильно изменяют поверхностное натяжение воды, что затрудняет жизнедеятельность насекомых, обитающих на поверхности водоемов, и ведет к уменьшению их численности, то есть коэффициент поверхностного натяжения является экологическим параметром. Следует отметить, что полученные результаты исследований в дальнейшем выносятся на обсуждения в рамках семинаров, конференций. Измерение плотности жидкостей у старшеклассников затруднений не вызывало.

Мотивационный этап.

Учитель. На предыдущих занятиях, изучая свойства жидкости, мы столкнулись с явлениями текучести, поверхностного натяжения, смачивания и несмачивания, разобрались с причи-

ной их возникновения. Могут ли вышеозначенные явления находиться во взаимосвязи с другими явлениями природы? Возможно, вы уже сталкивались с ними при изучении других школьных дисциплин естественнонаучного цикла. Расширим круг исследуемых вопросов.

Этап «создания» понятия о явлении капиллярности и установлении характерных закономерностей.

Учитель. Проведем следующий опыт. Опустим одновременно в сосуд с водой полоску промокающей бумаги и тоненькую стеклянную трубку, держа их вертикально. Наблюдения показывают, что результатом опыта является подъем жидкости в них.

Сформулируем задачу (П-1). Какое явление с жидкостью происходит в тонких, капиллярных (от латинского слова *capillaries* – волосной) трубках? Чем обусловлен уровень подъема жидкости в капиллярах?

При изучении биологии явление капиллярности рассматривалось как рациональное использование влаги: уменьшая диаметр капилляров путем уплотнения почвы, усиливают приток воды к поверхности, к зоне испарения, и тем ускоряют высушивание почвы, а разрушая ее и разрушая тем самым систему почвенных капилляров, задерживают приток воды к зоне испарения и замедляют высушивание почвы. Именно на этом основан известный агротехнический прием регулирования водного режима почвы – боронование. Таким образом, явление капиллярности дает нам представление о рациональном использовании природных ресурсов – важнейшей экологической проблемы.

Предложите идею экспериментального решения задачи по установлению закономерностей уровня подъема жидкости в капиллярах от взаимодействующих объектов, имеющих различные характеристики.

Ученик. Взять широкий сосуд с однородной жидкостью и опустить в него капиллярную трубку.

Учитель. Изобразите в тетрадь схему экспериментальной установки. Проведем предложенный эксперимент. Что вы видите?

Ученик. Казалось бы, однородная жидкость и в широком сосуде, и в капиллярной трубке должна установиться на одном уровне. Но опыт показывает, что в капиллярном сосуде однородная жидкость поднимается на некоторую высоту над ее уровнем в широком сосуде.

Учитель. Какие проблемные задачи необходимо решить далее?

Ученик. Всегда ли жидкость поднимается в капилляре?

Учитель. Запишем задачу (П-2). Только ли однородная жидкость может подниматься в капиллярном сосуде? Каков метод решения этой задачи?

Ученик. Необходимо варьировать опыты с различными жидкостями. Рассмотрим поведение различных жидкостей в капилляре.

Учитель. (Проводит серию опытов и фиксирует экспериментальные данные на доске, а также для наглядности демонстрирует фрагменты видеofilма (диафильма, мультимедиа) с опытами по изучению капиллярных явлений с ртутью, которая является несмачивающей по отношению к стеклянной трубке). Сформулируйте ответ на (П-2).

Ученик. Если жидкость является смачивающей по отношению стенок капилляра, то уровень жидкости в нем выше, чем в широком сосуде. В противном случае уровень жидкости в капилляре ниже уровня жидкости в сосуде.

Учитель. Для нахождения ответа на полученный научный факт необходимо обратить внимание на кривизну поверхности жидкости в капилляре (мениск). Видно, что если жидкость смачивает материал трубки, то внутри ее поверхность имеет вогнутую форму, если не смачивает – выпуклую. В чем причина наблюдаемого явления? Как вы думаете, каков механизм подъема жидкости?

Ученик. При рассмотрении явления поверхностного натяжения мы обращали внимание на тот факт, что если поверхность жидкости не плоская, то она оказывает на жидкость избыточное давление. Это давление обусловлено силами поверхностного натяжения. Поэтому под вогнутой поверхностью жидкости появляется избыточное давление, наличие которого и приводит к тому, что жидкость в капилляре поднимается, так как под плоской поверхностью жидкости в широком сосуде избыточного давления нет.

Учитель. Это явление носит название капиллярного. Запишите в тетради определение этого явления. Явление измене-

ния высоты уровня жидкости в капиллярах называется капиллярностью. Мы уже говорили о том, влагообмен в почве и в растениях осуществляется за счет поднятия воды по тончайшим капиллярам. Однако, по «капиллярам растений» могут подниматься из почвы не только растворенные в воде полезные вещества, но и вредные, часть из которых накапливается в растениях и может в дальнейшем попасть в пищу, принося вред. Это достаточно выраженная экологическая проблема, требующая особого внимания по охране окружающей среды от различных загрязнителей. Для установления количественных закономерностей необходимо решить следующие задачи.

Запишем задачу (П-3). От чего зависит уровень подъема или опускания однородной жидкости в капилляре? Выскажите ваши предложения.

Ученик. Исходя из предыдущих исследований, можно предположить, что уровень жидкости в капилляре зависит от рода жидкости (поверхностного натяжения и ее плотности), а также от внутреннего радиуса (площади поперечного сечения) трубки.

Учитель. (Записывает гипотезы на доске). Высказаны две гипотезы. Как проверить истинность первой из них?

Ученик. Предлагаю провести опыт с одной смачивающей стенки капилляра жидкостью и зафиксировать уровень ее подъема в выбранном капилляре. Затем взять другие смачивающие стенки капилляра жидкости и посмотреть, что происходит с их уровнями в том же капилляре.

Учитель. Какую экспериментальную установку вы предлагаете?

Ученик. Практически ту же, только используем дополнительные, смачивающие стенки капилляра жидкости, с известными значениями коэффициентов поверхностного натяжения и их плотностями.

Учитель. Проведем предложенный эксперимент. Используя полученные экспериментальные данные, занесенные в таблицу, постройте два графика:

- зависимость высоты подъема жидкости в капилляре от значения коэффициентов поверхностного натяжения;
- зависимость высоты подъема жидкости в капилляре от плотности жидкости.

Сформулируйте ответ об истинности гипотезы.

Ученик. Гипотеза верна – уровень жидкости действительно зависит от рода жидкости. Причем, зависимость подъема жидкости в капилляре от значений коэффициента поверхностного натяжения можно приблизительно интерпретировать как линейную (при близких значениях плотностей жидкости): чем больше значение коэффициента поверхностного натяжения, тем уровень подъема жидкости в капилляре выше. Но зависимость уровня подъема жидкости в капилляре от ее плотности (при близких значениях коэффициентов поверхностного натяжения) носит нелинейный характер, носящий достаточно сложный характер, но можно с большим приближением сказать, что полученная кривая с близка к гиперболе. Следовательно, можно сделать предварительный, с большим приближением вывод об обратной пропорциональной зависимости уровня подъема жидкости в капилляре от плотности смачивающей жидкости.

Учитель. Как проверить вторую гипотезу?

Ученик. Нужно взять различного радиуса капилляры и проследить за уровнем подъема конкретной, смачивающей жидкости в них.

Учитель. Проведем предложенный эксперимент. Что мы наблюдаем?

Ученик. Из опытов видно, что чем больше радиус трубки, тем меньше уровень подъема жидкости в капилляре.

Учитель. Отобразите графически полученные опытные данные и проанализируйте их.

Ученик. Зависимость носит сложный, нелинейный характер, причем опять же полученная кривая с определенной достоверностью близка к гиперболе. Следовательно, можно сделать вывод об обратной пропорциональной зависимости уровня подъема жидкости в капилляре от его радиуса. Вторая гипотеза (на качественном уровне) подтверждена достаточно наглядно.

Учитель. Запишите ответ на познавательную задачу (П-3).

Ученик. Уровень подъема (опускания) жидкости в капилляре зависит от рода жидкости и от внутреннего диаметра трубки. На основании экспериментальных данных можно записать следующую формулу: $h = k\sigma / r\rho$, где k – коэффициент пропорциональности, r – радиус трубки, σ – коэффициент поверхностного натяжения, ρ – плотность жидкости.

Учитель. Записанное утверждение действительно является закономерностью. Как вы считаете, возможно ли определить значение коэффициента пропорциональности?

Ученик. Коэффициент пропорциональности можно определить, используя следующие способы:

- провести дополнительные экспериментальные исследования по выявлению зависимости уровня подъема жидкости в капилляре одновременно от трех величин (коэффициента поверхностного натяжения, плотности жидкости и от радиуса капиллярной трубки) и попытаться эмпирически найти его значение;

- используя математические методы анализа графиков.

Учитель. Данное соотношение можно подтвердить теоретически. Если жидкость полностью смачивает твердое тело, то со стороны жидкости на линию ее соприкосновения с твердым телом, длина которой $2\pi r$, действует направленная вниз сила поверхностного натяжения, модуль которой равен $F = 2\pi r\sigma$. Со стороны твердого тела (в нашем случае стеклянной трубки) на жидкость действует такая же по модулю сила F_1 , направленная вверх.

Она и вызывает подъем жидкости в капилляре на такую высоту h , при которой сила тяжести F_T , действующая на весь поднятый столб жидкости, равна по модулю силе F_1 , а следовательно, и силе поверхностного натяжения F : $F = F_T$. Отсюда $2\pi r\sigma = mg$. Масса поднятого столба жидкости равна $m = V\rho = \pi r^2 h\rho$, где V – объем поднятого столба. Следовательно, $h = 2\sigma / r\rho g$. Какой вывод можно сделать из полученных нами теоретических рассуждений?

Ученик. Уровень подъема смачивающей жидкости в капилляре прямо пропорционален коэффициенту поверхностного натяжения жидкости и обратно пропорционален радиусу капилляра и плотности жидкости. Мы видим, что, вода, насыщенная загрязнителями, имея меньшее значение коэффициента поверхностного натяжения, будет подниматься в капиллярах на меньшую высоту. А это влечет к нарушению влагообмена.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что предлагаемая методика при её последовательном применении позволяет учащимся одновременно с усвоением знаний по физике с экологическим содержанием осознать способ их получения, а значит обучить их научным методам познания природных явлений.

Библиографический список

1. Яворук, О.А. Дидактические перспективы универсального знания // Вестник Югорского гос. университета. – 2012. – № 2.
2. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М., 2007.
3. Разумовский, В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: пособ. для учителей. – М., 1975.
4. Суровикина, С.А. Теория деятельностного развития естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике. Теоретический и практический аспекты: монография. – Омск, 2006.
5. Андрищенко, В.А. Специфика организации исследовательской работы учащихся по физике с экологической тематикой / В.А. Андрищенко, О.А. Яворук // Вестник Челябинского гос. педагогического университета. – 2009. – № 8.
6. Практикум по физике в средней школе. Дидакт. материал: пособ. для учителя / Л.И. Анциферов, В.А. Буров, Ю.И. Дик [и др.]; под ред. В.А. Букова, Ю.И. Дика. – М., 1987.

Bibliography

1. Yavoruk, O.A. Didakticheskie perspektivih universal'nogo znaniya // Vestnik Yugorskogo gos. universiteta. – 2012. – № 2.
2. Usova, A.V. Formirovanie u shkol'nikov nauchnykh ponyatiy v processe obucheniya. – M., 2007.
3. Razumovskiy, V.G. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchastikhysya v processe obucheniya fizike: posob. dlya uchiteley. – M., 1975.
4. Surovikina, S.A. Teoriya deyatel'nostnogo razvitiya estestvennonauchnogo mihsleniya uchastikhysya v processe obucheniya fizike. Teoreticheskij i prakticheskij aspektih: monografiya. – Omsk, 2006.
5. Andryuthenko, V.A. Specifika organizacii issledovatel'skoj raboty uchastikhysya po fizike s ehkologicheskoy tematikoy / V.A. Andryuthenko, O.A. Yavoruk // Vestnik Chelyabinskogo gos. pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – № 8.
6. Praktikum po fizike v sredney shkole. Didakt. material: posob. dlya uchitelya / L.I. Anciferov, V.A. Burov, Yu.I. Dik [i dr.]; pod red. V.A. Buova, Yu.I. Dika. – M., 1987.

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 378

Batayeva M.T. INDEPENDENT INFORMATIVE ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The model and pedagogical conditions of the organization of informative activity of engineers is presented in article on the example of the information and educational environment of the Grozny state oil technical university.

Key words: independent informative activity, information and educational environment, model, electronic educational and methodical complex.

М.Т. Батаева, ст. преп., Грозненский гос. нефтяной технический университет
им. акад. М.А. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: timur.60@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье представлена модель и педагогические условия организации познавательной деятельности инженеров на примере информационно-образовательной среды Грозненского государственного нефтяного технического университета.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, информационно-образовательная среда, модель, электронный учебно-методический комплекс.

Главной целью инженерного образования является подготовка специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной квалификации, компетентностью в избранном деле и комплексом личностных качеств, актуальных в современных условиях информатизации профессиональной деятельности, представляющих социальную значимость и ценностную потребность для вступающего в трудовую жизнь молодого человека.

В образовательном процессе высшего учебного заведения создание информационно-образовательной среды является актуальным на современном этапе развития педагогики. Анализ психолого-педагогической литературы, изучение ряда диссертационных работ позволяют сделать вывод о том, что применение компьютеров и информационных технологий в образовательном процессе помогает организации педагогического процесса, дает боль-

шие возможности для выявления и развития творческих способностей, способствует подготовке будущего специалиста [1].

Необходимость исследовательского поиска новых подходов к организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в современных условиях, где информационные и коммуникационные технологии являются неотъемлемой ее частью, связывается с разрешением следующих **противоречий** между:

- признанием приоритета целостного формирования социально активного, творческого специалиста и понижением роли самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов;

- динамичным развитием информационных технологий, средств дидактического сопровождения и сохранением традиционных моделей учебной деятельности студентов;

- потребностями преподавателей в овладении способами моделирования обучения с применением информационных технологий и отсутствием реализации процессов системных технологий.

Актуальность решения этих проблем настоятельно требует пересмотра сложившейся практики организации самостоятельной работы студентов на основе информационно-образовательной среды вуза. Это определяет потребность в определении педагогических условий организации самостоятельной работы студентов.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания математики становится уже традиционным. Эффективность процесса обучения в настоящее время зависит от того, насколько глубоко интеграция новых и традиционных технологий. Немаловажную роль в образовании и обучении играет самообразование. Некоторые темы курса математики можно рекомендовать студентам изучать самостоятельно с помощью программных продуктов фирм «1С», «Кирилл и Мефодий», «Просвещение» и др., а также через презентации, которые дают возможность студентам логически мыслить, создавать действующие модели, представляя конечный результат и достижение цели, используя программную среду PowerPoint. Реализация новой информационно-образовательной среды вуза во многом определяется электронными образовательными ресурсами (ЭОР). Новым видом математической деятельности следует считать использование средств информационных и коммуникационных технологий, и особенно программных математических пакетов, среди которых наиболее распространенными считаются Derive, MathCad, Maple, MatLab, Mathematica.

Нами выделены следующие требования к информационно-образовательной среде, где студенты должны самостоятельно организовывать свою деятельность: переход от управления директивного характера к управлению посредством постановки и модификации целей, использование сценария модели управления и перехода от деятельности обучаемого с внешним планированием к деятельности с внутренним планированием. Так же были рассмотрены удовлетворяющие данным требованиям профессионально ориентированные задачи из разных разделов курса математики для студентов по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств». При этом были выявлены следующие организационно-педагогические условия процесса самостоятельной познавательной деятельности в обучении математике на основе информационно-образовательной среды: 1. Использование возможностей информационно-образовательной среды вуза. 2. Усиление контрольно-диагностических процедур для повышения эффективности самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров с использованием компьютерного тестирования. 3. Актуализация информационной потребности студентов в процессе их математической подготовки за счет применения, разработки и оформления мультимедийных средств обучения. 4. Формирование установок на саморазвитие информационно-математической культуры студентов путем стимулирования рефлексивной позиции. Реализация данных условий нами осуществлялась использованием метода проектов в процессе изучения математики студентами специальности «Автоматизация технологических процессов и производств».

Основной проблемой использования данного метода стал низкий уровень развития самостоятельности студентов. Это определило трудности, возникшие на начальном этапе: 1. Отсутствие у студентов навыка самостоятельно планировать поиск информации для проекта. 2. Неумение распределить объем

работы внутри группы при подготовке коллективного проекта. 3. Напряжение, страх студентов во время презентации проекта перед аудиторией. 4. Отсутствие опыта принятия на себя ответственности за собственные решения, нежелание брать на себя оценку работ других студентов.

Эффективность обучения зависит от ряда организационных условий: активности обучения, наличия обратной связи в обучении; положительного подкрепления учебной работы, усиливающей мотивацию учения; последовательности в обучении; обучения небольшими этапами; знания целей обучения, темпа обучения и пр. В процессе работы по методу проектов мы убедились в том, что он является одной из наиболее эффективных технологий активизации обучения. Разработанная нами модель организации самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров в процессе обучения математике в условиях информационно-образовательной среды вуза представлена блоками аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, включающей методологические подходы (лично ориентированный, дифференцированный, системный и структурно-функциональный связности); задачи (создание учебно-методического обеспечения, использование ИКТ при управлении развитием личности, включение студента в деятельность с учетом способностей, возможностей и т.п., развитие положительных мотиваций на самовоспитание, использование различных форм, методов внеаудиторной работы). Реализация предложенной модели на различных этапах дидактического цикла с учетом роста степени самостоятельности основана на использовании активных методов обучения с применением ИКТ.

Организовать самостоятельную работу на различных видах лекций позволяет электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Математика», разработанный на кафедре «Высшая математика» Грозненского государственного нефтяного технического университета. Весь материал ЭУМК разбит на разделы. Каждый раздел состоит из теоретического и практического блоков. Теоретический материал подразделяется на темы, каждая тема излагается небольшими порциями. Использование гиперссылок улучшает навигацию по ЭУМК. Материал выдается на экран поэтапно. ЭУМК «Математика» успешно применяется для реализации самостоятельной познавательной деятельности студентов на практических занятиях. С этой целью используется практический блок ЭУМК, который состоит из трех программ: самостоятельная работа; самоконтроль знаний; контроль знаний.

Сегодня эффективная организация самостоятельной познавательной деятельности студентов, особенно с учетом того, что более 50 % изучаемого материала в учебном плане отводится на самостоятельную работу, вряд ли возможна без активного использования Интернет-технологий. Студентов первого курса необходимо научить рациональному поиску информации в сети Интернет. Для эффективной организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе изучения курса математики используем рабочую тетрадь студента, которая выступает своего рода навигатором по изучаемому курсу. Ее содержание составляют опорные схемы тем по курсу, которые выступают алгоритмом самостоятельной деятельности студента. Практическую значимость в реализации самостоятельной познавательной деятельности студентов имеет технология «электронное портфолио», которая выполняет функцию информационного поиска, систематизации информации, подготовки материалов для создания учебно-методического обеспечения, изучения нового научного направления, освоения инновационных подходов к чему-либо, подготовки материалов к печати и т.д. Разработанное нами учебно-методическое обеспечение по математике входит в состав информационно-образовательной среды Грозненского государственного нефтяного технического университета. На сайте кафедры «Высшая математика» ГГНТУ (vm.фаипи.рф) размещены авторские учебно-методические пособия, которые используются студентами при самостоятельной работе. Нами проведено анкетирование с целью всестороннего исследования студентов перед началом изучения ими математики. Но одновременно мы ставили и исследовательскую цель: определить, как подготовлены студенты к самостоятельной работе. После проведения этой анкеты мы считали возможным включение более частных тестов, анкет на определение отдельных умений самостоятельной работы студентов. Анкетирование проводится до и после изучения студентами математики.

Результаты проведенной экспериментальной проверки показали, что при использовании обучающей программы студенты продемонстрировали уровень знаний более высокий, чем студенты, которые изучали этот материал обычным образом, – практически все они справлялись с предлагавшейся в конце изучения комплексной задачей, причем наблюдался явный рост их творческого потенциала по сравнению с началом экспери-

мента. Задачи решались нестандартно, создавался оригинальный интерфейс для реализуемой программы. Это свидетельствует о том, что деятельность студентов при обучении с помощью экспериментальной программы приобрела поисковый характер (отыскивался наиболее рациональный путь решения поставленной задачи), что соответствует более высокому уровню развития познавательной самостоятельности.

Библиографический список

1. Абросимов, А.Г. Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий: автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2005.

Bibliography

1. Abrosimov, A.G. Razvitie informacionno-obrazovatel'noy sredy viysshego uchebnogo zavedeniya na osnove informacionnykh i telekommunikacionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. d-ra ped. nauk. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 22.04.13

УДК 378

Gusenbekova N.A., Vezirov T.G. THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONALLY DIRECTED MATHEMATICAL PREPARATION OF ENGINEERS IN TECHNICAL COLLEGE. In article it is considered some components of the information educational environment which allow to organize professionally directed mathematical preparation of engineers in technical college.

Key words: mathematical preparation, information educational environment, electronic educational resources.

Н.А. Гусенбекова, преп. Дербентского филиала Дагестанского гос. технического университета, E-mail: nafisat@yandex.ru; **Т.Г. Везилов**, д-р пед. наук, проф. ГОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются некоторые составляющие информационной образовательной среды, которые позволяют организовать профессионально направленную математическую подготовку инженеров в техническом вузе.

Ключевые слова: математическая подготовка, информационная образовательная среда, электронные образовательные ресурсы.

Информатизация рассматривается сейчас как инновационный процесс создания глобальной инфраструктуры электронных средств хранения, обработки и передачи различного вида информации. Этот процесс предполагает внедрение средств вычислительной техники и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различные сферы человеческой деятельности, в том числе в системы общего образования. Необходимость внедрения новых информационных технологий в учебный процесс давно не вызывает сомнений. Однако применение информационных технологий в ходе профессионально направленной математической подготовки инженеров в техническом вузе имеет свои особенности.

Одним из новшеств Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) высшего профессионального образования является понятие информационной образовательной среды. В настоящее время идет его осмысление, отражающее и задающее сегодняшнюю специфику образовательного процесса.

Из ФГОС ясно, что информационная образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств: компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др. Это совокупность средств может успешно функционировать при условии культурных и организационных форм информационного взаимодействия, наличия определенной компетентности участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением ИКТ, а также при наличии служб поддержки применения ИКТ.

В образовательном процессе технического вуза создание информационной образовательной среды является актуальным на современном этапе развития педагогики. Анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение ряда диссертационных работ позволяет сделать вывод о том, что приме-

нение компьютеров и информационных технологий в образовательном процессе помогают организации педагогического процесса, большие возможности для выявления и развития творческих способностей, способствуют информационной подготовке обучающихся. Формирование и развитие такой среды на основе применения информационных и коммуникационных технологий позволяет создавать оптимальные условия для развития и совершенствования педагогической деятельности, формирования информационной культуры участников образовательного процесса и обеспечивает развитие личности обучающихся.

В условиях информатизации образования технический вуз является тем учебным заведением, в котором могут быть созданы необходимые предпосылки к формированию у обучающихся потребности в самостоятельной познавательной деятельности, применения информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях, в частности, профессионально направленной математической подготовке будущих инженеров.

Обновленная информационная образовательная среда создаёт принципиально новый всеобщий доступ к знаниям и их постоянному обновлению, позволяет учить и учиться с учётом индивидуальных потребностей и интересов обучающихся, способствует получению качественного образования, соответствующего новым требованиям времени, позволяет осуществлять подготовку выпускников к успешному участию в общественной и профессиональной жизни. В настоящее время главными ценностями являются творческий потенциал и умственные способности человека, поэтому необходимо подготовить будущих инженеров к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации. Студент должен обладать определенным уровнем знаний, позволяющим ему свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию, т.е. владеть информационной культурой.

Осуществляемые преобразования определяют новые цели и результаты высшего профессионального образования. В компетентном подходе профессиональная компетентность определяет качество профессионального образования и становится его целью. Достижение этой цели невозможно без совершенствования математической подготовки будущих специалистов в вузе. Изменение роли математики в современном мире, утверждение ее в качестве языка и важнейшего инструмента научного познания и решения практических задач должно найти отражение во всей системе образования, в том числе высшего технического образования «переросла» статус общеобразовательной дисциплины, и должна на основе межпредметных связей со специальными дисциплинами стать неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки. Как отмечал П.С. Александров: «В настоящее время в связи с возросшей ролью математики в современной науке и технике большое число будущих инженеров, экономистов, социологов и т.д. нуждается в серьезной математической подготовке, которая давала бы возможность математическими методами исследовать широкий круг новых проблем, использовать теоретические достижения в практике» [1, с. 3].

Вопросы профессионально направленного обучения математике традиционно интересуют исследователей.

В работе [2] И.А. Байгушева предлагает концепцию профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе.

В качестве ведущей теоретической идеи направления реализации принципа профессиональной направленности математической подготовки нами выбрана идея Н.Ф. Талызиной: «...при разработке целей обучения конкретному предмету, прежде всего, необходимо выделить систему типовых задач, для решения которых готовится обучаемый» [3, с. 8].

Опираясь на эту идею, мы полагаем, что проблему реализации профессиональной направленности математической подготовки инженеров в условиях информационной образовательной среды технического вуза можно решить, если цель обучения – формирование математической компетентности специалиста представить в виде системы типовых профессиональных задач инженера и разработать обобщенные методы их решения.

В монографии [4] авторы рассматривают вопросы теории и практики формирования математической компетентности студентов экономических специальностей с использованием компьютерных технологий.

Важную роль в формировании математической компетентности инженеров в условиях информационной образовательной среды технического вуза играют электронные образовательные ресурсы, которые позволяют организовать профессионально направленную математическую подготовку.

Такие электронные образовательные ресурсы нами используются на практических занятиях по математике на основе программных продуктов фирм «1С», «Кирилл и Мефодий», «Промсвещение».

Популярностью пользуются среди студентов образовательные сайты Интернет: <http://www.edu.ru>, <http://school-collection.edu.ru>, <http://www.it-m.ru>, <http://www.km-school.ru>, <http://fcior.edu.ru>.

Данные сайты содержат большую коллекцию электронных образовательных ресурсов по математике, которыми пользуются студенты в своей самостоятельной работе, а также при написании курсовых и выпускных квалифицированных работ.

Современное развитие информационных технологий, ориентированных на создание интегрированных пакетов мультимедиа-технологий, привело к появлению компьютерных математических систем, к которым относятся MathCad, MatLab, Maple, Mathematica и др.

В учебном процессе, особенно при преподавании математики, Дербентского филиала Дагестанского государственного технического университета используется компьютерная математическая система MathCad, которая позволяет решать профессионально направленные математические задачи.

Положительная отличительная особенность системы – максимальная приближенность входного языка к естественному математическому языку, что облегчает знакомство и работу с ней начинающим пользователям. Поддерживается работа с размерными техническими величинами.

Облегчая решение сложных математических задач, они снимают психологический барьер в изучении математики и делают этот процесс интересным и более простым. При грамотном применении их в учебном процессе пакеты обеспечивают повышение уровня фундаментальности математического образования.

Библиографический список

1. Александров, П.С. Введение в теорию групп. – М., 1980.
2. Байгушева, И.А. Профессионально направленная математическая подготовка экономистов в вузе: монография. – Астрахань, 2013.
3. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов, 1987.
4. Габитова, Э.Г. Математическая компетентность студентов экономических специальностей с использованием компьютерных технологий. Теория и практика: монография / Э.Г. Габитова, Т.Г. Везилов. – Буйнакск, 2012.

Bibliography

1. Aleksandrov, P.S. Vvedenie v teoriyu grupp. – M., 1980.
2. Bayjgusheva, I.A. Professionalno napravlenaya matematicheskaya podgotovka ekonomistov v vuze: monografiya. – Astrakhanj, 2013.
3. Talizina, N.F. Puti razrabotki profilya specialista / N.F. Talizina, N.G. Pechenyuk, L.B. Khikhlovskiy. – Saratov, 1987.
4. Gabitova, E.G. Matematicheskaya kompetentnostj studentov ehkonomicheskikh specialnostej s ispoljzovaniem kompjuteriemihk tekhnologij. Teoriya i praktika: monografiya / E.G. Gabitova, T.G. Vezirov. – Buyjnask, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.04.13

УДК 159.9:61

Zhikrivetsky Yu.V. INFLUENCE OF STRESS-FAKTOROV OF THE FIGHTING SITUATION ON MENTALITY OF EMPLOYEES OF SPECIAL GROUPS. In article the detailed analysis of the majority a stress factors is given, employees of special groups present at activity and consequences of their long impact on an organism.

Key words: stress, stress factor, employee of a special group.

Ю.В. Жикривецкая, канд. филос. наук, доц. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь,
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СТРЕСС-ФАКТОРОВ БОЕВОЙ ОБСТАНОВКИ НА ПСИХИКУ СОТРУДНИКОВ ОТРЯДОВ ОСОБОГО НАЗНАЧЕНИЯ

В статье дан подробный анализ большинства стресс-факторов, присутствующих в деятельности сотрудников отрядов особого назначения и показаны последствия их длительного воздействия на организм.

Ключевые слова: стресс, стресс-фактор, сотрудник отряда особого назначения.

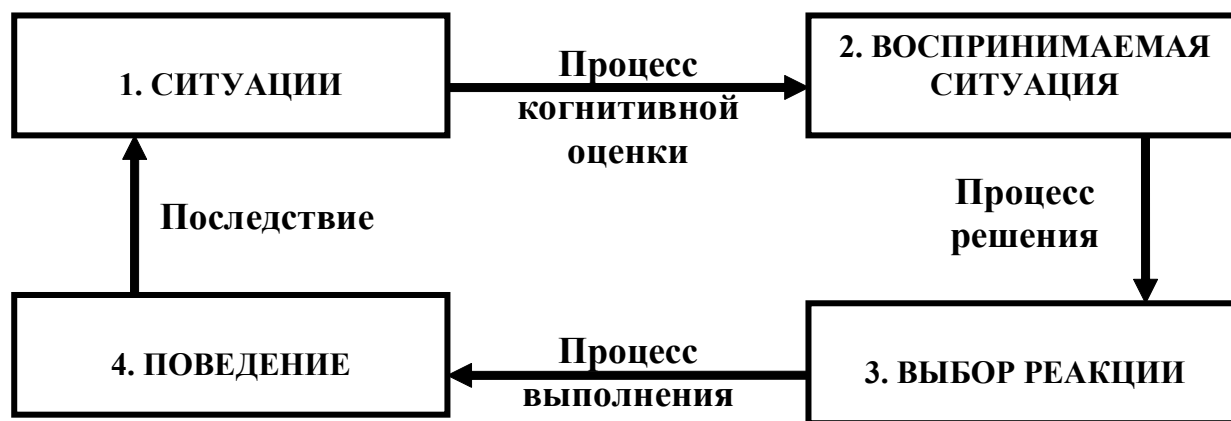


Рис. 1. Модель профессионального стресса (по J.B. Mc. Grath)

Всемирная организация здравоохранения относит профессию сотрудников отрядов особого назначения (ОСН) к числу десяти сложнейших профессий. Экстремальные условия деятельности, с которыми сталкивается личный состав сотрудников ОСН с психологической точки зрения, характеризуется сильными психотравмирующими факторами. **Стресс** – это процесс внутренних изменений в системах организма в ответ на любое сильное кратковременное или продолжительное воздействие окружающей среды (рис. 1).

Среди стрессовых факторов, существенно влияющих на психологическое состояние сотрудников в зоне конфликта, можно выделить следующие: использование спецподразделений в войсковых операциях; абсолютно реальная и почти постоянная угроза гибели, ранения, травмы, болезни – как в отношении себя, так и товарищей; слабая информированность личного состава о фактическом положении дел и оперативной обстановке в регионе; нахождение во враждебном окружении с чужим языком, культурой, традициями; двусмысленность взаимоотношений с местными жителями и представителями власти; постоянная идентификация окружающих: «свой-чужой» и как результат – постоянная настороженность, подозрительность, категоричность в суждениях, излишняя жесткость.

Стресс развивается по схеме: **тревога-адаптация-истощение**.

Воздействия, вызывающие стресс называются стрессорами или стресс-факторами. Стрессоры бывают разными: внешними (ветер, холод, жара) и внутренними (эмоции, голод, жажда, боль). Воздействие стрессора запускает цепочку стресс-реакции, то есть дает начало стрессу. Выделяются непосредственно психотравмирующие факторы экстремальной ситуации, которые вызывают негативные психические реакции, снижающие или же полностью ограничивающие работоспособность или боеспособность:

1. Факторы визуального (зрительного) ряда: разрушения зданий, техники, сооружений, ландшафта; огонь, возгорания, пожары, разрывы; вид трупов, раненых.
2. Факторы аудиального (слухового) ряда: грохот, рев, гул.
3. Факторы тактильного ряда (осязательного): вибрации, удары воздушной волны, сотрясения, падения.
4. Факторы интерактивного ряда: смерть близких, товарищей; контакт с большим количеством раненых [1].

Рассмотрим характерные стресс-факторы при выполнении сотрудниками правоохранительных органов профессионального долга.

Нарушение биологического ритма сна и бодрствования при необходимости круглосуточного охранения (А. Борбелли, С. Корен);

Постоянные бытовые лишения, ненормированный рабочий день (дефицит времени, физические и информационные перегрузки и др., отсутствие ритмичности в работе). Наличие этих стресс-факторов могут привести к появлению спешки и торопливости, неаккуратности и расхлябанности, недисциплинированности, волокиты в расследовании уголовных дел. В период работы в этих условиях ухудшается самочувствие; появляются постоянные головные боли, головокружение, «круги» перед глазами, быстрая утомляемость, раздражительность, ухуд-

шении согласованности движений, их точность, соразмерность требуемых усилий.

Работа в постоянно меняющихся условиях внешней среды. Неожиданное изменение задачи становится нормой. Перечень ваших профессиональных обязанностей изменяется до бесконечности, нет четкого представления о порядке и сроках выполнения. В период работы в этих условиях исчезает уверенность в положительном результате, возникают демотивация и тревога;

Высокая температура окружающей среды. Это специфический стресс-фактор, который после кратковременного усиления возбудительного процесса вызывает угнетение коры головного мозга, нарушение равновесия между возбуждением и торможением, ослабление самого тормозного процесса, нарушение точности двигательных актов, дискоординацию. В период работы в этих условиях ухудшается самочувствие: появляются головная боль, головокружение, «круги» перед глазами.

Низкая температура окружающей среды. В нервной системе низкая температура вызывает повышение возбудимости. Снижаются отдельные показатели работоспособности, например такие, как качество управления в режиме слежения, способность к динамической и статической работе, выполнение тонких координированных движений. Появляется слабость, сонливость.

Новизна раздражителей. Новизна обстановки дислокации вызывает у сотрудников спецподразделений оборонительный и ориентировочный рефлекс и тем самым усиливает двигательные реакции. Тем самым, новая обстановка, даже тогда, когда нет прямой угрозы для жизни, нередко изменяет проявление воли, течение восприятия, мышления и памяти у личного состава сотрудников спецподразделений.

Действие ограниченного пространства. Известно, что выполнять боевые задачи личному составу спецподразделений приходится в ограниченном пространстве (тоннелях, подземных галереях, траншеях. Ограниченное пространство вызывает у сотрудников ОСН трудности не только физического порядка, такие как изменение привычного способа действий, рабочей позы (продвижение ползком, работа лежа и т.д.), но и психического. В период боевой работы в этих условиях у сотрудников наблюдается личностная ориентация на свое собственное состояние, что приводит к значительному снижению работоспособности, а иногда и к отказу от выполнения боевой задачи.

Опасность смерти. Страх потерять здоровье, собственную жизнь или получить травму, предвидение страдания, против которого имеющаяся защита неэффективна: невозможность убежать или ослабить страдание является одним из сильнейших стресс-факторов в деятельности сотрудников правоохранительных органов. Страх приводит к паническому отчаянию, утрате контроля, зажатости в теле. На фоне этих переживаний происходит уклонение или отказ от выполнения боевых задач.

Профессиональная ответственность. Неправильно принятое сотрудником правоохранительных органов решение может привести к развалу следственного процесса, запланированного мероприятия (освобождение заложников) или к летальному исходу. Необходимость принимать ответственные решения, часто в ситуациях цейтнота также рассматривается психологами как стрессогенный фактор. Действие данного фактора при-

водит к увеличению частоты аутоиммунных заболеваний, воспалений, сердечно-сосудистых заболеваний, диабету и др.

Стрессогенным фактором в работе сотрудников спецподразделений является **сигнал тревоги**. По данным Мягких Н.И., Каляева А.В. [2], более 70% сотрудников при получении сигнала тревоги испытывают дискомфорт, более 50% сдвигов частоты сердечных сокращений связаны с эмоциональным компонентом кардиальной реакции.

Работа с неприятными людьми. Постоянное общение с правонарушителями может привести к появлению и развитию подозрительности, огульного недоверия к этим лицам. Будучи антиподом такой важной профессиональной черты как бдительность, подозрительность (равно как и недоверие) является весьма опасным видом профессиональной деформации, поскольку неизбежно приводит к предвзятости, тенденциозности, необъективности. Натянутые отношения с коллегами вызывают чувство отверженности и разочарования.

Влияние состояния пострадавших людей на психику сотрудника ОВД. Большое количество людей страдает в результате массовых беспорядков, террористических актов, захвата заложников. Под катастрофой обычно понимаются всевозможные разрушения зданий, сооружений, подвижного состава с человеческими жертвами. Катастрофы сопровождаются огромными разрушениями и гибелью людей.

Влияние измененного состояния самих сотрудников ОВД. В малых группах людей, в частности отрядах специального назначения возникает своеобразная общность эмоций:

- Бегство – игнорирование проблемы, нежелание признать ее существование, даже если все вокруг утверждает обратное.

- Самоедство – навязчивые размышления о возможных неприятностях и их последствиях, нежелание предпринимать действия, чтобы изменить ситуацию.

- Нерешительность – колебания перед принятием какого-либо решения, бесконечное промедление, отсутствие четкого плана действий.

- Проволочки – нежелание выполнять необходимую работу, оттягивание момента и создание искусственных препятствий.

- Поиски приключений – совершение безрассудных поступков, чтобы отвлечься от состояния подавленности.

- Эмоциональная несдержанность – неоправданное ожесточение, волнение и тревога, выливающиеся в гнев, язвительные замечания или слезы.

- Затворничество – нежелание принимать участие в мероприятиях, которые раньше вызывали интерес.

Подобное поведение не облегчает, а усугубляет стрессовое состояние. Бессознательно пытаясь избавиться от подавленности, человек лишь усиливает стресс. Таким образом, зная каким образом стресс влияет на работу сотрудников ОЧН, можно вовремя диагностировать и провести коррекционную работу с сотрудником, не усугубляя проблему и не создавая предпосылки для того, что бы она была «загнана внутрь» и проявила себя в самых неожиданных формах.

Библиографический список

1. Новикова, Ю.А. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений, включенных в группу углубленного психолого-педагогического наблюдения / Ю.А. Новикова, Ю.В. Жикривецкая. – Ставрополь, 2012.
2. Мягких, Н.И. Современные методические подходы к организации медико-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел / Н.И. Мягких, А.В. Каляев // Медицинский вестник МВД. – 2006. – № 6(25).

Bibliography

1. Novikova, Yu.A. Psikhologicheskoe soprovozhdenie sotrudnikov specpodrazdeleniy, vkluchennikh v gruppu uglublennogo psikhologo-pedagogicheskogo nablyudeniya / Yu.A. Novikova, Yu.V. Zhikriveckaya. – Stavropolj, 2012.
2. Myagkikh, N.I. Sovremennye metodicheskie podkhodih k organizacii mediko-psikhologicheskogo obespecheniya deyatel'nosti organov vnutrennikh del / N.I. Myagkikh, A.V. Kalyaev // Medicinskiy vestnik MVD. – 2006. – № 6(25).

Статья поступила в редакцию 18.04.13

УДК 378

Mahmudova F.A., Aliphanova F.N. SPIRITUAL AND MORAL FEATURES OF THE YOUNG TEACHER'S PERSONALITY IN THE COURSE OF PROFESSIONAL ADAPTATION. In this article influence of spiritual and moral features of the identity of the young teacher on process of its professional adaptation is considered.

Key words: professional adaptation, adaptation, moral, moral principles, adaptive process, moral principles, young teacher.

Ф.А. Махмудова, ст. преп., Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail:fyruza@rambler.ru; **Ф.Н. Алипханова**, д-р пед. наук, проф., Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail:fyruza@rambler.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В статье рассматривается влияние духовно-нравственных особенностей личности молодого педагога на процесс его профессиональной адаптации.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, адаптация, нравственность, нравственные принципы, адаптивный процесс, нравственные принципы, молодой педагог.

Универсальность адаптивного процесса личности как субъекта и объекта профессиональной адаптации обеспечивается деятельностью индивидуальных и общественных информационных механизмов прямых и обратных связей. Любая функциональная (адаптивная) система при эффективном использовании отрицательной обратной связи становится самосовершенствующейся, развивается эволюционно и не нуждается в перестройках [1, с. 76]. Кроме того, «обратная связь посредством информационных процессов отличается большой гибкостью, универсальностью, относительным быстродействием и экономностью» [1, с. 20].

Сопоставляя описанные идеи, можно заключить, что адаптация – это процесс выработки, по возможности, оптимального режима целенаправленного функционирования личности, т.е. приведение ее в конкретных условиях времени и места в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение ее основных задач самосохранения или развития. Такое состояние достигается превращением внешних условий жизнедеятельности, переживаемых как новые, непривычные в «свои условия»; в результате адаптации человек действует естественно, непринужденно. Нас интересует понятие «профессиональная адаптация»,

так как, вслед за М. Семенским мы не склонны проводить четкой грани взаимовлияний биологической, психологической, социальной и профессиональной адаптаций.

В отечественной науке наработан большой и противоречивый массив экспериментальных данных и сегодня существуют различные определения «профессиональной адаптации». Мы остановимся на одном из них. Профессиональная адаптация – это активное приспособление к профессии и социально-психологическим требованиям, традициям нового коллектива, в процессе которого осуществляется освоение новым работником в оптимальные сроки профессиональных навыков и умений, развитие и укрепление отношений сотрудничества в коллективе, активное его включение в творческую деятельность, повышения уровня знаний по специальности, углубление удовлетворенности трудом [2, с. 87]. Официальных социальных ролей и профессий в обществе огромное множество, поэтому возникла необходимость создания многих частных концепций профессиональной адаптации. Первым этапом профессиональной адаптации можно считать профориентацию как своеобразную преадаптацию, в которой важную роль играет положительная установка к профессии [3, с. 54]. Начинается этот процесс в школе и продолжается в высшем учебном заведении при получении профессии.

Особенно ярко проявляются сбои или успехи адаптивного процесса у молодых, начинающих профессиональную деятельность людей. Наши наблюдения показали, что не всегда адаптация является условием, необходимым для нормальной трудовой деятельности личности. Так, на первый взгляд «дружный и сплоченный» коллектив может объединять людей не свободных в проявлении своей самостоятельности, творческой индивидуальности. Такой коллектив пропитан духом конформизма, он не способен к широкому дифференцированию производственной, нравственной, духовной жизни. В таких коллективах существует сложный, противоречивый комплекс устойчивых негативных диссонансов, настроений и переживаний, адаптация к которым социально принижает личность, служит предпосылкой ее нравственного разрушения, ибо безнравственны не только действия, направленные против других людей, но и безразличие индивида к способу существования, поскольку оно может иметь и отрицательные для других последствия. Решающий ориентир для оценивания уровня профессиональной адаптации должен находиться в поле поведения человека, свободно принимающего ролевые формы.

Значит, при определении уровня и закономерностей протекания адаптивного процесса необходимо учитывать специфические, этноспециальные, духовно-нравственные особенности, как субъекта, так и группы к которой адаптируется личность. Личность молодого педагога, например, должна адаптироваться к разноречивым и разноректорным условиям: профессии, личности обучаемого, педагогическому сообществу образовательного учреждения, своему новому статусу и т.д. Подтверждает нашу мысль Б.М. Петров, который указывает на неправомерность попыток оценить условия и напряженность труда учителя только психологическими методами, путем изучения эмоционально-волевых характеристик, функций внимания, памяти и т.д., так как они не учитывают того, что высокая работоспособность часто поддерживается за счет сильного психологического и соматического функционального перенапряжения и это пагубно сказывается на внешней и внутренней, кажущейся и подлинной адаптации молодого специалиста к педагогической деятельности [4, с. 37]. Образовательная система высшей школы органично связана с национальными и социальными идеалами. С психологической же точки зрения это дает ей большое преимущество как воспитательному учреждению. С точки зрения психологии основная цель воспитания состоит в социальной адаптации.

Отправной точкой в наших рассуждениях будет то поле, к которому приложится адаптивный процесс – педагогическая деятельность и тот субъект, который выполнит его – личность

учителя. Конечным результатом педагогической адаптации по логике диалектических законов должно стать педагогическое мастерство, мы должны ответить на вопрос как повысить уровень квалификации, укрепить в себе профессионально важные качества, что обеспечивает устойчивое положительное отношение к профессии, удовлетворенность трудом, что способствует закреплению молодых специалистов в системе просвещения. Современная же система образования функционирует в режиме колоссальных интеллектуальных, физических и нравственных перегрузок.

Основным условием формирования профессиональной адаптации молодых учителей, по нашему мнению, выступает нравственность. Данный вид адаптации является процессом продуктивного приобщения к деятельности, условиям труда, новому коллективу и соответствием их личностных качеств к требованиям педагогической деятельности определенного учебного заведения.

Рассматривая педагога как субъекта и объекта этих преобразований, мы вслед за Б.Г. Ананьевым отличаем три сферы его деятельности: труд, общение, познание [5, с. 40].

Широко изучается нравственная надежность работника – показатель нравственного развития работника, характеризующий его способность строить свою трудовую деятельность в соответствии с социально одобренными нормами и требованиями профессиональной этики. *Нравственные принципы* – ценностная основа социальных связей и культуры межличностных отношений. Нравственные принципы: имеют универсальное значение; фиксируют то изначальное и общее, что определяет специфические требования к человеку в каждой из сфер деятельности; поддерживают и санкционируют общественные устои, строй жизни и формы общения посредством духовного воздействия через общественное мнение, одобрение или осуждение; находят более конкретное выражение в моральных нормах. *Нравственный ориентир* – представление человека о том, что подлежит одобрению или осуждению. Обычно нравственные ориентиры облекаются в совершенно осязаемые свойства: патриотизм и гражданственность, трудолюбие и профессиональную честность, скромность и ответственное исполнение обязанностей, великодушие и др. [6, с. 169].

В теории познания выделяется Этический релятивизм – отрицание обязательных нравственных норм и объективного социального критерия нравственности. Существует классическое понимание нравственного воспитания как обучения нравственности, что является не вполне корректным: обучить нравственности нельзя; нравственное воспитание выражает потребность общества сознательно влиять на процесс формирования личности, являющийся предельно индивидуализированным и в целом протекающий стихийно.

Современная педагогическая теория и практика ставит своей целью способствовать к умственному, нравственному, эмоциональному и физическому саморазвитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать все условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных, этнических и гендерных особенностей.

Личность молодого учителя должна в логике профессиональной адаптированности усвоить новые требования к постоянно меняющейся программе обучения, быть на «острие потока», в русле инновационной деятельности, которая требуется и уже часто практикуется в школе. Из этого следует, что общеобразовательные программы в высшей педагогической школе должны быть подчинены целям формирования культуры личности, социальной и профессиональной адаптивности и предназначены для: трансляции и интериоризации культурных образцов, норм, ценностей (содержание образования и социализация); овладения различными культурными способами деятельности в социальной и экономической сфере; осознания связи собственного развития с развитием культуры и общества; формирования отношения к себе как существу культурному.

Библиографический список

1. Кучинская, Г.М. Способности, одаренность и талант учителя. – М., 1985.
2. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений. – М., 1987.
3. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация. – М., 2010.
4. Основы педагогического мастерства. Педагогический практикум: учеб. программа / сост. А.Н. Нюдюрмагомедов [и др.]. – Махачкала, 2001.
5. Ананьев, Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. – М., 1980. – Т. 2.
6. Мирзоев, Ш.А. Народная педагогика Дагестана. – Махачкала, 1986.

Bibliography

1. Kuchinskaya, G.M. Sposobnosti, odarennostj i talant uchitelya. – M., 1985.
2. Usova, A.V. Formirovanie u uchastnikov uchebnykh umenij. – M., 1987.
3. Nalchadzhyan, A.A. Psikhologicheskaya adaptaciya. – M., 2010.
4. Osnovih pedagogicheskogo masterstva. Pedagogicheskij praktikum: ucheb. programma / sost. A.N. Nyudyurmagomedov [i dr.]. – Makhachkala, 2001.
5. Ananjev, B.G. Struktura individualnogo razvitiya kak problema sovremennoj pedagogicheskoy antropologii. – M., 1980. – T. 2.
6. Mirzoev, Sh.A. Narodnaya pedagogika Dagestana. – Makhachkala, 1986.

Статья поступила в редакцию 22.04.13

УДК 378.147.88

Saifulina E.V. FORMATION OF INNOVATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PROCESS WORKING OUT AND PERFORMANCE OF THE QUALIFYING WORK. In article necessity is proved and main principles of formation of innovative activity of students in the course of degree designing of products with application of an art embroidery are stated.

Key words: an innovation, traditional applied art, art embroidery, the qualifying thesis, graduate work.

Е.В. Сайфулина, аспирант, зав. каф. художественной вышивки, ФГБОУ ВПО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: saifulinaelena@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И ВЫПОЛНЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

В статье обоснована необходимость формирования инновационной деятельности студентов в процессе дипломного проектирования изделий в области традиционного прикладного искусства на примере художественной вышивки.

Ключевые слова: инновация, традиционное прикладное искусство, художественная вышивка, квалификационная дипломная работа.

Повышение качества образования в области традиционного прикладного искусства возможно только при условии развития в нем инновационных процессов. В настоящее время в профессиональной педагогике дается широкое определение понятию инновации.

Инновации – существенный элемент развития образования. Выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества. Инициативы возникают в ходе естественной эволюции сферы образования, в поиске более перспективных форм и средств педагогической деятельности, опробовании новых методик и приемов обучения. Инициативы закрепляются при обмене и распространении опыта, в формировании массовых починков и социальных движений педагогов, в среде которых происходит становление групп инициаторов и новаторов, генерирующих новые социально-педагогические, психологические, проективные и социокультурные идеи как актуальные продуктивные смыслы и ценности реального (существующего) и идеального (мысленно конструируемого и идеализируемого) образовательного пространства. Инновации, по мнению ряда ученых, – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства [1, с. 370].

Осмысление данного нами понятия продиктовано необходимостью найти своё понимание инновации относительно к рассматриваемой теме нашего исследования. Выбранная нами тема не случайна, поскольку, выполнение квалификационной выпускной работы включает в себя разработку новшества в процессе самостоятельной работы. Взаимодействие студента и преподавателя в процессе разработки и выполнения дипломной работы включает в себя инновационные аспекты, результатом которых являются изделия, имеющие новые технологические и художественные решения.

Формирование инновационной деятельности студентов является одним из важнейших процессов подготовки специалиста в области традиционно прикладного искусства, готового к твор-

ческой профессиональной деятельности. Нельзя отрицать, что огромное влияние на художественную вышивку, которая при нашем обучении ориентирована только на уникальный ручной труд, как и на другие виды прикладного искусства, оказывает разнообразие стилей в одежде и обилие машинной вышивки в изделиях мировой высокой моды.

Как отмечает, в своей статье А.А. Николаева, важна грамотная и заинтересованная популяризация художественной вышивки [2]. На сегодняшний день Высшая школа народных искусств (институт) ставит своим приоритетом развитие непрерывного профессионального образования в области традиционно-прикладного искусства. На создание инновационных высокохудожественных изделий ориентировано дипломное проектирование, в разработке которого участвуют студенты и их научный руководитель. Немало важную роль в дипломном проектировании играет экспертная комиссия, которая включает в себя художников, модельеров, конструкторов и технологов. Научный руководитель и студенты учитывают их рекомендации, сделанные на просмотрах распределённые по этапам ведения работы: утверждения темы дипломной работы, чистового графического проекта, на начальном процессе выполнения дипломного изделия в материале. Только тесное взаимодействие специалистов позволит создавать новые высокохудожественные изделия, декорированные художественной вышивкой, с перспективами продвижения их на более высокий качественный уровень.

При этом новшества дипломной работы становится инновационной разработкой только после всего процесса выполнения. Она имеет научно-практическую и художественную ценность, несет в себе связь с традицией.

Выполнение дипломной работы в области художественной вышивки, по мнению Н.П. Божьевой, является результатом осмысления окружающего мира, в котором возникла потребность в создании новых своеобразных решений, построенных на основе творчества предыдущих поколений. Умение изучить и переосмыслить этот материал и найти такое решение, в котором традиционное получает совершенно новое, на сегодняшний день является главной задачей художника традиционно-прикладного искусства [3, с. 147].

Работа над дипломным проектом требует готовности обучающихся к творческой реализации полученных знаний, умений

и навыков, а также помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт.

Одной из главных задач педагога является подготовка студентов к самостоятельной творческой деятельности.

В процессе исследования нами были выявлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие такую подготовку:

- мотивация студентов к инновационно-профессиональной деятельности;
- развитие творческого потенциала и инновационных способностей;
- развитие рефлексивного потенциала обучающихся.

Проблема мотивации деятельности студента рассматривается через создание идеи будущего дипломного изделия.

При отсутствии идейного смысла профессиональный труд будет лишен элементов креативности и инновационности. Следовательно, чтобы профессиональная направленность обучающегося была ориентирована на новшества, существенное значение имеет развитие мотивационного компонента в его учебной деятельности.

Мотивацию к творчеству и инновационной работе необходимо рассматривать с точки зрения потребности в новшествах, их восприятия, что определяет содержательную сторону направленности профессиональной деятельности.

Разработка новых колористических, технологических, композиционных решений для определённого вида вышивки в современных условиях ведётся на базе новых технологий проектирования. Они формируют в студенте: креативное мышление, способность к поиску новых идей и использованию возможностей их оптимальной реализации, способность к системному, прогностическому подходу к отбору и организации нововведений; способность быстро ориентироваться и определять допустимую степень риска; готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий; развитую способность к рефлексии, самонализу.

Поиск инновационных идей включает в себя:

- анализ тенденций современной высокой моды;
- анализ литературы;
- анализ ранее разработанных проектов;
- сбор материала о технологических возможностях техники

вышивки в отношении разрабатываемого изделия и его орнаментального решения;

Отбор идей происходит с учётом:

- оценки возможности практической реализации идеи;
- оценки степени технологической общности разработки

без потери связи с традицией.

На данной стадии обязательно нужно обязательно рассчитать силу будущей работы.

Реализация новшества состоит в следующем:

- разработка графического проекта;
- выполнение технологической зашивки;
- выполнение изделия в материале.

Библиографический список

1. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998. – Т. 1.
2. Николаева, А.А. Дипломное проектирование как завершающий этап профессиональной подготовки художника традиционного прикладного искусства // Традиционное прикладное искусство и образование: материалы XII Международной научно-практич. конф. / под ред. М.Ю. Спириной. – СПб., 2007.
3. Божьева, Н.П. Русский орнамент в вышивке. Традиция и современность: учеб. пособие. – М., 2008.

Bibliography

1. Ehnciklopediya professionaljnogo obrazovaniya: v 3 t. / pod red. S.Ya. Batishsheva. – M., 1998. – T. 1.
2. Nikolaeva, A.A. Diplomnoe proektirovanie kak zavershayuyiy etap professionaljnoj podgotovki khudozhnika tradicionnogo prikladnogo iskusstva // Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: materialih XII Mezhdunarodnoy nauchno-praktichyu. konf. / rod red. M.Yu. Spirinoj. – SPb., 2007.
3. Bozhjeva, N.P. Russkijj ornament v vihshivke. Tradiciya i sovremennostj: ucheb. posobie. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 23.04.13

УДК 378

Solomin V.I. MENTAL BURNING OUT AS AN ELEMENT OF SYSTEM PROFESSIONAL PROGRESS OF THE PERSON. In given article mental burning out as the system formation representing an element of system of professional development of the person is considered. As result of the certain stage of professional development, it bears in itself all signs describing given stage and system of professional development as a whole.

Key words: a syndrome of mental burning out, the person, a trade, professional progress.

В.И. Соломин, аспирант каф. психологии труда и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской гос. университет», г. Тверь, E-mail: Ivanlavrov@bk.ru

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается психическое выгорание как системное образование, представляющее собой элемент системы профессионального становления личности. Как результат определенного этапа профессионального становления, оно несет в себе все признаки характеризующий данный этап и систему профессионального становления в целом.

Ключевые слова: синдром психического выгорания, личность, профессия, профессиональное развитие.

Анализ выгорания как элемента системы профессионального развития предполагает рассмотрение роли и места выгорания в структуре указанного процесса, выявления функций выгорания, а также общих особенностей и специфики этого феномена в ряду родственных явлений. Проведение такого анализа невозможно без рассмотрения самого процесса профессионального развития личности, его структуры, этапов и механизмов развертывания. Проблема профессионального становления личности, как целостного процесса, так и отдельных его этапов, широко представлена в трудах отечественных и зарубежных ученых (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Т.В. Кудрявцев, Н.Н. Пряжников, D. Holland, F. Parsons, D. Super). При рассмотрении этой проблемы отчетливо просматривается две парадигмы ее решения.

Первая парадигма заключается в отрицании влияния профессии на личность. Сторонники этого подхода исходят из традиционного, идущего от древнегреческой идеалистической философии, тезиса об изначальной «профессиональности» человека. Это означает, что, выбрав профессию, личность не изменяется на пути ее освоения и осуществления трудовых функций.

Другая парадигма взаимодействия профессии и личности характерна для большинства зарубежных исследователей и является общепринятой в отечественной психологии. Она заключается в признании факта влияния профессии на личность и ее изменении в ходе профессионального развития. Анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме профессионального развития личности в рамках второй парадигмы позволил нам сформировать системное представление об этом процессе. Опираясь на основные принципы системного подхода, мы рассматриваем профессиональное становление личности как систему, складывающуюся из отдельных компонентов, образующих некоторую динамическую структурно-уровневую композицию, которая сама является подсистемой более крупной системы – системы жизнедеятельности. В процессе жизнедеятельности личность решает большое количество общественных задач в различных сферах своей жизни – общественной, семейной, профессиональной и т.д. Профессиональное становление личности выступает как принятие для себя и решение общественной задачи. При этом существует разная степень отождествления себя с ролью профессионала – от полного совпадения до полного непринятия профессионального труда как социально одобряемого способа существования (нищие, уголовные элементы, бомжи) [1].

Профессиональное становление, таким образом, можно рассматривать как часть жизненного пути человека. Между жизненным путем человека и его профессиональным становлением могут существовать двусторонние взаимоотношения. С одной стороны профессиональное развитие детерминировано динамикой жизненных циклов, и формирование тех или иных подструктур профессионала тесно связано с возрастными периодами общего развития. С другой стороны, изменения, происходящие в ходе профессионального становления, могут перестраивать индивидуальный стиль жизни человека. Характер этих отношений может быть различным от оптимального их соотношения до отношений компенсации, которые проявляются в смещении активности субъекта на другие сферы жизнедеятельности в случае неуспеха в самореализации себя как профессионала.

Анализ работ по становлению личности профессионала позволяет рассматривать этот процесс на трех уровнях: личностном, индивидуальном и уровне субъекта деятельности.

Первый уровень предполагает рассмотрение формирования системы профессионально-важных качеств личности [2].

Индивидуально-психологический уровень предполагает конкретизацию предыдущего и проявляется в определении комплекса индивидуально-психологических характеристик человека, которые могут выступать как ПВК. Выделяют несколько подструктур индивидуальных качеств человека в этом плане: профессиональную мотивацию, профессиональную компетентность, профессиональные способности и профессиональное самосознание.

Таким образом, профессиональное становление охватывает все стороны личности, а также формы ее профессионального поведения, что наиболее отчетливо проявляется в стилевых особенностях деятельности.

Наконец, уровень профессионала как субъекта деятельности предполагает формирование в процессе профессионализации основных структурных компонентов деятельности – мотивации, цели, операционального состава, информационной основы и принятия решения [3, с. 52].

Процесс профессионального становления предполагает не только трансформацию внутренних характеристик самой личности под влиянием профессии, но и приспособление к факторам профессиональной среды. Следовательно, профессиональное становление личности, так или иначе, предполагает профессиональную адаптацию субъекта, которая включает в себя приспособление к требованиям и содержанию профессиональной деятельности (собственно профессиональная адаптация) и социально-психологическую адаптацию (приспособление к социальному контексту профессии) и психофизиологическую адаптацию (приспособление к условиям материальной среды). Профессиональная адаптация предполагает активный характер взаимоотношений между личностью и профессиональной средой. Это означает, что человек не только приспосабливается к профессии путем овладения нормативно-одобренным способом деятельности и принятием на себя ценностей, норм и других компонентов профессиональной деятельности, но и приспосабливает профессию к себе за счет творческого преобразования своего опыта. С этих позиций можно говорить о пассивной (собственно адаптивной) модели профессионального становления и активной (творческой). Реализация первой модели характерна для начальных этапов профессионального становления вплоть до полного овладения профессиональными требованиями. После этого возможен переход ко второй модели, когда субъект начинает вмешиваться в создание ситуации профессионального становления, изменяя ее требования и подчиняя себе. Обобщая можно сделать следующие выводы.

Во-первых, этапы профессионального становления тесно связаны с общим онтогенетическим развитием личности.

Во-вторых, механизм, обуславливающим специфику профессионального развития и перехода из одной стадии в другую, являются профессиональные кризисы. Кризисный характер профессионального развития и его корреляция с общим развитием личности имеет большое значение в контексте решаемой нами проблемы. Профессиональное развитие, являясь частью общего развития личности, представляет собой довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Это означает, что на своем пути человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но может испытывать и отрицательное воздействие профессиональной среды, которое приводит к появлению разного рода деформаций.

ций и состояний, не только снижающих его профессиональные успехи, но негативно проявляющихся в «непрофессиональной» жизни. В этой связи можно говорить о восходящей (прогрессивной) и нисходящей (регрессивной) стадии профессионального развития [4].

Таким образом, становление личности профессионала как система компонентов, этапов и критериев может быть описана в контексте двух подсистем, отражающих разную степень полноты взаимоотношений профессии и личности. Первая подсистема, связанная с положительным взаимодействием личности и профессии, составляет стадию профессионализации. Вторая подсистема, характеризующая негативными последствиями профессионального развития личности, составляет стадию профессиональных деструкций. Данная стадия может иметь частичный или полный характер. При частичном регрессе профессионального развития затрагивается какой-то его элемент при прогрессивном, в целом, развитии системы и ее эффективном функционировании. Полный регресс означает, что негативные процессы затронули отдельные структуры психологической системы деятельности, приводя к их разрушению, что может снизить эффективность выполнения деятельности. Психическое выгорание представляет собой элемент подсистемы профессиональных деструкций, благодаря своему отрицательному влиянию на личность профессионала и показатели профессиональной деятельности. Вместе с тем, включение выгорания в состав данной подсистемы требует выявления общих особенностей, характерных для всех ее составляющих, с одной стороны, и определение отличительных признаков выгорания – с другой.

С нашей точки зрения, основное внимание необходимо уделить выяснению соотношений выгорания и профессиональной деформации личности. Основная причина обращения к взаимосвязи данных феноменов кроется в отсутствии единой точки зрения на понимание соотношения понятий «профессиональная деформация» и «психическое выгорание». Ряд исследователей склонны отождествлять эти понятия, рассматривая выгорание как частный случай проявления профессиональной деформации личности [5, с. 34]. В работах других авторов подчеркивается мысль о том, что это, хотя и сходные феномены, но имеющие разную природу.

Исследование профессиональной деформации личности как самостоятельного феномена представлено в отечественной психологии достаточно широко. Слово «деформация» происходит от латинского «deformatio» и означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды. По отношению к профессии, под деформацией понимают всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер. С этой точки зрения дефор-

мация распространяется на все стороны физической и психической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Традиционное понимание профессиональной деформации связано с отрицательным влиянием профессии на психологические характеристики человека, затрудняющим его поведение в повседневной жизни и, в конечном итоге, способном снизить эффективность труда.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально, возникшие неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности и поведении. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и в личности, приводя к ее перестройке, что далее проявляется в повседневном поведении и общении. Установлено также, что сначала возникают временные негативные психические состояния и установки, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее, на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника.

При повторении ситуаций негативные состояния закрепляются и вытесняют позитивные качества, удельный вес которых уменьшается. Наступает устойчивое искажение конфигурации личностного профиля работника, что и является деформацией.

Профессиональная деформация может иметь довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека и затрагивать различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, появление определенных черт личности.

Подводя итог, можно отметить, что психическое выгорание рассматривается нами как системное образование, представляющее собой элемент системы профессионального становления личности. Как результат определенного этапа профессионального становления, оно несет в себе все признаки характеризующий данный этап и систему профессионального становления в целом. По отношению к внутреннему содержанию системы профессионального становления, психическое выгорание является компонентом подсистемы профессиональной деструкции, отражающей негативное влияние профессиональной деятельности на личность. Как элемент указанной подсистемы, психическое выгорание имеет некоторое сходство с родственными феноменами, такими как профессиональная деформация, выражающееся во взаимосвязи их структурных составляющих и общей функциональной направленности. Вместе с тем, выгорание представляется относительно самостоятельным и независимым компонентом подсистемы профессиональной деструкции, имеющей свою специфику и отличительные особенности.

Библиографический список

1. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2009.
2. Климов, Е.А. Психология профессионала. – М.; Воронеж, 2006.
3. Карпов, А.В. Психология принятия управленческих решений. – М., 2005.
4. Карпов, А.В. Методологические основы психологии принятия решений. – Ярославль, 2009.
5. Принцип развития в психологии / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 2008.

Bibliography

1. Povarenkov, Yu.P. Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. – M., 2009.
2. Klimov, E.A. Psikhologiya professionala. – M.; Voronezh, 2006.
3. Karpov, A.V. Psikhologiya prinyatiya upravlencheskikh resheniy. – M., 2005.
4. Karpov, A.V. Metodologicheskie osnovy psikhologii prinyatiya resheniy. – Yaroslavl, 2009.
5. Princip razvitiya v psikhologii / отв. red. L.I. Anciferova. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 22.04.13

УДК 378

Filimonuk L.A., Shahnazarian A.G. THE FORMATION OF STUDENTS' PROJECT CULTURE THROUGH THE REALIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROJECTS. The given article is devoted to the process of formation of students' project culture through the realization of social and pedagogical projects. The content, stages, conditions and levels of the formation of project culture are defined.

Key words: project culture, social and pedagogical projection, pedagogical technology of the formation of students' project culture.

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук проф., Северо-Кавказский федеральный университет, Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт, г. Ставрополь; **А.Г. Шахназарян**, аспирант каф. педагогики и психологии высшей школы Педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

В статье рассматривается процесс становления проектной культуры студентов через осуществления социально-педагогических проектов, определена сущность, содержание, этапы, условия и уровни становления проектной культуры.

Ключевые слова: социально-педагогическое проектирование, педагогическая технология становления проектной культуры студентов.

Начавшаяся на рубеже XX-XXI веков интенсификация социальных процессов, связанная с объективной сменой парадигмы приоритетов общественного развития, диктует необходимость обоснованного подхода к реализации проектных решений инновационного характера. Анализ отечественной практики социальных нововведений позволяет утверждать, что эффективность этого процесса напрямую зависит от уровня проектной культуры тех, кто его осуществляет [1; 2]. Становление проектной культуры студентов логично, на наш взгляд, рассматривать как доминанту, акцентирующую общепедагогический контекст развития высшего образования на современном этапе.

Ретроспективный анализ педагогических исследований, опирающихся на метод проектов (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С.Т. Шацкий, Б.В. Игнатьев, В.Н. Шульгин и др.), дает основание для вывода о преемственности исторического опыта реализации проектного метода в обучении и современных теоретических представлений о проектной деятельности, а также позволяет констатировать, что к началу XXI века в отечественном образовании сложилась научно обоснованная проектная парадигма, теоретико-методологические основания которой созданы благодаря работам В.Н. Аверкина, Н.В. Бочкиной, С.А. Гильманова, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого.

Процесс становления проектной культуры студентов становится возможным благодаря особой организации пространства вуза, которое мы понимаем как социально-педагогическое пространство, включающее в себя: физическое пространство вуза, в котором происходит образовательный процесс; комплекс социально-значимых идей, проектов и инноваций; ценностное педагогическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса, определяющееся педагогическими нормами и особенностями коммуникативных отношений. Три названные грани социально-педагогического пространства вуза непосредственно связаны с триадой условий становления проектной культуры студентов: педагогический процесс, социально-педагогическое проектирование, педагогическая технология становления проектной культуры студентов.

Педагогический процесс рассматривается нами в теории динамических систем. В целом, педагогический процесс это интегративное условие становления проектной культуры. Поскольку именно в нем может быть создан ресурс для обогащения субъектного опыта студентов. Каждый студент включен в эту объективно существующую педагогическую реальность и является субъектом педагогического взаимодействия. Важнейшим методологическим принципом анализа процесса становления проектной культуры студентов является объяснение его как необходимой осознанной деятельности. По мнению М.С. Коган, «Человек существует лишь постольку, поскольку активно и целенаправленно преобразует внешний мир в соответствии со своими развивающимися потребностями» [3]. Социально-педагогическое проектирование в контексте культуры мы рассматриваем как творческое миропреобразование, ценностно-ориентированную социально-значимую проектную деятельность студентов.

Идея развивать возможности социального проектирования как способа деятельности, способствующего становлению проектной культуры студентов, интегрировав его в социально-педагогическое пространство вуза на системном уровне, возникла на основе качественного анализа результатов участия студентов в конкурсах социальных проектов, выявившего их высокую активность и заинтересованность в решении социально-значимых проблем. Педагогический аспект социального проектирования раскрывается через педагогические функции: развивающую, воспитательную, когнитивную, диагностическую. Системно организованная научно-исследовательская работа студентов (инновационный форум, студенческие научно-практические

конференции) и внеучебная проектно-ориентирующая деятельность (проблемно-проектные семинары и др.) также являются элементами, включенными в систему социального проектирования. Определяющей в триаде условий является комплексная, основанная на сочетании мотивационно-целевых, экспертных, игровых техник, педагогическая технология становления проектной культуры, включающая следующие этапы:

Этап теоретической подготовки. На данном этапе происходит накопление знаний, развитие представлений и мотивации проектной деятельности: актуализируются познавательная и аксиологическая функции проектной культуры. Происходит формирование междисциплинарной теоретико-методологической основы социально – педагогического проектирования в процессе изучения предметных областей: истории, социологии, психологии, педагогики, а также в рамках изучения специализированных курсов «От проекта к проектной культуре», «Современные проблемы становления проектной культуры студента». Студенты приобретают знания о социально-педагогическом проектировании, его методологии и технологии, изучают ведущие понятия в области социальных процессов, направления социальных инноваций, границы и возможности решения социальных проблем методом социально-педагогического проектирования; приобретают опыт целеполагания и проектирования жизненных планов. На данном этапе студенты выполняют ряд подготовительных к проектированию творческих работ (например, сочинение на тему: «Университет, в котором я хочу учиться»; эссе на тему: «Меня оценят в XXI веке»; реферат на тему «Государственная политика в...» в контексте тематики будущего социального проекта).

Внеучебная составляющая представлена расширением знаний и представлений о социально-педагогическом проектировании посредством участия студентов в различных мероприятиях по данной тематике (дискуссии, встречи с представителями государственной и муниципальной власти, конференции, реализуемые в вузе социальные проекты; спецпрактикум «Проектирование учебно-воспитательного процесса в школе и вузе» и многие другие).

Этап практической подготовки. На данном этапе реализует коммуникативная функция проектной культуры, происходит апробация теоретических знаний, развивающиеся проектные способности трансформируются в проектные компетенции. Полем для социально-педагогического проектирования становится научно-исследовательская работа студентов, молодежные общественные объединения, спортивные и досуговые центры при вузе, органы студенческого самоуправления.

На этапе практической реализации студенты осуществляют содержательно и экономически перспективные проекты. На данном этапе наиболее выражена деятельностная (преобразующая) функция проектной культуры. Важную роль играет социально-значимая деятельность студентов как членов молодежных общественных объединений, студенческих советов университетов, Молодежного парламента, Молодежной общественной палаты. Молодежная инновационная среда способствует более эффективной реализации социально-педагогических проектов ввиду обеспеченности кадровыми, интеллектуальными и информационными ресурсами. На данном этапе реализации технологии важная роль отводится организации модульных стажировок в структурных подразделениях, реализующих молодежную политику в университетах, органах государственной и муниципальной власти.

Контрольно-оценочный этап, на котором актуализируется рефлексивная функция проектной культуры, включает осмысление и самооценку результатов проектирования, самоанализ в сравнении с оценкой экспертов. Результатом данного этапа является постановка и конкретизация целей нового

уровня на основе сформированного ценностного отношения и обретения личностного смысла в социально-значимой проектной деятельности.

О достижении студентом определенного уровня проектной культуры свидетельствует оценка качества усвоения знаний о социально-педагогическом проектировании, основам социально-направленного поведения, ценностным ориентациям, а также на основании экспертной оценки выполненного социально-педагогического проекта.

Интуитивно-репродуктивный уровень проектной культуры студента характеризуется разрозненным характером знаний и представлений о социально-педагогическом проектировании; мотивация и ценностные ориентации, направленные на становление проектной культуры, проявляются ситуативно. Познавательный интерес и активность не устойчивы, проектная деятельность осуществляется по образцу и имеет характер воспроизведения.

Реконструктивный уровень отражает осознанные представления о технологии проектной деятельности и знания основ социально-педагогического проектирования, сформированность умений и навыков аналитической и организационной деятельности, позволяющих студенту решать проектные задачи не только с помощью применения ранее освоенных методов и проце-

дур, но и посредством их преобразования. Социально-педагогические проекты, разработанные студентами с реконструктивным уровнем развития проектной культуры, содержат конструктивное решение поставленных задач с элементами самостоятельного творчества и коллегиальной оценкой возможных социальных последствий от реализации проекта и перспектив.

Креативный уровень проектной культуры, на котором происходит ценностное самоопределение студента в проектной деятельности, характеризуется стабильно высокими значениями показателей всех составляющих проектной культуры, как в творческом процессе проектирования, так и в его продукте – социально-педагогическом проекте. Знания носят системный характер, в деятельности преобладает устойчивая внутренняя мотивация к творческому саморазвитию. Социально-педагогические проекты, разработанные студентами с креативным уровнем развития проектной культуры, отличаются продуктивными идеями, инновационным характером и выраженной социально-значимой направленностью результатов, высокой степенью самостоятельности в целеполагании, разработке и выполнении проекта, сопровождаются доказательной аргументацией возможных социальных последствий от реализации проекта и оценки его перспектив.

Библиографический список

1. Стенина, Т.Л. Социальное проектирование в контексте реализации молодежной политики на региональном уровне: монография. – Ульяновск, 2011.
2. Топилина, Н.В. Проектная культура как основа готовности педагога к инновационной деятельности: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2006.
3. Каган, М.С. Философия культуры – СПб., 1996.

Bibliography

1. Stenina, T.L. Socialjnoe proektirovanie v kontekste realizacii molodezhnoy politiki na regionalnom urovne: monografiya. – Uljyanovsk, 2011.
2. Topilina, N.V. Proektnaya kuljtura kak osnova gotovnosti pedagoga k innovacionnoy deyateljnosti: avtoref. dis ... kand. ped. nauk. – Taganrog, 2006.
3. Kagan, M.S. Filosofiya kuljturih – SPb., 1996.

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 371.4

Balchirbay M.V., Oorzhak H.D.-H. RESULTS OF THE STUDY ON THE IMPLEMENTATION SPORTS TOURISM IN SECONDARY SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF TYVA CONDITIONS. This paper describes the results of studies on the implementation of the content of the variable part of the program of physical training on the basis of sports tourism for students in grades 5-9 of secondary schools in the Republic of Tyva.

Key words: sports tourism, variation part of the program of physical education, students of class 5-9, the Republic of Tyva.

М.В. Балчирбай, аспирант Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: balchirbay@mail.ru;

Х.Д.-Н. Ооржак, д-р пед. наук, проф. Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: herel-ool@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВНЕДРЕНИЮ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ШКОЛУ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

В работе описаны результаты исследования по внедрению содержания вариативной части программы физической культуры на основе спортивно-оздоровительного туризма для учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ Республики Тыва.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительный туризм, вариативная часть, программа физического воспитания, учащиеся 5-9 класса, Республика Тыва.

Современный подход к формированию содержания вариативной части программы физической культуры в школе предусматривает региональные особенности. На основе него определяется, какое влияние оказывают данные особенности на формирование физической культуры учащихся в условиях конкретного региона, предлагаются пути совершенствования учебного процесса и конкретные средства, методы и способы реализации вариативной части, разрабатываются региональные нормативные требования по предмету. Однако подобных исследований в настоящее время проведено мало, особенно в условиях

Республики Тыва. Поэтому нами разработана вариативная часть программы физической культуры на основе спортивно-оздоровительного туризма для учащихся 5-9 классов и апробирована в течение двух учебных годов (2009-2011 гг.) на базе общеобразовательной школы №1 пос. Кызыл-Мажалык Барун-Хемчикского района Республики Тыва.

Целью педагогического эксперимента явилось выявление эффективности вариативной части программы физической культуры на основе спортивно-оздоровительного туризма для учащихся 5-9 классов. При разработке содержания, прежде всего,

учитывались региональные факторы и обоснования, которые оказывают воздействие на формирование физической культуры учащихся в условиях Республики Тыва.

Физическую подготовленность мы изучали в различных по форме движениях, в которых в той или иной мере проявляются быстрота, сила, ловкость, гибкость, выносливость и скоростно-силовые способности. Причем степень развития этих качеств в экспериментальных классах определяет эффективность разработанной нами программы физической культуры на основе спортивно-оздоровительного туризма, которая влияет на овладение более сложными двигательными умениями. Тестирования проводились до начала педагогического эксперимента и в конце каждого года обучения – таким образом, всего было проведено 3 измерения.

Полученные результаты подвергались к статистической обработке, отдельно среди мальчиков и среди девочек.

В начале педагогического эксперимента между учащимися контрольных и экспериментальных классов достоверных различий во всех тестах не наблюдалось (при $p > 0,05$).

У мальчиков экспериментального 5 «а» класса (ЭК) (к концу исследования) определен высокий прирост показателей силовых способностей – 448,1% ($P < 0,001$) и гибкости – 194,6% ($P > 0,05$); средний – выносливости – 32,1% ($P < 0,001$); низкий – скоростных качеств (бег 30 м) – 7,7% ($P > 0,05$), также координационных способностей (3х10м) и скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) – 7,1% ($P > 0,05$).

В контрольном 5 «б» классе (КК) у мальчиков за время исследования отмечен высокий прирост показателей в подтягивании на высокой перекладине – 256,4% ($P < 0,001$) и в наклоне с положения стоя – 186,8% ($P > 0,05$); средний – 6-минутном беге – 24,3% ($P < 0,001$); низкий – в челночном беге 3х10м – 5,7% ($P > 0,05$), в беге 30 м – 10,6% ($P > 0,05$) и в прыжке в длину с места – 5,1% ($P > 0,05$).

По анализу полученных данных физической подготовленности у девочек экспериментального 5 «а» класса (ЭК) определен высокий прирост показателей силовых способностей – 324,2% ($P < 0,001$) и гибкости – 164,8% ($P > 0,05$); средний – выносливости – 40,2% ($P < 0,001$) и скоростных качеств (бег 30 м) – 16,7% ($P > 0,05$); низкий – скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) – 8,6% ($P > 0,05$) и координационных способностей (3х10м) – 5,6% ($P > 0,05$).

В контрольном 5 «б» классе (КК) у девочек наибольшие изменения произошли в подтягивании на низкой перекладине – 156,2% ($P < 0,001$) и в наклоне с положения стоя – 139,4% ($P > 0,05$); средний – в 6-минутном беге – 24,2% ($P < 0,001$) и в беге 30 м – 11,7% ($P > 0,05$); низкий – в прыжке в длину с места – 5,7% ($P > 0,05$) и в челночном беге 3х10м – 3,7% ($P > 0,05$).

Сравнительный анализ различий между 5-классниками в конце исследования определил достоверно значимые изменения в пользу ЭК (как у мальчиков, так и у девочек) таких показателей как выносливость и силовые способности. По остальным параметрам изменения между классами в конце исследования были недостоверны.

У мальчиков 6 «в» класса (ЭК), занимающихся по экспериментальной программе наиболее высокий прирост показателей физической подготовленности обнаружен только в силовых способностях – 300% ($P < 0,05$); средний – в гибкости – 59,4% ($P > 0,05$), в выносливости – 31,1% ($P < 0,05$) и скоростно-силовых качествах – 15,4% ($P > 0,05$); низкий – скоростных качествах (бег 30 м) – 7,4% ($P > 0,05$) и координационных способностях – 7,2% ($P > 0,05$). Наиболее высокий прирост физической подготовленности у мальчиков контрольного 6 «а» класса (КК) за второй год обучения наблюдался в подтягивании на высокой перекладине – 283,3% ($P > 0,05$) и в наклоне с положения стоя – 87,5% ($P > 0,05$); средний – только в выносливости – 25,3% ($P < 0,05$); низкий – в прыжке в длину с места – 10,6% ($P < 0,05$), в беге 30 м – 6,5% ($P > 0,05$) и в челночном беге 3х10м – 5,6% ($P > 0,05$).

Достоверная разница между мальчиками экспериментального 6 «в» класса (ЭК) и контрольного 6 «а» класса (КК) в пользу занимающихся по экспериментальной программе обнаружена в показателях выносливости, скоростно-силовых и силовых способностей. По остальным показателям физической подготовленности изменения были недостоверными.

Анализ физической подготовленности девочек 6 «в» экспериментального класса (ЭК), занимающихся по экспериментальной программе показал наиболее значительные изменения к концу исследования в силовой способности (подтягивание на

низкой перекладине) – 272% ($P < 0,001$); средний прирост физических качеств наблюдался в гибкости – 82,6% ($P > 0,05$) и в выносливости (6-минутный бег) – 37,4% ($P < 0,05$); менее существенные изменения отмечены в показателях: прыжок в длину с места – 11,2% ($P > 0,05$), бег 30 м – 9,5% ($P > 0,05$) и челночный бег 3х10м – 8,7% ($P > 0,05$).

У девочек контрольного 6 «а» класса (КК) относительно высокий прирост физических качеств наблюдаются в силовой способности – 111,9% ($P < 0,001$) и гибкости – 80% ($P > 0,05$); средний – лишь в 6-минутном беге – 27% ($P < 0,05$); по остальным показателям физических качеств отмечены незначительные изменения: бег 30 м – 9,7% ($P > 0,05$), прыжок в длину с места – 8,3% ($P > 0,05$) и челночный бег 3х10м – 7,2% ($P > 0,05$).

Анализируя различия между классами показателей физической подготовленности девочек 6 классов (ЭК и КК) к концу эксперимента, следует отметить существенную разницу (в пользу ЭК) в проявлении выносливости (6-минутный бег) и силовых способностей (подтягивание на низкой перекладине).

Достоверность различий показателей физической подготовленности между ЭК и КК находится в пределах $P < 0,05$ и $P < 0,001$.

Результаты исследования физической подготовленности мальчиков экспериментального 7 «а» класса, занимающихся по экспериментальной программе, выявили высокий прирост показателей лишь в подтягивании на высокой перекладине – 284,2% ($P > 0,05$); средний – в гибкости – 76,2% ($P > 0,05$), в выносливости – 31,5% ($P < 0,05$) и в прыжке в длину с места – 22,8% ($P > 0,05$); несколько меньшие значения обнаружены в проявлении скоростных (бег 30 м) – 14,1% ($P > 0,05$) и координационных способностей – 5,9% ($P > 0,05$).

У мальчиков контрольного 7 «б» класса существенные изменения произошли только в силовой способности – 199,5% ($P > 0,05$); средний – в наклоне с положения стоя – 75,7% ($P > 0,05$) и в 6-минутном беге – 25,1% ($P < 0,05$). По остальным показателям физических качеств прирост исследуемых данных был незначителен: прыжок в длину с места – 17,8% ($P > 0,05$), бег 30 м – 10,6% ($P > 0,05$) и челночный бег 3х10м – 5,9% ($P > 0,05$).

Анализируя разницу исследуемых показателей к концу эксперимента между мальчиками 7-х классов (ЭК и КК), следует отметить значительные изменения в пользу ЭК в проявлении силовых способностей и гибкости. Но статистически достоверные различия между классами обнаружены только в 6-минутном беге. В остальных показателях к концу эксперимента результаты были недостоверными.

Полученные данные оценки физической подготовленности девочек экспериментального 7 «а» класса (ЭК), занимающихся по экспериментальной программе, выявили наиболее высокий прирост в развитии силовых способностей (подтягивание на низкой перекладине) – 179,4% ($P > 0,05$) и гибкости – 97,8% ($P > 0,05$); средний прирост – в выносливости – 44,3% ($P < 0,05$) и скоростно-силовых способностей – 28,8% ($P < 0,05$); более низкие показатели обнаружены в скоростных качествах – 13,9% ($P > 0,05$) и координационных способностях – 8,1% ($P < 0,05$).

В контрольном 7 «б» классе – у девочек к концу исследования существенные изменения произошли в подтягивании на низкой перекладине – 148% ($P > 0,05$) и в наклоне с положения стоя – 91,5% ($P > 0,05$); средний прирост – в 6-минутном беге – 35,3% ($P < 0,05$) и в прыжке в длину с места – 27,4% ($P < 0,05$); более низкие показатели обнаружены в беге 30 м – 13,8% ($P > 0,05$) и в челночном беге 3х10м – 5,3% ($P < 0,05$).

Достоверные различия между девочками 7 «а» (ЭК) и 7 «б» (КК) классов к концу эксперимента были обнаружены в координационных способностях (челночный бег 3х10м), в выносливости (6-минутный бег) и скоростно-силовых качествах (прыжок в длину с места). По остальным физическим качествам показатели к концу эксперимента были недостоверными.

У мальчиков экспериментального 8 «а» класса (ЭК) (к концу эксперимента) определен высокий прирост показателей силовых способностей – 102,1% ($P < 0,01$) и гибкости – 78,6% ($P > 0,05$); средний – выносливости – 36,9% ($P < 0,05$) и скоростно-силовых способностях – 20,2% ($P < 0,05$); низкий – координационных способностей (3х10м) – 16,9% ($P > 0,05$) и скоростных качеств – 13,7% ($P > 0,05$).

В контрольном 8 «б» классе у мальчиков наибольшие изменения произошли в подтягивании на высокой перекладине – 77,1% ($P < 0,01$) и в наклоне с положения стоя – 83,3% ($P > 0,05$); средний прирост обнаружен лишь – 6-минутном беге – 31,2% ($P < 0,05$); низкий – в челночном беге 3х10м – 18,4% ($P > 0,05$);

в прыжке в длину с места – 16,03% ($P>0,05$) и беге 30 м – 12,6% ($P>0,05$).

Статистически достоверные различия между мальчиками 8 классов обнаружены в выносливости, скоростно-силовых и силовых способностях. По остальным параметрам физической подготовленности результаты были недостоверными.

По анализу полученных данных физической подготовленности у девочек экспериментального 8 «а» класса (ЭК) определены только средние приросты показателей: силовых способностей – 30% ($P>0,05$), гибкости – 31,6% ($P>0,05$), выносливости – 24,3% ($P<0,05$), координационных способностей (3х10м) – 27,9% ($P>0,05$), скоростно-силовых качеств (прыжок в длину с места) – 20,7% ($P>0,05$); низкий – скоростных качеств (бег 30 м) – 6,5% ($P>0,05$).

В контрольном 8 «б» классе у девочек к концу исследования отмечен высокий прирост показателей только в наклоне с положения стоя – 53,9% ($P>0,05$); средний – в челночном беге 3х10м – 23,8% ($P>0,05$), в подтягивании на низкой перекладине – 22,4% ($P>0,05$), 6-минутном беге – 20,5% ($P<0,05$) и прыжке в длину с места – 16,6% ($P>0,05$); низкий – в беге 30 м – 9,8% ($P>0,05$).

У девочек 8 классов статистически достоверные различия показателей обнаружены только в выносливости. По остальным параметрам физической подготовленности результаты были недостоверными.

У мальчиков 9 «в» класса (ЭК), занимающихся по экспериментальной программе в конце 1 года обучения наиболее высокий прирост показателей физической подготовленности обнаружен только в силовых способностях – 42,3% ($P>0,05$); средний – в гибкости – 26,2% ($P>0,05$), в выносливости – 20,4% ($P<0,01$) и скоростно-силовых качеств – 15,5% ($P>0,05$); низкий – координационных способностей – 8,7% ($P>0,05$) и скоростных качеств (бег 60 м) – 2,4% ($P>0,05$).

Наиболее высокий прирост физической подготовленности у мальчиков контрольного 9 «б» класса (КК) за первый год обучения наблюдался только в подтягивании на высокой перекладине – 31,9% ($P>0,05$); средний – в наклоне с положения стоя – 27,6% ($P>0,05$), в прыжке в длину с места – 12,2% ($P>0,05$) и 6-минутном беге – 10,8% ($P<0,01$); низкий – в беге 60 м – 7,3% ($P>0,05$) и в челночном беге 5х10м – 7,8% ($P>0,05$).

Достоверная разница между мальчиками экспериментального 9 «в» класса и контрольного 9 «б» класса в конце 1-го года обучения в пользу занимающихся по экспериментальной программе обнаружена только в показателях выносливости. По остальным показателям физической подготовленности изменения были недостоверными.

Анализ физической подготовленности девочек 9 «в» экспериментального класса (ЭК), занимающихся по экспериментальной программе в конце 1-го года обучения показал средний прирост физических качеств в следующих параметрах: гибкости – 23,7% ($P>0,05$), силовой способности – 18,9% ($P>0,05$), скоростно-силовых качествах – 15,1% ($P>0,05$), в выносливости (6-минутный бег) – 12,6% ($P>0,05$) и скоростных качествах – 11,1%

($P>0,05$); менее существенные изменения отмечены в показателях только координационных способностей – 9,7% ($P>0,05$).

У девочек контрольного 9 «б» класса (КК) к концу 1-го года обучения относительно средние приросты физических качеств наблюдаются в наклоне с положения стоя – 25% ($P>0,05$), в подтягивании на низкой перекладине – 12,9% ($P>0,05$), в прыжке в длину с места – 11,3% ($P>0,05$) и в челночном беге 5х10м – 10,9% ($P>0,05$); по остальным показателям физических качеств отмечены незначительные изменения: бег 60 м – 9,9% ($P>0,05$) и 6-минутном беге – 6,5% ($P>0,05$).

Достоверных различий по всем показателям физической подготовленности у девочек 9 классов (ЭК и КК) в конце 1-го года обучения не обнаружены. 9 «в» класс на второй год эксперимента переходит на 10 класс, и они не входят в возрастной диапазон нашего исследования. Поэтому приросты показателей физической подготовленности анализированы только до 8 класса к концу исследования.

Таким образом, на протяжении всего педагогического эксперимента прирост результатов в контрольных упражнениях у учащихся экспериментальных классов составляет значительно больше, чем у учащихся контрольных классов, что в итоге и обусловило более высокий уровень физической подготовленности учащихся экспериментальных классов (ЭК).

Все полученные данные позволяют сделать вывод, что целенаправленное использование спортивно-оздоровительного туризма в качестве основного средства физического воспитания на уроках в 5-9 классах обеспечивает повышение двигательной деятельности, создающей значительный прирост показателей почти всех физических качеств, т.е. способствует гармоническому развитию физической подготовленности детей подросткового возраста.

Итоги анализа результатов по окончании педагогического эксперимента свидетельствуют, что подбор и применение элементов спортивно-оздоровительного туризма оказали эффективное воздействие на процесс физического воспитания детей ЭК, так как их показатели физической подготовленности достоверно превосходили таковые их сверстников из КК ($p<0,05$, $p<0,01$ и $p<0,001$).

Анализ динамики показателей исследуемых физических качеств выявил более значительный прирост результатов у занимающихся по экспериментальной программе, в особенности таких способностей, как выносливость (на рис. 1 показаны средние показатели прироста выносливости, экспериментального и контрольного 6-х классов), скоростно-силовые, координационные и силовые способности.

Данные изменения являются результатом использования в экспериментальной программе большого количества упражнений, направленных на укрепление мышечного корсета детей, развитие групп мышц, непосредственно связанных с двигательной деятельностью туриста, а также создающих базу специальной физической подготовленности, определяющей успешное формирование навыков столь популярного вида спорта – спортивно-оздоровительного туризма.

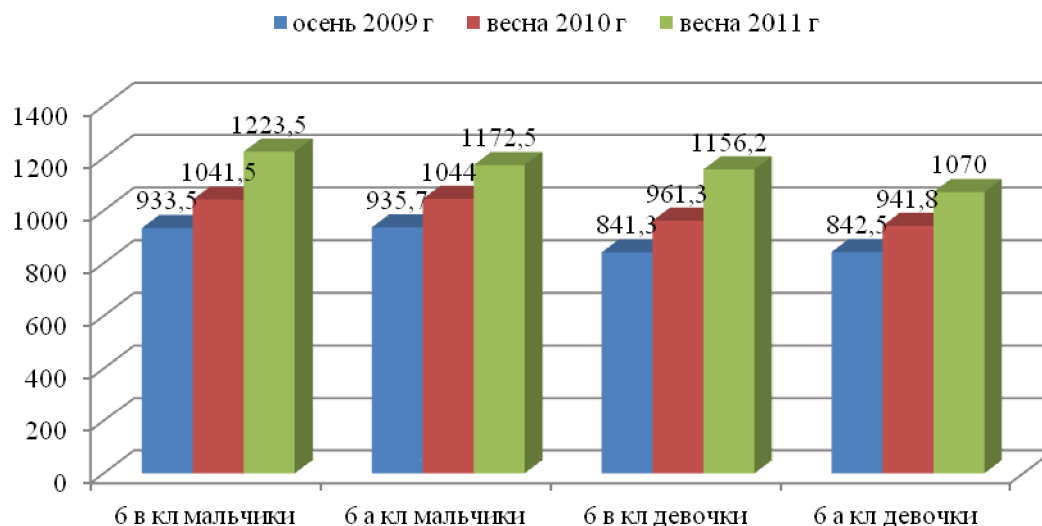


Рис. 1. Средние показатели прироста в 6-минутном беге учащихся 6 «в» класса (ЭК) и 6 «а» класса (КК)

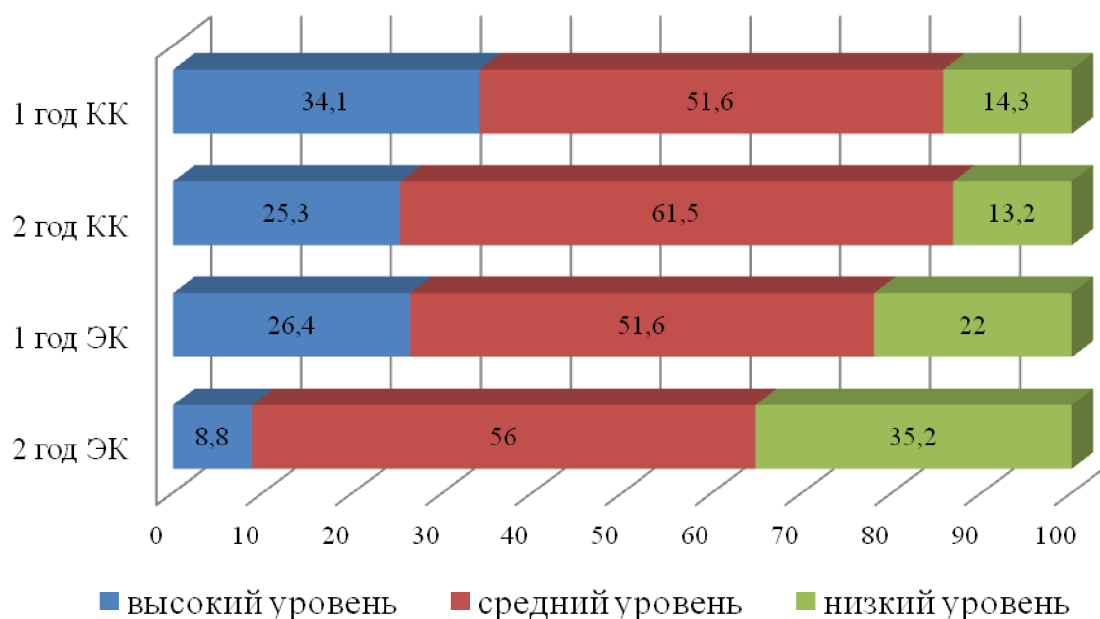


Рис. 2. Изменения уровня заболеваемости школьников за время эксперимента (в %)

Достоверные положительные сдвиги, выявленные также по остальным физическим качествам, свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях спортивно-оздоровительного туризма как эффективного средства всесторонней физической подготовки детей подросткового возраста.

Здоровье учащихся оценивалось по частоте заболеваемости. Данная оценка осуществлялась с целью реализации оздоровительной направленности вариативной части программы по физической культуре на основе спортивно-оздоровительного туризма для учащихся 5-9 классов.

В зависимости от количества перенесенных инфекционных заболеваний за учебный год учащиеся были отнесены к одной из трех групп. Низкая заболеваемость отмечалась, если у учащихся было зарегистрировано не более 2-х заболеваний в год, средняя заболеваемость – не более 5 заболеваний в год и высокая заболеваемость – более 5 заболеваний в год. Такой методикой пользуются врачи в практической работе для определения детей группы риска [1].

Наблюдения проводились в течение всего педагогического эксперимента в конце каждого обучения. Высчитывалось количество учащихся с тем или иным уровнем заболеваемости, прослеживалась динамика данных показателей из первого года на второй год. Кроме этого, определялось среднее число заболеваний в год у мальчиков и девочек. И оно определялось по определению достоверности различий по критерию χ^2 [2].

Полученные результаты показали, что в экспериментальных классах, как среди мальчиков, так и среди девочек, наблю-

дилось значительно меньшее количество детей с высокой заболеваемостью уже после второго года обучения по предлагаемой нами программе. В динамике прослеживается тенденция к уменьшению количества детей с высокой заболеваемостью в экспериментальных классах. Так, к концу педагогического эксперимента в экспериментальных классах наблюдаются несколько детей (8 чел) с высокой заболеваемостью, тогда как в контрольных классах количество детей с высокой заболеваемостью осталось практически неизменным (рис. 2).

Это свидетельствует о достоверности различий между уровнями заболеваемости детей экспериментальных и контрольных классов, а стало быть, подтверждается наша гипотеза о том, что применение спортивно-оздоровительного туризма в школьной практике позволит повысить состояние здоровья учащихся 5-9 классов.

Объясняется данный факт тем, что значительное количество времени отводилось на занятия на свежем воздухе, а также преимущественной направленностью упражнений на всестороннее и гармоничное развитие организма детей, что положительно сказалось на их здоровье.

Таким образом, результаты, полученные в исследовании уровня состояния здоровья учащихся, также подтверждают эффективность разработанной нами программы физической культуры на основе спортивно-оздоровительного туризма и целесообразность используемых средств и методов в обучении и оздоровлении детей экспериментальных классов.

Библиографический список

1. Авдеева, Т.Г. Детская спортивная медицина / Т.Г. Авдеева, И.И. Бахрах. – Ростов-н/Д., 2007.
2. Железняк, Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студентов выс. учеб. заведений. / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – М., 2009.

Bibliography

1. Avdeeva, T.G. Detskaya sportivnaya medicina / T.G. Avdeeva, I.I. Bakhrah. – Rostov-n/D., 2007.
2. Zheleznyak, Yu.D. Osnovih nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti v fizicheskoy kul'ture i sporte: ucheb. posobie dlya studentov vihs. ucheb. zavedeniy. / Yu.D. Zheleznyak, P.K. Petrov. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 25.04.13

УДК 371:39

Biryukova A.S. OPPORTUNITIES AND PROSPECTS OF THE ORGANIZATION OF ETHNOPEDAGOGICAL ACTIVITY. In work results of a stating investigation phase of the organization of the ethnopedagogical activity, the compact accommodation of representatives of the teleut ethnos carried out in the territory are presented, opportunities and prospects of ethnopedagogical activity in this territory are defined.

Key words: ethnopedagogical activity, teleut ethnos, opportunities, prospects.

А.С. Бирюкова, ассистент каф. социальной работы и менеджмента социальной сферы социально-психологического факультета Кемеровского гос. Университета, г. Кемерово,
E-mail: birukova.anastasiya@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе представлены результаты констатирующего этапа исследования организации этнопедагогической деятельности, проведенного на территории компактного проживания представителей телеутского этноса, определены возможности и перспективы этнопедагогической деятельности на данной территории.

Ключевые слова: этнопедагогическая деятельность, телеутский этнос, возможности, перспективы.

Реализация образовательной программы основного общего образования включает организацию этнопедагогической деятельности, которая должна проявляться в урочной и внеурочной деятельности. Целью этнопедагогической деятельности является развитие этнокультурной компетентности школьника, воспитание у него культуры межэтнического общения, что создаст национальную систему образования с определением базовых национальных ценностей [1].

В феврале 2012 г. нами было проведено исследование, ареал которого охватил Беловский муниципальный район Кемеровской области – этническую территорию проживания телеутов, а именно, Новобачатское и Бековское сельские поселения. Констатирующий этап исследования был проведен на базе муниципальных бюджетных образовательных учреждений (МБОУ) «Бековская основная общеобразовательная школа» и «Новобачатская средняя общеобразовательная школа». Спецификой данных учреждений является: смешанный состав учащихся, использование национально-регионального компонента в содержании образования. Выбор определялся тем, что на территории Бековского и Новобачатского сельских поселений находятся наиболее крупные места компактного проживания телеутов. Из 2643 телеутов, проживающих в Российской Федерации, в населенных пунктах сельских поселений Беловского муниципального района проживает 1238 телеутов, то есть почти половина всех представителей этой национальности. Организация этнопедагогической деятельности в школах обследованной территории складывается из решения следующих проблем: сокращения языкового и культурного пространства.

Проведенное нами исследование социокультурных особенностей межэтнического взаимодействия телеутского этноса (2011 г.) на базе Бековского и Новобачатского сельского поселения выявило, что языковая ситуация в районе характеризуется достаточно сильными позициями русского языка. Среди 100 опрошенных телеутов знание своего родного языка продемонстрировали в общей сложности 30% опрошенных, в том числе 20% ответили, что владеют телеутским свободно, но в основном данные респонденты относились к средней возрастной группе, от 30 до 50 лет. Тревожность вызывает тот факт, что 70% респондентов ответили, что с трудом владеют языком, особенно респонденты младшей возрастной группы – до 29 лет.

Впервые в 1989 году был серьезно поставлен вопрос о возрождении телеутского языка. Так бывший педагог, языковед Людмила Тимофеевна Сыркашева-Рюмина, уроженка этих мест, по национальности телеутка, многие годы собирала телеутские слова, словосочетания, в том числе и географические обозначения. Итогом этой долгой и кропотливой работы стало создание двух уникальных словарей: телеутско-русского и русско-телеутского.

С 2004 года в телеутских школах был впервые введен телеутский букварь – «Телеут Тилинин». Инициаторами создания книжки для телеутских первоклассников выступила ассоциация телеутского народа «Энз-Байат». По инициативе и при непосредственном участии Ассоциации было организовано изучение в Бековской средней школе истории, языка, декоративно-прикладного творчества телеутов, проведено этногенетическое обследование популяции бачатских телеутов, открыто национальное телеутское предприятие «Байат», разработан проект этнографического музея под открытым небом «Чолкой» (с. Беково), изданы учебники и учебно-методические пособия по изучению телеутского языка и культуры, проведены десятки «круглых столов», конференций и семинаров по воп-

росам сохранения среды обитания телеутов и совершенствования законодательной базы по защите прав коренных малочисленных народов.

Результаты анкетного опроса, проведенного нами в 2012 г., показали, что языковая ситуация в местах компактного проживания телеутов Беловского района, по-прежнему, характеризуется традиционно сильной позицией русского языка, который выступает средством межнациональной коммуникации, не смотря на проводимые в районе мероприятия. Таким образом, в условиях сильного влияния русскоязычного информационного фона, не только телеутское, но и значительная часть русского населения живет в ситуации билингвизма, сферы употребления русского языка и русской культуры постоянно расширяются и происходит постепенная культурная ассимиляция телеутской этнической культуры.

Сохранение и развитие языка и культуры являются одними из главных проблем телеутского этноса. Воспитание учащихся на народной культуре, знании языка позволит оказать гуманизирующее влияние на духовный мир школьников, сохранить историческую преемственность поколений. Сегодня, в условиях многонационального государства, стабилизирующим фактором является национальная культура. Каждый народ имеет право на сохранение и развитие своей национальной культуры, как основного фактора своей самобытности, а также – как органической части общественной культуры, учитывая сохранение баланса во взаимоотношениях между народами.

Проведенный нами сбор эмпирических данных позволил сделать следующие выводы:

- На территории Беловского района успешно реализуются программы разного уровня: региональная программа «Социально-этническое развитие наций и народностей в Кемеровской области», «Социальное развитие коренных малочисленных народов», целями и задачами которых являются среди прочих: создание условий для сохранения и развития культуры, языка, повышение уровня образования коренных малочисленных народов – телеутов.

- Предприняты попытки организации этнопедагогической деятельности на данной территории: выявлен организационно-содержательный аспект этнопедагогической деятельности, представленный программами, функционированием национальных групп, кружков, процессуальный аспект этнопедагогической деятельности, заключающийся в комплексе теоретических и методических знаний и педагогических умений представлен слабо.

В 2010 г. в с. Беково Беловского района на базе МОУ «Бековская средняя общеобразовательная школа» впервые открылся областной лингвистический лагерь дневного пребывания «Тан» («Рассвет»). В работе лагеря приняли участие 25 детей в возрасте от 11 до 15 лет, изучающие телеутский язык и культуру, из г. Белово, Беловского и Гурьевского районов.

Организаторы лингвистического лагеря поставили следующие цели:

- создать условия для сохранения и развития языка, традиций, обычаев телеутского народа,
- способствовать сохранению национальных видов спорта,
- воспитать у детей чувства патриотизма и уважения к традиционным семейным ценностям.

С 2011 и до 2014 г. на территории Бековского сельского поселения реализуется программа педагогического эксперимента «Этнокультурный образовательный центр как условие сохранения телеутского языка и культуры среди учащихся». Направления реализации данной программы в основном концентрируют-

ся на сохранении языка и традиций телеутского народа. Каждый год телеуты отмечают свои национальные праздники: Пардакай, Ильин день, Девятая пятница и др. В Беловском районе ежегодно проходят областные спортивные мероприятия: детская спартакиада по национальным видам спорта коренных малочисленных народов Кемеровской области и турнир по национальной борьбе «куреш».

Несмотря на предпринимаемые меры, восстановление духовной культуры телеутов, которая основательно разрушена, маловероятно. Для этого необходимо возрождение окружающей природной среды, что в условиях индустриального Кузбасса вряд ли возможно.

– В рамках языковой политики Бековская общеобразовательная школа с 2008 года включила в образовательный процесс обязательный национально-региональный компонент. Телеутский язык планомерно изучается во 2-6 классах 1 час в неделю. Во вторых классах – 1 час в неделю, плюс 2 часа – кружковое обучение. Однако национально-региональный компонент введен лишь в МБОУ «Бековской основной общеобразовательной школе», а в МБОУ «Новобачатская средняя общеобразовательная школа» данный компонент не введен, несмотря на смешанный состав учащихся. Педагоги Бековской школы вошли в состав рабочей группы областной программы «Разработка национально-языкового и этно-педагогического компонентов в школах в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Кемеровской области».

Проводимая работа по использованию национально-регионального компонента в образовательных учреждениях, организации этнопедагогической деятельности на территории района требует научно-методического сопровождения, обновления подхода к решению вопроса. С 1991 года работа по внедрению национально-регионального компонента в содержание образования носило чисто интуитивный характер. Педагоги самостоятельно разрабатывали программы по телеутскому языку, декоративно-прикладному искусству телеутов, проводили мероприятия по изучению истории и культуры этноса.

Результаты констатирующего этапа исследования, проведенного нами, позволили выявить следующие особенности:

1) существующий учебный процесс характеризуется рассогласованием между необходимостью сохранения языка и куль-

туры телеутского народа и недостаточностью количества часов в учебном плане;

2) этнопедагогическая деятельность обследованной территории сводится лишь к сохранению языка и традиций телеутского народа, не учитывая проблемы межэтнического взаимодействия и социализации личности школьника;

3) преобладает доминирование внеурочной деятельности, организация этнопедагогической деятельности осуществляется в большей степени ею;

4) организационно-содержательный компонент и педагогическое сопровождение в работе школ представлено слабо.

Мы считаем, что возможности сельских школ по организации этнопедагогической деятельности обследованной территории должны складываться из следующих параметров:

- развитости материально-технического оснащения школы;
- квалифицированности преподавательского состава;
- регулирования качества взаимодействия с учреждениями культуры, здравоохранения и пр.;
- построения гуманистических отношений участников воспитательного процесса (педагог – ребенок – родитель);
- развитости научно-методического обеспечения.

На территории Беловского района успешно реализовываются первые три компонента. Последние два нуждаются в пересмотрении.

Перспективы организации этнопедагогической деятельности в сельской школе видятся нам в разработке направлений организации этнопедагогической деятельности по социализации учащихся, включающих:

- создание и использование полиэтнической образовательной среды сельской школы (формы, методы, средства),
- реализацию регионального компонента содержания образования по социализации учащихся разных ступеней, осуществление этнопедагогической направленности образовательного процесса,
- методическое обеспечение этнопедагогической деятельности социума, образовательного учреждения и семьи.

Разработка данных направлений представляется нам не только в сохранении языка и культуры народа, но и регулировании межличностных отношений между школьниками, а также процессов социализации, которые не возможны без организации этнопедагогической деятельности в сельской школе.

Библиографический список

1. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Н. Бережнова, И.Л. Новак, В.И. Щеглов. – М., 2007.

Bibliography

1. Berezhnova, L.N. Ethnopedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vihsish. ucheb. zavedeniy / L.N. Berezhnova, I.L. Novak, V.I. Theglov. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 02.05.13

УДК 378

Kazibekova S.T. ACTUATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF BACHELORS OF MATHEMATICS USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES. The function and the place of multimedia technology in actuation of cognitive activity of bachelors of pedagogical education in math are reviewed in the article. Author's multimedia presentations, which make it possible to labialize cognitive of activity bachelors in the study of discipline «Methods of teaching mathematics».

Key words: multimedia technology, actuation of cognitive activity, multimedia presentations, bachelors of maths.

С.Т. Казобекова, ассистент каф. информатики и вычислительной техники Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: Saibat07@rambler.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «МАТЕМАТИКА» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается роль и место мультимедийных технологий в активизации познавательной деятельности бакалавров педагогического образования по профилю «Математика». Представлены авторские мультимедийные презентации, которые позволяют активизировать познавательную деятельность бакалавров при изучении дисциплины «Методика обучения математике».

Ключевые слова: мультимедийные технологии, активизация познавательной деятельности, мультимедийные презентации, бакалавр по профилю «Математика».

Система образования в Российской Федерации вступила в период фундаментальных перемен, характеризующихся новым пониманием ее целей, ценностей, качества и осознанием необходимости перехода к непрерывному образованию и инновационным концептуальным подходам в разработке и использовании современных педагогических технологий.

В связи с этим одним из основных направлений формирования перспективной и мобильной системы высшего профессионального образования в России, наряду с повышением уровня его качества, обеспечением большей доступности для всех групп населения, повышением творческого начала, является и обеспечение нацеленности обучения на новые информационные технологии. Это предусматривается в ряде государственных документов: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Федеральная программа развития образования на 2001–2005 гг.», «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу» и др.

Информатизация образования предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки бакалавров. Интегральным показателем качества подготовки бакалавров в контексте модернизации образования следует рассматривать профессиональную компетентность, которая характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. Следует отметить, что, в связи с переходом высшей школы на двухуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат и магистратура), педагогическая наука и практика нуждаются в более глубоком и детальном научно-теоретическом исследовании, в экспериментальной разработке и апробации модели использования мультимедийных технологий в активизации познавательной деятельности бакалавров педагогического образования по профилю «Математика».

При изучении научно-методических публикаций стало очевидным, что еще не разработаны методологические основы профессиональной подготовки бакалавров. В то же время невозможно осуществить личностно-ориентированный подход в подготовке бакалавров без знания педагогических условий формирования их личности, без понимания специфики их практической деятельности в тех или иных социальных условиях. В целом, изучение состояния вопроса по теме исследования позволило вскрыть противоречия между:

- необходимостью перехода высшего педагогического образования на двухуровневую систему подготовки кадров в связи с современными требованиями и слабой теоретической и методической разработанностью этой проблемы в части активизации их познавательной деятельности;

- необходимостью использования мультимедийных технологий в активизации познавательной деятельности бакалавров педагогического образования и отсутствием в науке и практике специально разработанных комплексной модели и технологии ее осуществления.

Выявленные противоречия послужили основанием для определения **проблемы исследования**, которая сформулирована следующим образом: каковы особенности и педагогические условия, способствующие активизации познавательной деятельности бакалавров педагогического образования с использованием мультимедийных технологий?

Применение в учебном процессе мультимедийных технологий, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью обучающегося осуществляется через специально разработанные мультимедийные средства, требует не только наличия технических средств обучения, но и средств методической поддержки учителя для эффективного использования в учебном процессе новейших образовательных технологий.

Как отмечается в работе [1], явные преимущества применения мультимедийных технологий в организации учебного процесса не вызывает сомнения. Их использование существенно активизирует учебную информацию, делает более наглядной для восприятия и легкой для усвоения.

Необходимым условием успешной подготовки бакалавров педагогического образования является проведение практических занятий не только в виде традиционных семинаров, но и в виде создания проектов учебного процесса. Кроме того, целесообразно включить в программу педагогической практики в качестве обязательного элемента проектирование образовательного процесса на базе информационно-коммуникационной образовательной среды (обоснование учебной деятельности обучающихся, подбор соответствующих учебных задач и средств ИКТ).

Для того чтобы подготовить бакалавра к работе в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды, необходимо, чтобы процесс обучения в вузе проходил в новой образовательной среде, способствующий активизации познавательной деятельности и развитию творческих способностей студентов.

Опираясь на структуру профессиональной готовности, введенную Н.П. Клушиной, мы предложили следующий компонентный состав готовности бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» к использованию мультимедийных технологий для активизации их познавательной деятельности, который впоследствии был использован нами при разработке модели подготовки бакалавров к использованию мультимедийных технологий:

- мотивационный компонент готовности (осознание значимости мультимедийных технологий, гибкость мышления, творчество, открытость, стремление к педагогическому взаимодействию при решении профессиональных задач);

- когнитивный компонент готовности (обладание системой теоретических и практических знаний о сущности, содержании, активизации познавательной деятельности, ее целях, видах и формах);

- эмоционально-волевой компонент готовности (наличие у бакалавра сформированных умений и навыков познавательной деятельности, осознание значимости использования мультимедийных технологий в данной деятельности);

- рефлексивный компонент готовности (наличие способности у бакалавров в адекватной оценке своей познавательной деятельности по использованию мультимедийных технологий).

Использование мультимедийных технологий на занятиях по математике стимулирует познавательную активность бакалавров, облегчает восприятие новой информации, делает более успешным запоминание материала, основанного на динамичных зрительных образах, развивает пространственное воображение и умение мыслить логически.

Проведенное исследование позволило выделить аспекты, среди которых:

1. Наличие знаний, касающихся использования мультимедийных технологий в профессиональной деятельности.

2. Качественная характеристика самой личности в приложении к ее профессиональной деятельности.

3. Характеристика умений и навыков, касающиеся использования мультимедийных технологий в профессиональной деятельности.

4. Общечеловеческие составляющие готовности (общеучебные знания и умения, умение общаться, стиль мышления, адекватный требованиям современного информационного общества).

Анализ причин побуждающих бакалавров к использованию мультимедийных технологий показывает, что большинство опрошенных (57%) в качестве основной причины, по которой они решили изучать мультимедийные технологии и в последующем использовать их в профессиональной деятельности рассматривают личную инициативу, а 43% респондентов в качестве такой назвали требования к профессиональной деятельности современного педагога.

Следует отметить, что большинство респондентов (58%) основным мотивом, повлиявшим на принятие ими решения использовать мультимедийные технологии выступает желание повысить свой профессиональный уровень.

Анализ ответов респондентов на вопрос «Какую помощь Вы намереваетесь получить от мультимедийных технологий?», показывает, что в большей степени бакалавры хотели бы получить знания по специальным дисциплинам (54%), а по использованию мультимедийных технологий в профессиональной деятельности (45%).

В соответствии с современными требованиями к готовности бакалавров к использованию мультимедийных технологий в профессиональной деятельности нами проанализирован процесс информационной подготовки в педвузе и его возможности в реализации непрерывности, преемственности и достаточности информатизации учебного процесса, интеграции специальных и информационных дисциплин. В связи с этим для обеспечения непрерывной информационной подготовки нами был разработан и предложен курс по выбору «Мультимедийные технологии в математическом образовании».

Предложенный и разработанный нами курс по выбору связан, прежде всего, с задачами углубления специальных знаний. Нами разработаны и апробируются электронные средства обучения при изучении школьного курса математики, в частности при изучении тем «Геометрическое тело», «Квадратные уравнения». На практических занятиях и во время прохождения педа-

гогической практики в школе бакалавры проводят демонстрации и презентации разработанных проектных работ на различные темы в группах («Математическая шкатулка», «Куда исчезла математика» и др.), после чего организуется дискуссия, где каждый может выступать в качестве оппонента и высказать критические замечания.

Библиографический список

1. Азизова, Л.Н. Модель формирования готовности студентов политехнического колледжа к использованию мультимедийных технологий / Л.Н. Азизова, Т.Г. Везиров // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. – Ростов-на-Дону. – 2011. – № 2.

Bibliography

1. Azizova, L.N. Modelj formirovaniya gotovnosti studentov politexnicheskogo kolledzha k ispoljzovaniyu muljtimedijnyhkh tekhnologij / L.N. Azizova, T.G. Vezirov // Ehkonomicheskie i gumanitarniye issledovaniya regionov: nauchno-teoreticheskiy zhurnal. – Rostov-na-Donu. – 2011. – № 2.

Статья поступила в редакцию 22.04.13

УДК 377

Kupchigina I.M., Balykova I.Y. STUDYING AND ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL CULTURE IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION. The article is devoted to studying and analysis of the formation of the future teachers professional culture in the system of secondary professional education at the beginning of experimental work. In the article are presented criteria, described the characteristics of the formation of the cognitive, emotional, communicative and reflexive components of the professional culture with the position of the theory of values.

Key words: the professional culture, the future teachers professional culture, the cognitive component, the emotional component, the communicative component, the reflexive component, secondary professional education, the theory of values.

И.М. Купчигина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогической психологии Института непрерывного педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kupchigina@mail.ru; И.Е. Балькова, магистр педагогики Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: germanova-irina@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению и анализу сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования на начало опытно-экспериментальной работы. В статье представлены критерии, описаны характеристики сформированности когнитивного, эмоционального, коммуникативного и рефлексивного компонентов профессиональной культуры с позиции теории ценностей.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная культура будущих учителей, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, коммуникативный компонент, рефлексивный компонент, среднее профессиональное образование, теория ценностей.

При изучении и анализе сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования мы учитывали ее особенности, а также специфику профессиональной деятельности будущих специалистов.

Теоретический анализ позволил выявить нам в структуре профессиональной культуры четыре компонента – когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный, сформированность которых является показателем профессиональной культуры у студентов педагогических специальностей. Одной из задач опытно-экспериментальной работы является выявление уровня сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования по каждому из названных компонентов.

Начало опытно-экспериментальной работы проводилось в 2011-2012 гг. на базе ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» в колледже педагогического образования, информатики и права. Для непосредственного описания, анализа и обработки данных опытно-экспериментальной работы были выбраны экспериментальная и контрольная группы студентов 2 курса педагогического и дошкольного отделений в количестве 35 человек в каждой группе (2010-2014 гг. обучения).

Выявление уровня сформированности профессиональной

культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования в совокупности показателей по каждому из вышеназванных компонентов осуществлялось на основе обозначенных нами критериев. В соответствии с названными критериями и анализом психолого-педагогической литературы по проблемам сформированности профессиональной культуры у специалистов различных профессий, нами были определены критериальные характеристики, отражающие уровни сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования – высокий, средний и низкий (таблица 1).

С целью изучения сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования мы использовали анкету, предложенную Е.Н. Новицкой [1, с. 210-211].

Полученные данные сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования на начало опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 2.

Обработав ответы испытуемых, мы определили, что низкий уровень сформированности когнитивного компонента доминирует у студентов как экспериментальной, так и контрольной групп (ЭГ: 18 чел. – 52%; КГ: 17 чел. – 49%). У 13 чел. (37%) экспери-

Таблица 1

Критериальные характеристики уровней сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования

Компоненты профессиональной культуры	Критерии сформированности	Уровни сформированности		
		высокий	средний	низкий
Когнитивный компонент	наличие знаний о профессиональной культуре и её ценностях, осознание их значимости для успешного осуществления профессиональной деятельности	владеет знаниями о профессиональной культуре и её ценностях, осознает их значимость для успешного осуществления профессиональной деятельности	владеет знанием о профессиональной культуре, ее ценностях, но не осознает их значимость для успешного осуществления профессиональной деятельности	не владеет знанием о профессиональной культуре, её ценностях, не осознает их значимость для успешного осуществления профессиональной деятельности
Эмоциональный компонент	проявление эмоций и наличие эмпатийных установок	принимает ценности профессиональной культуры, стремится реализовать их в профессиональной деятельности	нейтральное отношение к ценностям профессиональной культуры, отсутствие стремления к их реализации в профессиональной деятельности	негативное отношение к ценностям профессиональной культуры, отсутствие стремления к их реализации в профессиональной деятельности
Коммуникативный компонент	сформированность коммуникативных умений – легко вступать во взаимодействие с другими участниками общения, быстро завоевывать инициативу в общении, использовать различные коммуникативные средства и технологии в процессе общения	легко вступает во взаимодействие с другими участниками общения, быстро завоевывает инициативу в общении, в процессе общения использует различные коммуникативные средства и технологии, руководствуясь культурными нормами	испытывает коммуникативные барьеры во взаимодействии с другими участниками общения, не всегда может завоевать инициативу в общении, затрудняется в управлении общением	проявляет конфликтность во взаимодействии с другими участниками общения, не может завоевать инициативу в общении, не умеет управлять общением, игнорирует культурные нормы
Рефлексивный компонент	умение осуществлять рефлексию деятельности по реализации освоенных ценностей профессиональной культуры в поведении и деятельности	осуществляет анализ собственной профессиональной деятельности на основе освоенных ценностей профессиональной культуры и организует дальнейшие действия, руководствуясь ценностными ориентирами	анализ профессиональной деятельности осуществляет только в случае необходимости внесения значительных корректив	не осуществляет анализ собственной профессиональной деятельности на основе освоенных ценностей профессиональной культуры и не организует дальнейшие действия, руководствуясь ценностными ориентирами

Таблица 2

Данные сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования (на начало опытно-экспериментальной работы)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
высокий	4	11	5	14
средний	13	37	13	37
низкий	18	52	17	49

ментальной и у 13 чел. (37%) контрольной групп выявлен средний уровень. Высокий уровень показали только 4 чел. (11%) экспериментальной и 5 чел. (15%) контрольной групп.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии у студентов поверхностных знаний о профессиональной культуре и ее сущностных характеристиках. Большинство студентов не может дать определение профессиональной культуры, не осознает ее значимости для успешного осуществления профессиональной деятельности. Среди источников освоения профессиональной культуры назывались студентами в основном занятия по педагогике в колледже.

Сформированность эмоционального компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования мы определяли при помощи методики ценностных ориентаций (автор М. Рокич) [2, с. 34]. Методика содержит систему ценностных ориентаций, которая определяет направленность личности на взаимодействие с другими людьми, индивидуальную самореализацию, личностное развитие, мотивацию жизненной активности. В ней различаются два класса ценностей:

– терминальные (ценности-цели) – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, что-

бы к ней стремиться: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, любовь, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, познание, продуктивная жизнь, развитие, развлечение, свобода, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе;

– инструментальные (ценности-средства) – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в той или иной ситуации: аккуратность, воспитанность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и других, образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, твердая воля, терпимость, широта взглядов, честность, эффективность в делах, чуткость.

Каждому студенту был предъявлен бланк с двумя списками ценностей: А – терминальные ценности, Б – инструментальные ценности. Испытуемые присваивали каждой ценности ранговый номер.

Качественный анализ данных, полученных по методике М. Рокича «Ценностные ориентации», проводился с помощью статистического метода обработки. Мы вычисляли медиану, указывающую результат, характеризующий рейтинг ценностей в экспериментальной и контрольной группах. Ценности с минимальным средним значением содержательно определяют направленность исследуемой группы студентов на цели и средства формирования их профессиональной культуры и позволяют оценить, какой смысл имеет профессиональная культура для данных студентов – будущих учителей. Ценности с максимальным средним значением также характеризуют направленность личности и указывают на отсутствие значимости определенных ценностей для исследуемой группы.

Важными ценностями рейтинга ценностей-целей у студентов экспериментальной группы являются «здоровье (физическое и психическое)» (3,7); «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (5,1); «счастливая семейная жизнь» (6,7); «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)» (7,1); «уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)» (7,1); «наличие хороших и верных друзей» (8,1).

У студентов контрольной группы в верхней части располагаются такие ценности-цели, как: «здоровье (физическое и психическое)» (4,2); «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (5,5); «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)» (6,8); «счастливая семейная жизнь» (7,5); «наличие хороших и верных друзей» (7,8); «уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)» (8,3).

У студентов экспериментальной группы в средней части ценностной иерархии расположились такие ценности-цели, как: «интересная работа» (9); «активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)» (9,8); «жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)» (9,9); «свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)» (9,8); «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)» (10,7); «развитие (работа над собой, постоянное физическое совершенствование)» (10,7).

Соответственно, в контрольной группе – «развитие (работа над собой, постоянное физическое совершенствование)» (9,8); «свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)» (9,9); «активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)» (10,3); «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)» (10,3); «общественное призвание (уважение окружающих, коллектив товарищей по работе)» (10,3); «жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)» (11).

Нижние ступени в экспериментальной группе заняли такие ценности-цели, как: «продуктивная жизнь (максимально полное использование возможностей, сил и способностей)» (11); «общественное призвание (уважение окружающих, коллектив товарищей по работе)» (11,7); «счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)» (12); «красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)» (12,1); «развле-

чения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)» (12,3); «творчество (возможность творческой деятельности)» (13).

Нижние ступени ценностной иерархии в контрольной группе занимают такие ценности-цели, как: «счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)» (11,7); «творчество (возможность творческой деятельности)» (11,7); «продуктивная жизнь (максимально полное использование возможностей, сил и способностей)» (12,1); «развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)» (12,3); «красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)» (12,9).

Рейтинг ценностей в экспериментальной и контрольной группах показал, что направленность на ценности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования недостаточно сформирована. Ценности, определяющие сформированность эмоционального компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования, заняли нижние и средние ступени в рейтинге ценностей-целей.

Высокий рейтинг ценностей-средств у студентов экспериментальной группы заняли такие ценности, как: «воспитанность (хорошие манеры)» (6); «образованность (широта знаний, высокая общая культура)» (6,3); «аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке свои вещи, порядок в делах)» (7); «независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» (7); «ответственность (чувство долга, умение держать слово)» (7,3); «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)» (7,5).

В средней части ценностной иерархии у студентов экспериментальной группы расположились такие ценности-средства, как: «жизнерадостность (чувство юмора)» (7,8); «честность (правдивость, искренность)» (8,7); «смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов)» (9); «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)» (9,5); «чуткость (заботливость)» (9,6); «терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)» (10,6).

Нижние ступени в экспериментальной группе заняли такие ценности-средства, как: «исполнительность (дисциплинированность)» (10,8); «широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)» (11,1); «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные и рациональные решения)» (11,1); «эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)» (11,2); «высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)» (14,5); «непримиримость к недостаткам в себе и других (14,8)».

Высокий рейтинг ценностей-средств у студентов контрольной группы заняли такие ценности, как: «воспитанность (хорошие манеры)» (5,1); «образованность (широта знаний, высокая общая культура)» (5,6); «честность (правдивость, искренность)» (6,7); «жизнерадостность (чувство юмора)» (6,7); «аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке свои вещи, порядок в делах)» (8,2); «независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» (8,7).

В средней части ценностной иерархии у студентов контрольной группы расположились такие ценности-средства, как: «смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов)» (8,7); «ответственность (чувство долга, умение держать слово)» (8,9); «исполнительность (дисциплинированность)» (9,6); «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)» (9,7); «чуткость (заботливость)» (10,2); «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)» (10,7).

Нижние ступени в экспериментальной группе заняли такие ценности-средства, как: «эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)» (11,2); «непримиримость к недостаткам в себе и других» (11,2); «широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)» (11,7); «высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)» (11,9); «терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)» (12,5); «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные и рациональные решения)» (12,7).

Рейтинг инструментальных ценностей в экспериментальной и контрольной группах показал, что направленность на ценности-средства профессиональной культуры у студентов недостаточно сформирована. Ценности, определяющие сформирован-

Таблица 3

Данные сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования (на начало опытно-экспериментальной работы)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
очень высокий	0	0	0	0
средний	12	34	11	31
заниженный	17	49	20	57
очень низкий	6	17	4	12

Таблица 4

Данные сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования (на начало опытно-экспериментальной работы)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
высокий	4	12%	4	12%
средний	16	45%	18	51%
низкий	15	43%	13	37%

ность эмоционального компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования, расположились на средних и нижних ступенях ценностного рейтинга.

Таким образом, рейтинг терминальных ценностей свидетельствует о том, что студенты отдают предпочтение ценностям, направленным на достижение личных целей. Они не связывают личные достижения с творческой деятельностью, с переживанием прекрасного. Рейтинг инструментальных ценностей также подтверждает низкий уровень сформированности эмоционального компонента профессиональной культуры у студентов, демонстрируя нетерпимость к взглядам и мнениям других людей, недостаточную чуткость со стороны студентов. Результаты данной методики демонстрируют приоритетность нейтрального и негативного отношения студентов педагогических специальностей к профессиональной культуре, что характеризует средний и низкий уровни сформированности эмоционального компонента профессиональной культуры.

Для изучения сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования нами применялась методика диагностики уровня эмпатических способностей (автор В.В. Бойко) [3, с. 486-490].

Использование данной методики позволило выявить уровни сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования и определить у них доминирующие каналы эмпатии – рациональный, эмоциональный, интуитивный, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии, идентификация в эмпатии. Студентам было предложено 36 утверждений, на которые необходимо было ответить «да» или «нет». Подсчет ответов проводился по каждой шкале, затем определялся суммарный балл. Данные сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у студентов экспериментальной и контрольной групп на начало опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 3.

Результаты исследования показали, что 6 чел. (17%) в экспериментальной и 4 чел. (12%) в контрольной группах имеют очень низкий уровень, 17 чел. (49%) в экспериментальной и 20 чел. (57%) в контрольной группах имеют заниженный уровень, 12 чел. (34%) в экспериментальной и 11 чел. (31%) в контрольной группах имеют средний уровень сформированности коммуникативного компонента. Высокий уровень сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры не был зафиксирован ни в одной из групп.

Доминирующим каналом эмпатии по интерпретации результатов методики является интуитивный, что свидетельствует о способности будущих учителей предугадывать поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Ре-

зультаты диагностики показали, что интуиция менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров. Следует отметить, что у студентов не сформирована способность вхождения в эмоциональный контакт с окружающими – сопереживать, соучаствовать. А в их будущей профессиональной деятельности важно понять внутренний мир учащихся, их родителей, коллег, уметь прогнозировать их поведение и эффективно воздействовать на него. Обработка ответов наглядно демонстрирует низкий уровень сформированности эмпатийных установок у студентов.

Таким образом, результаты, полученные при помощи методики диагностики уровня эмпатических способностей, показывают низкий уровень сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

Рефлексивный компонент профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования в нашем исследовании характеризуется наличием стремления к осуществлению ценностной рефлексии и саморефлексии, готовности к реализации освоенных ценностей профессиональной культуры в поведении и деятельности в совокупности трех других компонентов. Рефлексия учителя выступает как его способность к анализу, осмыслению и конструированию смыслообразующей ценностной основы своей деятельности, основанной на отражении себя как субъекта деятельности, личности и индивидуальности в системе общественных отношений. Мы учитывали, что осуществление студентами ценностной рефлексии способствует осознанию значимости аксиологической направленности профессиональной культуры и позволяет осуществить анализ привычных профессиональных ситуаций с позиции теории ценностей. Ценностная рефлексия способствует формированию понимания того, что профессиональная культура создает оптимальные условия для профессионального становления и развития личности студента, формирования у него ценностного отношения к профессиональной деятельности.

Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования нами использовалась методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (автор А.В. Карпов) [4, с. 45-57].

Методика включает ряд утверждений, направленных на непосредственный самоконтроль поведения человека в различных ситуациях, осмысление их элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотношению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Данные сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры у студентов экспериментальной и контрольной групп на начало опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 4.

Анализ полученных данных показал, что у 4 чел. (12%) экспериментальной и у 3 чел. (9%) контрольной групп был выявлен высокий уровень; у 16 чел. (45%) экспериментальной и у 18 чел. (51%) контрольной групп был выявлен средний уровень; у 15 чел. (43%) экспериментальной и у 14 чел. (40%) контрольной групп был выявлен низкий уровень сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры.

Полученные результаты исследования выявили преобладание как среднего уровня, так и низкого уровня сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования на начало опытно-экспериментальной работы.

В обобщенном виде результаты проведенного нами исследования на начало опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о преобладании у студентов экспериментальной и контрольной групп среднего и низкого уровней сформированности профессиональной культуры по всем четырем компонентам.

Сравнение полученных данных сформированности компонентов профессиональной культуры у студентов экспериментальной и контрольной групп было выполнено при помощи статистического анализа путем вычисления U-критерия Манна-Уитни. В результате на начало опытно-экспериментальной работы, полученные эмпирические значения по когнитивному ($U_{\text{эмп}} = 574$), по коммуникативному ($U_{\text{эмп}} = 535$) и рефлексивному ($U_{\text{эмп}} = 596,5$) компонентам находятся в зоне незначимости. Таким образом,

между экспериментальной и контрольной группами статистически достоверных различий по названным компонентам не обнаружено, что подтверждает качественное сходство и равноценность групп.

Таким образом, изучение и анализ сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования в совокупности когнитивного, эмоционального, коммуникативного и рефлексивного компонентов позволяет сделать вывод о том, что значительная часть студентов, как в экспериментальной, так и контрольной группах не осознает значимости профессиональной культуры и ее ценностей. Полученные результаты определили в качестве приоритетной для дальнейшего исследования задачу выявления и реализации в системе среднего профессионального образования организационно-педагогических условий формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования:

– актуализация знаний студентов о профессиональной культуре учителей и ее ценностях;

– организация диалогового пространства, способствующего формированию ценностного отношения студентов к профессиональной культуре учителей;

– включение студентов в имитационное моделирование, обеспечивающее реализацию освоенных ценностей профессиональной культуры учителей.

Библиографический список

1. Новицкая, Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза (на материале подготовки учителя музыки): дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2002.
2. Крутецкий, В.А. Психология. – М., 2006.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2001.
4. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24.

Bibliography

1. Novickaya, E.N. Sistemniy podkhod k formirovaniyu professional'noy kul'tur' studentov pedvuza (na materiale podgotovki uchitelya muziki): dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2002.
2. Krutetskiy, V.A. Psikhologiya. – M., 2006.
3. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih / pod red. D.Ya. Raygorodskogo. – Samara, 2001.
4. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24.

Статья поступила в редакцию 29.04.13

УДК 37.035.6

Makarchuk Y.V., Malchevskaya M.L. USE OF SEARCH ACTIVITY AS THE CONDITION OF EDUCATION OF PATRIOTISM AT PUPILS OF PRIMARY SCHOOL. Article opens the content of the concept «patriotism» who acts now as a component of outlook and the relation to the native land, other nations and the people, and includes potrestnostno-motivational, cognitive and intellectual, emotional and sensual, behavioural and strong-willed components. The author focuses the main attention on the carried-out skilled and experimental work on studying of level of manifestation of components of patriotic good breeding at younger school students.

Key words: patriotism, patriotic education, moral education, younger school student, search activity of younger school students.

Я.В. Макачук, канд. пед. наук, зам. директора по научной работе Института непрерывного педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: yanamakarchuk@mail.ru; **М.Л. Мальчевская**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: malchevskii_leon@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Статья раскрывает содержание понятия «патриотизм», который в настоящее время выступает как составной элемент мировоззрения и отношения к родной стране, другим нациям и народам, и включает потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и волевой компоненты. Основное внимание автор акцентирует на проведенной опытно-экспериментальной работе по изучению уровня проявления компонентов патриотической воспитанности у младших школьников.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, нравственное воспитание, младший школьник, поисковая деятельность младших школьников.

Одной из важных задач воспитания подрастающего поколения всегда было и остается воспитание патриотизма и гражданственности,

так как именно в этом основа жизнеспособности любого государства. Современные исследования показыва-

ют, что проблема воспитания патриота своей страны все более становится актуальной. В связи с этим принята государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» [1]. Принятый новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет следующие личностные результаты освоения ребенком основной образовательной программы: «Формирование российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности» [2, с. 5].

Патриотизм выступает как составной элемент мировоззрения и отношения к родной стране, другим нациям и народам, но, приступая к определению сущности патриотического воспитания, мы вынуждены отметить, что возникает проблема смыслового содержания и границ этого понятия. Изучение современных исследований показывает, что существуют различные подходы к наполнению современного понятия патриотизма.

Так, например, Н.С. Белобородова рассматривает патриотизм как нравственное качество, включающее такие компоненты как содержательный, эмоционально-побудительный, деятельный. В содержательный компонент, по мнению автора, входит овладение детьми представлений и понятий об окружающем мире: культуре, традициях народа, природе родного края. Эмоционально-побудительный включает переживания личностью положительного отношения к окружающему миру. Деятельный компонент направлен на реализацию эмоционально-чувствительных и осознанных знаний в деятельности [3, с. 17].

Ее выводы созвучны с мнением И.И. Валеева, который считает, что патриотизм в современных условиях включает: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому родины и унаследованным от него традициям; стремление посвятить свой труд, силы и способности к расцвету родины [4, с. 8].

В последнее время все большее распространение приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты. Истинный патриотизм по своей сущности гуманистичен, включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяются И.Ф. Харламовым как «такое нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявление к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость» [5, с. 352].

Истинный патриотизм предполагает формирование и длительное развитие целого комплекса позитивных качеств. Основой этого развития, по мнению И.Ф. Харламова, является формирование потребности-мотивационного, когнитивно-интеллектуального, эмоционально-чувственного, поведенческого и волевого компонентов.

Потребностно-мотивационный компонент патриотизма формируется, прежде всего, в процессе обучения с помощью разнообразных форм работы. Например, создание ситуаций, способствующих переживанию учащимися чувства любви, гордости за свою Родину, восхищения ее историей, мужеством и храбростью народа. Когнитивно-интеллектуальный компонент включает в себя углубленное осмысление сущности патриотизма и способов его проявления в различных видах деятельности детей: в беседах, сообщениях на патриотическую тему, проведении литературно-музыкальных гостиных, устных фольклорно-этнографических экспедиций, организации поисковой работы. Эмоционально-чувственный компонент состоит из формирования у детей патриотических чувств, взглядов и убеждений. Важно, чтобы полученные знания учащихся о патриотизме приобрели личностный смысл, прошли через эмоциональные переживания и превратились в руководящие принципы их деятельности и поведения. Поведенческий и волевой компоненты – это формиро-

вание у учащихся способности к волевым проявлениям в области патриотизма и культуры межнациональных отношений. Сюда относятся различные виды трудовой, спортивной, туристической и краеведческой работы, празднование юбилейных дат, встречи с ветеранами и знаменитыми людьми [5, с. 351].

Современные исследователи в области педагогики активно разрабатывают направление в воспитании патриотизма, опирающееся на общечеловеческие национально-культурные ценности (М.К. Андреева, О.С. Газман, Д.С. Лихачев, В.А. Сластенин, А.В. Мудрик, М.И. Шилова и др.). Поэтому перед учителем стоит задача определить такие формы и средства воспитания, которые будут способствовать формированию и проявлению данного качества. Среди них, вслед за В. И. Андреевым, Л.В. Гурьевым, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, мы выделяем поисковую деятельность, сущность которой, по мнению Б.М. Неменского, заключается в том, что «если знания человек может получить в “готовом виде”, то личностные ценности он может выработать для себя только сам» [6, с. 122]. В связи с чем, поисковая деятельность рассматривается нами как процесс активного, самостоятельного познания детьми окружающего мира посредством решения проблемных ситуаций, самостоятельной оценки полученных результатов и использования их в практической деятельности.

Исследованием проблемы использования поисковой деятельности в учебной деятельности занимались В.И. Андреев, С.П. Арсенов, Л.В. Гурьев, Г.В. Козлов, Л.М. Федоряк, З.А. Хайретдинова. В их работах подчеркивается, что оригинальные мышления, творчество школьников наиболее полно проявляются и успешно развиваются в разнообразной деятельности, имеющей исследовательскую направленность. Авторы также отмечают, что включение в поисковую деятельность, которая адекватна процессу познания в той или иной научной области, способствует наиболее успешному развитию личности ученика. Достаточно полно рассмотрена методика организации поисковой деятельности в дошкольных учреждениях в трудах П.Г. Саморуковой. Под поисковой деятельностью она понимает совместную работу воспитателя и детей, направленную на решение познавательных задач, возникающих в процессе познания мира. В процессе организации поисковой деятельности у детей дошкольного возраста появляется способность самостоятельно ставить поисковые задачи. Поисковая деятельность предполагает высокую активность и самостоятельность детей, открытия новых знаний и способов познания [7, с. 151].

Но, несмотря на многообразие исследований по данной проблеме, нерешенным остается вопрос организации поисковой деятельности с целью воспитания младших школьников, хотя отмечается, что организация поисковой деятельности способствует наиболее успешному развитию личности ученика. Поэтому мы решили обратиться к рассмотрению проблемы выявления возможностей организации поисковой деятельности в воспитании у младших школьников патриотизма.

Поисковая деятельность опирается на присущую ребенку от природы потребность познания действительности. Исследовательский интерес – качество личности, свойственное ребенку в особенно сильной степени. Младший школьник обнаруживает интерес к причинам возникновения тех или иных явлений, к строению предметов, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; любит наблюдать и экспериментировать, чтобы найти интересующий его ответ; проявляет интерес к познавательной литературе, графическим схемам, пытается самостоятельно пользоваться ими. Организация поисковой деятельности проходит в 3 этапа: постановка поисковой задачи; собственно организация поисковой деятельности; организация оформления и оценки результатов поисковой деятельности.

На начальном этапе развертывания поисковой деятельности учителю, прежде всего, необходимо позаботиться о том, чтобы перед учениками возникла необходимость осуществления поиска. Для этого ребенка следует заинтересовать. Если учителю удалось поставить перед учениками поисковую задачу, его последующие усилия должны быть направлены на организацию ее решения, т.е. реализация второго этапа: организацию собственно поисковой деятельности. Демонстрация образца такой деятельности исключена, учителю остается только одно средство – попытаться включиться в поисковую деятельность учеников и организовать ее «изнутри». Это возможно при выполнении, по крайней мере, двух условий. Во-первых, учитель дол-

жен стать реальным участником совместного поиска, а не его руководителем. Во-вторых, он должен включиться в реальный, фактически осуществляемый учениками поиск, а не навязывать им (пусть даже в очень тактичной, демократической форме) «правильный» путь решения. Последним этапом должно стать оформление результатов поиска. Это может быть организация фото-выставки, написание сочинения, подготовка рефератов, выступлений и т.п. После чего эти результаты оцениваются совместно с учащимися. Совершенно очевидно, что совместная деятельность может быть успешной лишь в том случае, если она надлежащим образом организована, если усилия ее участников четко скоординированы. Сделать это может только учитель. Роль ученика в поисковой деятельности состоит не в точном исполнении указаний учителя, а в возможно более полной реализации создаваемых учителем предпосылок для осуществления поиска. Такое распределение «обязанностей» между учителем и учеником (первый создает предпосылки для решения поисковой задачи, второй их реализует) обуславливает и характер отношений между ними, которые строятся по типу делового партнерства, сотрудничества.

Воспитание у ребенка патриотических чувств неразрывно связано с формированием его отношений к окружающей действительности и наиболее ценным является материал, отражающий особенности региона, в котором проживает ребенок. Краеведение, которое является первой ступенькой маленького человека на пути формирования патриота своей страны, должно занимать в воспитательной работе начальной школы существенное место. «Краеведение – это, прежде всего, краелюбие», – отмечает С.О. Шмидт [8, с. 24].

Местный материал доступен младшим школьникам для самостоятельного освоения, что позволяет на конкретных примерах усвоить достижения всего человечества, раскрыть преемственность в культурных традициях и определить место своего края в отечественной и мировой истории. При этом активное участие ребенка в познании родного края позволяет ему познать новые, неизвестные стороны в историческом развитии своей малой родины. Самостоятельно найденное ребенком, осмысленное, и пережитое является для него наиболее значимым и запоминающимся, а соответственно затрагивает его чувства и эмоции. В этом и лежат основы поисковой деятельности. Ребенок должен познать целостно, в единстве чувства и мысли, все личные связи с культурой, как родного народа, так и всего человечества.

Организуя поисковую деятельность по патриотическому воспитанию с учащимися начальной школы, можно выделить следующие направления краеведческой работы: географическое, художественное, историческое и экологическое.

Географическое краеведение будет направлять учащихся на изучение особенностей местности, животный мир и растительный мир родного края. Объектом художественного краеведческого поиска могут стать скульптура, архитектура, художественные ремесла, устное народное творчество, музыкальный фольклор, резьба по дереву, искусство танца и т.п. Экологическое краеведение направлено на формирование интереса и бережного отношения к родной природе. Предметом внимания краеведов-историков является история городов, поселков, отдельных зданий, выдающихся личностей, предприятий, школ, социальных процессов и явлений, население.

Все эти направления в совокупности помогут ребенку осознать уникальность его малой Родины, вызвать интерес к обычаям и традициям народа, гордость за культурные и социальные достижения, уважение к историческому прошлому. При этом главное в организации краеведческой работы должен стать активный поиск информации ребенком об истории родного края и деятельности, направленная на осознание ребенком принадлежности к своей Родине. На этом была построена опытно-экспериментальная работа по патриотическому воспитанию, основанная на включении младших школьников в активную поисковую деятельность. В процессе этой работы нами разработана и реализована программа патриотического воспитания младших школьников на базе МБОУ «СОШ № 10» г. Абакана Республики Хакасия. Реализация программы рассчитана на один и учебный год и включает в себя четыре направления краеведческой работы: историческое, художественное, географическое и экологическое. По каждому направлению работы запланированы и проведены занятия в различных формах.

Реализация данной программы предполагает формирование у учащихся системы краеведческих знаний, устойчивого интереса к историческому прошлому своей семьи, малой родины и России, уважительного и бережного отношения к памятникам архитектуры и культуры, любви и бережного отношения к природе, посильного служения Отечеству, активной жизненной позиции, интереса к познанию, стремления к самовыражению и самореализации; инициативности и творчества в труде, бережного отношения к результатам труда, осознание значимости труда. Особенностью данной программы стали задания краеведческого характера, направленные на самостоятельный активный поиск информации об истории и социально-культурных реалиях родного края, своей семьи. Основными источниками краеведческой информации для поисковой деятельности учеников являлись: периодическая печать (газеты, журналы, альманахи); художественная литература; архивные фонды; фонды музеев; всякого рода планы и карты; материальные следы культуры (произведения скульптуры, живописи, архитектуры); материалы статистики; устные свидетельства старожилов.

Задания поискового характера были предложены как для индивидуальной работы (например, подготовка фотомонтажа «Герои в моем доме», составление генеалогического древа своей семьи, выставки-рассказа «Ремесло моей семьи»), так и для групповой (фотовыставка «Улицы моего города», реферат «Таина хакасских менгир» и т.п.). В процессе работы дети собирали информацию о фауне нашей республики, об истории происхождения названий города, улиц, исторических зданий. Результатом данной работы стало представление собранной информации в виде фотовыставок, альбомов, стенгазет, творческих работ учащихся как на уроках, посвященных изучению особенностей региона, так и во внеурочное время на классных часах, праздниках, посвященных знаменательным датам, заседаниях клуба выходного дня.

Так, например, перед проведением внеклассного занятия по теме «Улицы моего города» с учащимися была проведена подготовительная беседа об элементах украшения, используемых в архитектуре. Опираясь на опыт детей, было выяснено, что и в нашем городе есть здания с деревянной резьбой. На основе этого детям было предложено задание найти эти здания и сделать зарисовки элементов орнамента, используемых для украшения старинных домов нашего города. Подведение итогов поисковой деятельности учащихся было проведено в форме творческой мастерской, где ребята поделились своими впечатлениями и сделали вывод, что для орнамента характерно использование необычных, фантастических животных и птиц. Далее им было предложено практическое задание: в парах составить и изобразить свой орнамент для украшения наличников, основываясь на народных традициях. В конце творческой мастерской детьми был сделан вывод о том, что деревянные произведения искусства на улицах нашего города – это большое богатство, представляющее собой необыкновенную красоту. Не потерять эту красоту, сохранить и продолжить ее – значит ценить и развивать русскую культуру.

Основа патриотического воспитания закладывается в семье: это любовь к родителям, к семейным традициям. Поэтому при знакомстве с народными традициями и обычаями на одном из уроков изобразительного искусства в качестве домашнего задания детям было предложено задание подготовить рассказ о традиционных ремеслах своей семьи. В результате этой деятельности была организована выставка старинных изделий, выполненных руками бабушек и дедушек учащихся. Рассматривание выставки сопровождалось рассказами детей о том, кем выполнено изделие, что символизирует узор на каждом из них. При подведении итогов выставки была проведена беседа о красоте и неповторимости русских и хакасских ремесел. Эта выставка вызвала живой интерес у учащихся, желание продолжать традицию семейного мастерства, позволила ощутить гордость за свою семью [9].

Происхождение названий городов и населенных пунктов всегда интересно. В Сибири немало названий странных, порой интригующих. Так, например, наш город Абакан получил свое имя по названию реки, на берегах которой он раскинулся. Внеклассное занятие по теме «История названия города Абакана» было проведено в форме коллективного творческого дела, которое проводилось в 2 этапа. Первый этап предполагал самостоятельные выступления учащихся. Для этого перед проведением занятия учащиеся получили поисковую задачу: необходи-

Таблица 1

Результаты тестирования «Изучение уровня сформированности патриотизма младших школьников» контрольного и экспериментального классов на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Уровни сформированности патриотизма	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	Кол-во в %		Кол-во в %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	28%	32%	24%	48%
Средний	36%	40%	36%	36%
Низкий	36%	28%	40%	16%

Таблица 2

Результаты диагностики «Ориентировочная минимальная диагностическая программа изучения проявления патриотизма у младших школьников» контрольного и экспериментального классов на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Уровни сформированности патриотизма	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	Кол-во в %		Кол-во в %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	16%	20%	12%	32%
Средний	40%	44%	40%	44%
Низкий	44%	36%	48%	24%

Результаты выявления когнитивно-интеллектуального компонента патриотизма представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики «Символы» контрольного и экспериментального классов на констатирующем и контрольном этапах опытно – экспериментальной работы

Уровни сформированности патриотизма	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	Кол-во в %		Кол-во в %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	12%	20%	8%	40%
Средний	40%	40%	40%	44%
Низкий	48%	40%	52%	16%

Таблица 4

Результаты исследования уровня сформированности патриотизма у учащихся контрольного и экспериментального классов на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Уровни сформированности патриотизма	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	Кол-во в %		Кол-во в %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	24%	28 %	16%	36 %
Средний	32%	40 %	36%	44%
Низкий	44%	32 %	48%	20%

мо было найти легенды, связанные с историей возникновения названия города. Дети нашли несколько легенд, которые были оформлены в альбом.

Вторым этапом работы стало групповое создание панно «Праздничный город», посвященного сохранению традиций в современном городе. Для этого детям, прежде всего, необходимо было выяснить, какие традиционные праздники организуются в нашем городе, как они отмечаются, чему посвящаются. В результате этого появились панно, посвященные традиционным русским (праздник Масленицы, Праздник Святой Пасхи) и хакасским (Праздник встречи хакасского нового года – Чыл Пазы, праздник первого молока и т.п.) праздникам. Результаты работы учащихся были оформлены в экспозицию, которая украшала школьный коридор. Следует отметить, что данный материал был не только красочен, но и информативен, поскольку к каждому представленному панно прилагалась информация о празднике и связанных с ним народных традициях и обычаях.

Важным моментом каждого мероприятия в рамках нашей программы было самостоятельное подведение итогов учащимися, в которых дети формулировали выводы о неповторимости культуры Хакасии, ее традициях, говорили о необходимости ве-

режного к ним отношения. Все это говорит о ценностном содержании проводимой работы и эмоционально – положительном принятии ребенком культуры, национальных ценностей своего региона.

Результаты внедрения программы были проверены исследованием патриотической воспитанности учащихся двух вторых классов школы. Для этого нами были использованы три диагностические методики: тест «Изучение уровня сформированности патриотизма младших школьников», «Ориентировочная минимальная диагностическая программа изучения проявления патриотизма у младших школьников» М.И. Шиловой [10] и диагностика «Символы» О.Н. Юденко [11]. Диагностическая методика «Изучение уровня сформированности патриотизма младших школьников» направлена на выявление уровня сформированности когнитивно-интеллектуального и эмоционально-чувственного компонентов патриотизма. «Ориентировочная минимальная диагностическая программа изучения проявления патриотизма у младших школьников» направлена на выявление сформированности поведенческого, волевого и потребностно-мотивационного компонентов патриотизма. Диагностика «Символы» ориентирована на определение когнитивно-интеллектуального

компонента патриотизма. В исследовании принимали учащиеся вторых классов.

Результаты методики «Изучение уровня сформированности патриотизма младших школьников», направленной на выявление сформированности когнитивно-интеллектуального и эмоционально-чувственного компонентов патриотизма показали, что ученики экспериментального класса после внедрения программы патриотического воспитания достаточно легко определяют понятие «патриотизм», правильно дают характеристику гражданина РФ. С вопросами о символике страны справляются без затруднений. Наглядно сравнительные количественные результаты исследования учащихся контрольного и экспериментального классов представлены в таблице 1.

Анализ таблицы показывает, что в экспериментальном классе высокий уровень сформированности патриотизма после внедрения нашей программы вырос на 24%, а низкий наоборот изменился в сторону уменьшения на 24%; в контрольном классе также произошли изменения, но значительно меньшие. Это свидетельствует об эффективном формировании когнитивно-интеллектуального и эмоционально-чувственного компонентов патриотизма у учащихся экспериментального класса.

При изучении поведенческого, потребностно-мотивационного и волевого компонентов патриотизма учащихся были также выявлены положительные изменения в поведении детей экспериментального класса. У них изменилось отношение к родной природе, они стали более активно участвовать в деятельности по ее охране под руководством учителя. Дети стали проявлять интерес к историческому прошлому страны и республики. Положительная динамика отмечена во взаимоотношениях второклассников, их умение работать в мини группах на коллективный результат, подчинять личные интересы общему делу. Все это свидетельствует об успешном формировании поведенческого, волевого и потребностно-мотивационного компонентов патриотизма в экспериментальном классе. Сравнительный анализ результатов по второй методике представлен в таблице 2.

Анализ таблицы показывает, что показатели высокого уровня в экспериментальном классе увеличились на 32%, а низкого

уменьшились на 36%. Ребята экспериментального класса стали более уверенно ориентироваться в государственных символах, большой интерес для них представляют значения цветов и отдельных элементов символики страны и республики, что позволяет говорить о более успешном формировании когнитивно-интеллектуального компонента у учащихся экспериментального класса.

Общая динамика результатов исследования в контрольном и экспериментальном классах представлена в таблице 4.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективном влиянии внедрения программы патриотического воспитания на основе использования поисковой деятельности на сформированность потребностно-мотивационного, когнитивно-интеллектуального, эмоционально-чувственного, поведенческого и волевого компонентов патриотизма у учащихся экспериментального класса. При этом следует отметить, что при организации поисковой деятельности направленной на воспитание патриотизма учитель должен сам свободно владеть краеведческим материалом; уметь интересно преподносить задания учащимся, мотивировать к их выполнению; оказывать помощь учащимся, направлять поиск, указывать источники информации; интересоваться промежуточными успехами детей при выполнении заданий.

Таким образом, использование поисковой деятельности в процессе воспитания патриотизма может стать эффективным средством для всестороннего изучения учащимися природных, социально-культурных и исторических условий родного края, что поможет им осознать свою связь с окружающим миром, научиться эффективно взаимодействовать с ним, ценить значимость наследия родного края в своей жизни и жизни близких людей, в общей судьбе народов России.

* Статья печатается при поддержке гранта РГНФ Региональный конкурс № 13-16-19002 «Мониторинг межнациональных и межконфессиональных отношений в детской и молодежной среде».

Библиографический список

1. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы: Государственная программа [Э/п]. – Р/д: <http://www.soldatru.ru/art/art155.php>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2011.
3. Белобородова, Н.С. Формирование родоноведческих понятий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе. – Уфа, 1999.
4. Валеев, И.И. Этнопедагогические аспекты патриотического воспитания в образовательном процессе. – Уфа, 2008.
5. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. – М., 2000.
6. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. – М., 2007.
7. Саморукова, П.Г. Методика ознакомления детей с природой в детском саду. – М., 1991.
8. Шмидт, С.О. Краеведение и документальные памятники. – Тверь, 1992.
9. Макачук, Я.В. Патриотическое воспитание младших школьников средствами музейной педагогики // Теория и практика в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – СПб., 2012. – Т. 1.
10. Шилова, М.И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников (с программами пед. диагностики учащихся нач., сред. и ст. кл.) // Клас. рук. – 2000. – № 6.
11. Юденко, О.Н. Особенности формирования национального самосознания дошкольников. – Красноярск, 2003.

Bibliography

1. Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federacii na 2011-2015 godih: Gosudarstvennaya programma [Eh/r]. – R/d: <http://www.soldatru.ru/art/art155.php>
2. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart nachalnogo obtheho obrazovaniya. – M., 2011.
3. Beloborodova, N.S. Formirovanie rodnovedcheskikh ponyatij u detej starshego doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe. – Ufa, 1999.
4. Valeev, I.I. Ehtnopedagogicheskie aspekti patrioticheskogo vospitaniya v obrazovatel'nom processe. – Ufa, 2008.
5. Kharlamov, I.F. Pedagogika: ucheb. posobie. – M., 2000.
6. Nemenskiy, B.M. Pedagogika iskusstva. – M., 2007.
7. Samorukova, P.G. Metodika oznakomleniya detej s prirodoj v detskom sadu. – M., 1991.
8. Shmidt, S.O. Kraevedenie i dokumentalniye pamyatniki. – Tverj, 1992.
9. Makarchuk, Ya.V. Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov sredstvami muzejnoy pedagogiki // Teoriya i praktika v sovremennom mire: materialih mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevralj 2012 g.) / pod obth. red. G.D. Akhmetovoy. – SPb., 2012. – T. 1.
10. Shilova, M.I. Teoriya i tekhnologiya otslezhivaniya rezul'tatov vospitaniya shkol'nikov (s programmami ped. diagnostiki uchastikhshya nach., sred. i st. kl.) // Klas. ruk. – 2000. – № 6.
11. Yudenko, O.N. Osobennosti formirovaniya nacional'nogo samosoznaniya doskol'nikov. – Krasnoyarsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.05.13

УДК 159.9

Saburova S.L. THE MEANING OF MUSICIAN'S PROFESSIONAL ACTIVITY This article describes the meaning of a musician's professional activity. It shows that musical performing activity is characterized by personal-semantic, cognitive, valuable and creative attitudes of a subject. The specificity of the meaning of a musician's professional activity, appearing from the nature of this type of art is the focus on the process of the activity. A musician is the subject of his own professional activity carried out by valuable and semantic foundation in the mode of service. Assignment of the meanings of a musician's professional activity, active and personal, becomes the means of self-actualization, self-development and spiritual development of a musician.

Key words: professional activity, a musician, need, meaning, motive of service, value.

С.Л. Сабурова, старший преп. Дальневосточного института психологии и психоанализа, г. Хабаровск, E-mail: swetl.saburova@yandex.ru

СМЫСЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

В статье описан смысл профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. Обосновывается вывод о том, что музыкально-исполнительская деятельность характеризуется личностно-смысловым, познавательным, ценностным, творческим отношением к ней субъекта. Спецификой смысла профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, вытекающей из природы данного вида искусства, является направленность на сам процесс деятельности. Музыкант-исполнитель – субъект собственной профессиональной деятельности, осуществляемой ценностно-смысловой основой в модусе служения. Присвоение смыслов профессиональной деятельности музыканта-исполнителя является активным и личностным, становится средством самопознания, саморазвития, духовного совершенствования музыканта.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, музыкант-исполнитель, потребность, смысл, мотив служения, ценность.

В последние десятилетия отечественные ученые с возрастающей активностью исследуют, с одной стороны, различные аспекты проблемы смысла жизни (Б.С. Братусь, В.Т. Ганжин, Д.А. Леонтьев, Н.Л. Карпова, В.Э. Чудновский, А.В. Суворов и др.). С другой – проблемы достижения человеком вершины в своем развитии как индивида, как личности и как субъекта деятельности (К.А. Абульханова, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, И.Н. Семенов и др.). Одним из направлений ведущих работ – проблема соотношения между смыслом жизни и профессиональной деятельностью человека.

Говоря о личностной ценностно-смысловой «вовлеченности» человека в избранный им вид профессионального труда является важнейшим фактором эффективного осуществления последнего, а так же достижения субъектом высокого профессионального мастерства. Но сама по себе «вовлеченность» конкретного субъекта в определенный вид труда (даже «доказанная» определенными профессиональными успехами) еще не означает, что психическое обеспечение профессиональной деятельности этого человека отвечает таким смысло-жизненным определениям, как приобщенность его к высшим общечеловеческим ценностям (истины, добра, красоты). Не является такая «вовлеченность» и бесспорным свидетельством того, что в профессиональной деятельности субъект действительно реализует и развивает свой творческий потенциал (свое «высшее Я»), осуществляя тем самым и свое дальнейшее личностное развитие [1; 2].

С.Л. Рубинштейн [1] видит смысл человеческой жизни в том, что бы «быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества». В.Э. Чудновский [3] определяет смысл жизни так: это «идея, содержащая в себе цель жизни человека, «присвоенная им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка».

Как известно, под смыслом жизни в психологии понимается отраженная, в сознании и переживаниях человека как субъективно предельно значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения ценность, ставшая его собственной, самой большой ценностью. Смысл жизни как способ отношения к миру реализуется личностью в профессии. Через жизненный смысл как многообразие отношений личности строится отношение к профессии [3].

Направление ведущейся работы – проблема соотношения между смыслом жизни и профессиональной деятельностью музыканта-исполнителя. Мы исходили из того, что такое направление работы имеет не только практическую, но и теоретическую

«составляющую»: рассмотрение данной связи должно помочь лучшему пониманию функционирования механизмов смысла жизни. В литературе есть указания на наличие такой связи. Л.И. Анцыферова [4] пишет об особом отношении профессионала к своему труду, который становится для него центральной жизненной ценностью, основанием жизненного самоопределения личности, источником самоактуализации, самоуважения. А.К. Маркова [5] отмечает, что профессионализм подразумевает в качестве обязательной составляющей наличие определенного отношения человека к своему труду, ценностные основания и смыслы, на которых он выстраивает свою профессиональную деятельность. Профессионализм рассматривается ею с двух сторон: мотивационной и операциональной. Ключевым моментом первого представляется духовное направление профессии, под которым подразумевается увлеченность профессией, стремление работать на благо других людей, стремление к профессиональному росту, отсутствие профессиональных деформаций, внутренний локус контроля. Ключевым моментом второй, операциональной составляющей, называется «технологическое» обеспечение духовного наполнения профессии, в которое в частности включается развитие себя средствами профессии, приведение себя в соответствие с требованиями профессии, внесение творческого вклада в развитие профессиональной области. Таким образом, рассмотрение смысло-жизненных ориентаций в профессиональной деятельности, являются, прежде всего, особенностями мотивации личности, система ценностных ориентаций, смысл профессиональной деятельности для самого человека.

Специальный интерес представляет рассмотрение данной проблемы применительно к профессиональной деятельности музыканта-исполнителя: по-видимому, в этом случае проблема профессионального смысла, который становится смыслом жизни, особенно значима.

Исполнитель – музыкант интерпретирует замысел композитора на основе его познания и собственного воображения. Художественная реакция публики на воспринимаемое содержание произведения и одновременно на выражение интерпретатором личности сути – все это явление, требующее особого чувственного опыта музыканта-исполнителя [6]. По выражению Б. Аняева, – образы человека, формирующие в этом чувственном опыте восприятия человека человеком, регулируют общение между композитором, исполнителем, слушателем в музыкально-информационном пространстве. Такая творческая деятельность сводится не только к освоению предметного содержания произведения, а требует целостного проявления всех

личностных качеств музыканта – осознанной позиции по отношению к смыслам своей исполнительской деятельности, интересам, взглядами, индивидуальностью, оригинальностью мышления.

Высокохудожественная исполнительская практика, нацеленная на обретение творческого взаимодействия со слушателем, актуализирует постоянное самоопределение в смыслах своей профессиональной деятельности [7]. Исполнительская деятельность – это глубоко личное, сокровенное пространство индивидуального развития музыканта, уникальная ценность для достижения высот истинного искусства интерпретации. Так как творческая деятельность не сводится к освоению предметного содержания произведения, но требует целостного проявления всех личностных качеств музыканта с его интересами, взглядами, индивидуальностью, именно личностный способ деятельности обуславливает проявление оригинального исполнительского стиля музыканта – его личностно-смысловое самовыражение. Ни для кого не секрет, что эстрада – один из главных стимулов художественного и технического развития музыканта-исполнителя в их органической связи [6]. И здесь представляется необходимым анализ потребности выступления музыканта. Эта потребность явственно дает о себе знать. «Хочется поиграть» – выражение великого виолончелиста 20 века С.Н. Кнушевицкого – вот ее проявление. Эта потребность, есть желание на инструменте сказать людям, выразить задуманное – радость и боль, чтобы музыка находила внутренний отклик у слушателя, чтобы он был захвачен ею. Только тогда в музыке будет «петь душа исполнителя», а произведение не останется тем же в различные периоды жизни музыканта-исполнителя. Оно будет жить вместе с интрепретатором, загораясь новым жизненным содержанием, входя в соприкосновение с чувствами, думами и переживаниями исполнителя [8]. Эту потребность испытывают те, кто посвятили свою жизнь служению искусству, слушателю, музыке. Таким образом, все авторы в оценке анализа творческой потребности музыканта-исполнителя сходятся к выводу о том, что природа деятельности музыканта-исполнителя состоит в глубине раскрытия композиторского замысла произведения и духовного богатства личности самого исполнителя [8]. «Этическая ценность музыки, – говорил И. Гофман, – зависит не от техники музыканта, а исключительно от его моральной направленности. Музыкант не должен никогда пытаться ослепить своего слушателя чисто техническим блеском; нужно стараться радовать его сердце, возвышать его чувства и ощущения, донося до его знания благородные музыкальные мысли» [9, с. 96]. Если в формуле «хочется поиграть» содержится лишь одна бравада, желание «красоваться перед людьми», то проявление такой «деятельности» музыканта – видна «невооруженным глазом». Его музыкальная «деятельность» имеет эгоистическую сущность, стимулируется лишь внешними атрибутами – поощрением, признанием слушателей и др. [7; 8].

Потребность в музыкальной деятельности как основа, стержневого мотивационно-смыслового фактора определяется в литературе по-разному. Так, Л.Н. Коган рассматривает художественную (музыкальную) потребность с функциональной точки зрения как «...состояние, побуждающее к восприятию ценностей искусства...» [7, с. 84]; З.П. Морозова – как «...побуждение, вызывающее необходимость обращения... к различным видам музыкальной деятельности и опирающееся на эмоциональность...» [10, с. 36]. С позиций отношений личности трактует потребность Г.С. Тарасов, отмечая: «Музыкальная потребность выступает как отношение индивида..., которое определяется качеством музыки..., объемом и силой чувств, жизненных ценностей индивида, объективируемых с помощью музыки» [11, с. 52].

Специфика художественной (музыкальной) деятельности заключается в том, что она содержит знания не об объективных законах реального мира, а о «значениях», «смыслах», «ценностях» музыкальных явлений для субъекта, включая в себя субъективное личностное отношение к отражаемому содержанию. Отмечая «универсальность» личностно-смыслового отношения, А.Н. Леонтьев пишет, что оно «...реализуется деятельностью, проникающей за безразличность, объективность, равнодушие деятельности практической, теоретической, познавательной» [12, с. 238]. Задача эстетической деятельности, состоит не в познании объективных закономерностей, заключающихся в музыкальном объекте, не в тех эмоциях, которые обеспечивают это познание, но в открытии «эмоций для себя», своего непов-

торимого смысла. Личностно-смысловое отношение как обобщенный мотив музыкальной деятельности включает в себя мотивы всех ее видов, рассмотренных ранее, а потому это отношение – творческое, познавательное, художественное, ценностно-смысловое.

Длительный цикл исследований Д.Б. Богоявленской [8] с помощью метода «Креативное поле» позволяет нам утверждать, что не только мастерство рук и сила ума музыканта, а именно смысл жизни, понятый определенным образом, через цепь нравственных выборов определяет способность к творчеству. В контексте исследований природы творчества понятие духовной активности музыканта-исполнителя рассматривается в подлинном смысле жизни: единении и мужества в своем служении красоте (своему делу как смыслу жизни).

Если воспользоваться типологией модусов человеческого бытия (или способов жизни), предложенной А.Р. Фонаревым [2], то поверхностная идентификация субъекта с профессией реализует модусы «социальных достижений» и «обладания» (противоположные модусу «служения»). По мнению автора, сущностной природе человека отвечает модус «служения», когда основным жизненным отношением является любовь к другим людям, что позволяет человеку выходить за пределы своих актуальных, наличных возможностей. «Люди, живущие в соответствии с модусом служения, основной формой взаимодействия которых с миром является духовное общение, содержащее невербализуемый, событийный компонент, за счет создания духовного «облика» удваивают свои способности, что конечно, не может не сказаться на их становлении как профессионалов». А.Р. Фонарев [2] также делает вывод о продуктивном развитии личности только одного образа бытия – в модусе служения. Возможность выхода за свои пределы, построения своей жизни независимо от внешних обстоятельств, свободного и творческого отношения к жизни человеку предоставляет модус служения, в основе которого любовь. Возможность выхода за свои пределы, построения своей жизни независимо от внешних обстоятельств, свободного и творческого отношения к жизни человеку предоставляет только модус служения. Кроме того, исследователь подчеркивает необходимость соответствия каждого поступка человека нравственным императивам, «которые способствуют реализации своего предназначения. Модус служения стимулирует формирование высших жизненных смыслов, делает человека способным к открытости, готовности к выходу за свои наличные потребности, а в профессиональной деятельности – за пределы профессии и, следовательно, созданию условий, побуждающих к развитию себя, как профессионала, совершенствованию видов деятельности, обогащению как личности не только себя, но и «Другого».

Основным выводом исследования А.Р. Фонарева [2] является то, что развитие в профессии, достижение профессионального мастерства, стремление к творчеству в профессии имеют прямую зависимость от степени актуализации осмысленности жизни, что соответствует реализации профессиональной деятельности в модусе служения. Таким образом, реализуется взаимосвязь внешней и внутренней деятельности, когда профессиональное развитие обогащает личностное и наоборот – новые личностные качества привносятся личностью в свою профессиональную деятельность и влияют на нее определенным образом.

По мнению автора, смысл жизни можно обрести только в духовном бытии, выражающимся в модусе служения. Нахождение смысла жизни помогает человеку в обнаружении и реализации своего предназначения. Здесь вспоминаются слова Б.М. Теплова, который видит различие между Моцартом и Сальери в том, что «...сочинение было для Моцарта включено в жизнь, являлось своеобразным переживанием жизненных смыслов, тогда, как для Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было и музыка превратилась в единственный и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной».

Смысл жизни является детерминантой развития личности профессионала, он может не всегда соответствовать смыслу профессиональной деятельности. Но, по мнению А.Р. Фонарева [2] наиболее благоприятным случаем является такой, когда смысл жизни и профессиональной деятельности совпадают.

Как отмечают многие исследователи, работа профессионального музыканта представляет собой один из наиболее сложных видов человеческой деятельности, требующей многолетнего каждодневного труда, нередко физически и психически изну-

рительного. Таким образом, присвоение смыслов профессиональной деятельности становится более активным и личностным, что не может не сказаться на развитии существеннейших сторон музыкальности, становится средством самопознания, саморазвития, духовного совершенствования музыканта. Музыкально-исполнительская деятельность всегда связана с высокой конкуренцией и стрессорными нагрузками. Музыкант, исполняя произведение на эстраде, осуществляет свою деятельность в ситуации публичности, для которой характерна ситуативность, во многих случаях непредсказуемость обстановки [7; 9]. Можно предполагать, что сама по себе экстремальность профессии создает специфические условия для становления смысла жизни профессионала-музыканта. Для них смысл жизни выступает как цель профессионального самосовершенствования, как стремление «продолжить себя» в профессии, служения слушателям и музыки [8]. Высокохудожественная исполнительская практика, нацеленная на обретение творческого взаимодействия со слушателем, актуализирует необходимость постоянного самоопределения в смыслах своей профессиональной деятельности. Такое осмысление профессии позволяет амортизировать, смягчить влияние стрессовых ситуаций [2; 7]. Применительно к профессии труда музыканта-исполнителя, учитывая характер возникающих в процессе профессиональной деятельности пиковых переживаний, экстремальных ситуаций, трудно не согласиться, что достижение «акме» – это напряжение сил. Такое происходит, когда музыкант живет в соответствии с модусом социальных достижений: достичь поставленной цели, стать лучшим. Но когда такая цель не ставится, а смыслом деятельности (как и всей жизни в целом) является реализация своего предназначения, то достижение «акме» оборачивается совершенно иным: не напряжением сил, не их растратой, а наоборот, их накоплением, увеличением профессиональных возможностей, раскрепощением, свободой [2; 8].

Композитор, стремясь к бессмертию своего творчества, оставляет своим исполнителям и слушателям текст, послание, свидетельство, призывая в совместном творческом усилии проникнуть к созерцанию музыкальной мысли произведения. Этот текст, являясь структурой знаков, музыкальным языком, вполне

материален и требует только расшифровки. Музыкант-исполнитель в живом творческом акте есть не только действительный, осуществляющий волевой посыл и увлекающий им слушателя, а открывающий путь к «сердцу» музыкального произведения. От деятельности музыканта-исполнителя ничего материального, на что можно было бы сослаться или опереться не остается. Творчество исполнителя живо, как музыка, в момент сценического воплощения музыкальных образов в сотворчестве слушательского восприятия. И в этом смысле является самым хрупким быстроисчезающим и трудноуловимым из искусств. В музыкально-исполнительской деятельности проявляется ее подлинная духовная природа, когда она соединяет в своих стремлениях к сущностям явлений множества людей в совместном творческом усилии. Смысл такой деятельности не аналитика, но созерцающий дух музыканта-исполнителя, где нет противопоставления материи и духа, они объединены единой творческой энергией, в которой слито множество сил [6; 7; 8; 9].

Подводя итог нашей попытке рассмотреть смысл профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, мы пришли к следующим выводам.

Музыкально-исполнительская деятельность есть деятельность художественного общения, характеризующаяся личностно-смысловым, познавательным, ценностным, творческим отношением к ней субъекта. Спецификой смысла профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, вытекающей из природы данного вида искусства, является направленность на сам процесс деятельности. Музыкант-исполнитель – субъект собственной профессиональной деятельности. Исполнительская деятельность музыканта проявляется как творчество, связанное с выходом за пределы профессиональной области и собственной наличной данности, осуществляется ценностно-смысловой основой в модусе служения. Присвоение смыслов профессиональной деятельности музыканта-исполнителя является активным и личностным, что не может не сказаться на развитии существеннейших сторон музыкальности, становится средством самопознания, саморазвития, духовного совершенствования музыканта.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. – М., 1997.
2. Фонарев, А.Р. Смысл жизни как детерминанта развития личности профессионала // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001.
3. Чудновский, В.Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001.
4. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. Тарасова, Г.К. Исполнительское искусство музыканта в ракурсе музыковедческого и психологического знания // Исполнительское искусство и музыковедение параллели и взаимодействия. – М., 2010.
7. Коган, Л.Н. Искусство и зритель // Художественное восприятие: сб. статей / под ред. Б.С. Мейлаха. – М., 1971.
8. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография. – М., 2009.
9. Гoffman, Ф. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 1961.
10. Морозова, З.П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников / под ред. Л.П. Печко. – М., 1990.
11. Тарасов, Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). – М., 1979.
12. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Изобр. психол. произв.: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.

Bibliography

1. Rubinshteyn, S.L. Chelovek i mir. – M., 1997.
2. Fonarev, A.R. Smysl zhizni kak determinanta razvitiya lichnosti professionala // Psikhologicheskie, filosofskie i religiozniye aspekty smihsla zhizni. – M., 2001.
3. Chudnovskiy, V.Eh. Problema struktur smihsla zhizni kak psikhologicheskogo fenomena // Psikhologicheskie, filosofskie i religiozniye aspekty smihsla zhizni. – M., 2001.
4. Ancihferova, L.I. K psikhologii lichnosti kak razvivayutheyysya sistemih // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. – M., 1981.
5. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
6. Tarasova, G.K. Ispolnitel'skoye iskusstvo muzhikanta v rakure muzhikovvedcheskogo i psikhologicheskogo znaniya // Ispolnitel'skoye iskusstvo i muzhikovvedeniye paralleli i vzaimodeystviya. – M., 2010.
7. Kogan, L.N. Iskusstvo i zritel' // Khudozhestvennoye vospriyatiye: sb. statey / pod red. B.S. Meylakh. – M., 1971.
8. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey: monografiya. – M., 2009.
9. Goffman, F. Fortepiannaya igra: Otveti na voprosi o fortepiannoy igre. – M., 1961.
10. Morozova, Z.P. Teoreticheskiye osnovi formirovaniya motivatsii ehsteticheskoy deyatel'nosti shkol'nikov // Prioritetniye problemih ehsteticheskogo vospitaniya shkol'nikov / pod red. L.P. Pechko. – M., 1990.
11. Tarasov, G.S. Problema dukhovnoy potrebnosti (na materiale muzhikal'nogo vospriyatiya). – M., 1979.
12. Leontjev, A.N. Nekotorighe problemih psikhologii iskusstva // Izobr. psikhol. proizv.: v 2 t. – M., 1983. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 29.04.13

УДК 796.01

Skupchenko E.A., Salamin E.E. THE MODEL OF FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF THE STUDENT EXEMPTED FROM THE PRACTICAL PHYSICAL TRAINING, IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL. The article shows the model of physical culture competence formation of the students exempted from practical physical training during the process of physical education in a higher education establishment. The represented model allows to show systematically and entirely the whole process of physical education of the students exempted from practical physical training as one leading to form the high level of their physical culture.

Key words: model, components, physical culture, students exempted from practical physical training, pedagogical process.

Е.А. Скупченко, ст. преп. каф. физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре гос. технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kaf_fv@knastu.ru; Е.Е. Саламин ст. преп. каф. физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре гос. технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru

МОДЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА, ОСВОБОЖДЕННОГО ОТ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ, В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В статье показана модель формирования физической культуры студентов, полностью освобожденных от практических занятий, в процессе физкультурного образования вуза. Представленная модель позволяет системно и целостно представить весь процесс физического воспитания студентов, полностью освобожденных от практических занятий, как способствующий формированию высокого уровня их физической культуры.

Ключевые слова: модель, компоненты, физическая культура, студенты, освобожденные от практических занятий, педагогический процесс.

В ходе анализа рабочих программ по физической культуре технических университетов Хабаровского края мы выявили, то, что большее внимание уделяется физической, профессионально-прикладной подготовке студентов основной, подготовительной групп, но из поля зрения выпадают студенты, освобожденные от практических занятий [1]. Наше исследование направлено на устранение этого недостатка и создание условий для формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий [2; 1].

Чтобы разрабатывать инновационную педагогическую технологию, направленную на формирование физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, необходимо определить модельные характеристики для данного контингента обучающихся.

Под моделью, по утверждению В.А. Штоффа, «понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об объекте» [3].

В соответствии с этим модель означает некоторую конечную систему, некоторый единичный объект независимо от того, существует ли он реально. Целью моделирования в нашем исследовании является совершенствование учебно-воспитательного процесса современного вузовского образования по формированию физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий.

Для построения модельных факторов сформированности физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, мы используем компьютерную программу Deductor. Для этого, мы с помощью нейросети произвели систематизацию экспериментальных данных. При этом мы двигались от абстрактной модели к все более точным представлениям об анализируемом процессе [4].

Нами предлагается создание нескольких моделей:

- а) модель сформированности физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, 1-3 курсов;
- б) модель сформированности физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, 4-5 курсов;
- в) модель сформированности физической культуры успешно работающих специалистов в технической сфере.

При построении модельных характеристик сформированности физической культуры нами были протестированы студенты, освобожденные от практических занятий 1-3 курса; 4-5 курса и специалисты технической сферы, освобожденные от практических занятий в период обучения в вузе по психофизическим показателям, уровню знаний и по показателям личностных качеств.

Результаты исследования, проведенного по созданию модели сформированности физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, 1-3 курсов (участвовало 16 человек) дают нам возможность после обучения нейронной сети определить, что для достижения высокого уровня сформированности физической культуры, имеют большую значимость такие оценочные шкалы как: физкультурные знания, уровень здоровья, эмоциональная устойчивость, физическое развитие, психологическая адаптация, двигательная активность, целеустремленность, физическая подготовленность, физические качества, общая активность, сознательность, ценностные ориентации, профессиональная готовность, настроение, сильная (слабая) воля.

Создание модели сформированности физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, 4-5 курс, позволило определить следующие оценочные шкалы: уровень знаний по физической культуре, мотивационная готовность, двигательная активность, целеустремленность, стрессоустойчивость, коммуникативность, эмоциональная устойчивость, уровень здоровья, самоконтроль, самочувствие, физическое развитие, сознательность, саморазвитие, социальный статус, рефлексивность.

В результате обработки данных компьютерной программы Deductor мы выявили, что на эффективность формирования физической культуры у успешно работающих специалистов (мастеров, инженеров, конструкторов) в большей степени влияют такие факторы как: уровень общекультурных знаний, уровень знаний по физической культуре, двигательная активность, целеустремленность, рефлексивность, творческая активность, самостоятельность, коммуникативность, мотивационная готовность, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, уровень здоровья, скорость (время) принятия решения, уровень функциональных возможностей, концентрация внимания.

Анализируя полученные факты, по пяти факторам: уровень знаний по физической культуре, двигательная активность, целеустремленность, мотивационная готовность, уровень здоровья играли почти одинаковую роль в сформированности физической культуры, как у студентов, освобожденных от практических занятий – 1-3 курсов, студентов, освобожденных от практических занятий – 4-5 курсов, так и у работающих специалистов.

Однако, дальнейшая обработка полученных данных с помощью нейросети, которая является мощным инструментом поиска закономерностей, прогнозирования и качественного анализа, позволила нам из 31 фактора выбрать 16 наиболее значимых при составлении модели сформированности физической культуры студентов, полностью освобожденных от практических занятий по физической культуре.

Далее, проведя корреляционный анализ, мы определили, что выявленные факторы являются значимыми для формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий ($P < 0,05$).

Выбранные модельные факторы были объединены в компоненты:

- когнитивно-рефлексивный (знания по физической культуре, рефлексивность, творческая активность);
- мотивационный (мотивационная готовность, целеустремленность);
- психофизический (уровень здоровья, двигательная активность, стрессо-устойчивость, самочувствие, время принятия ре-

шений, уровень функциональных возможностей, концентрация внимания);

– личностный (самостоятельность, коммуникативность, эмоциональная устойчивость, самоконтроль). На основе выявленных компонентов, с учетом разработанных этапов (идентификации, актуализации, индивидуализации), была апробирована модель сформированности физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий.

Таким образом, созданная нами педагогическая модель позволит в дальнейшем разрабатывать пути целенаправленного совершенствования учебного процесса, направленного на достижение высокого уровня сформированности физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий.

Библиографический список

1. Скупченко, Е.А. Новый образ физкультурного образования студентов с ослабленным здоровьем в Комсомольском-на-Амуре гос. техническом университете / Е.А. Скупченко, В.К. Стручков // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре гос. техн. университета. Науки о человеке, обществе и культуре. – Комсомольск-на-Амуре. – 2012. – № II-2(10).
2. Матухно, Е.В. Фактор готовности в формировании установки на успешность в профессиональной деятельности // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре гос. техн. университета. Науки о человеке, обществе и культуре. – Комсомольск-на-Амуре. – 2010. – № III-2(3).
3. Штоф, В.А. Моделирование и философия. – М., 1966.
4. Treliven, P. Neurocomputers. – London: Univcity college, 1989.

Bibliography

1. Skupchenko, E.A. Noviy obraz fizkulturnogo obrazovaniya studentov s oslablennim zdorov'em v Komsomol'skom-na-Amure gos. tekhnicheskoy universitete / E.A. Skupchenko, V.K. Struchkov // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gos. tekhn. universiteta. Nauki o cheloveke, obshchestve i kul'ture. – Komsomol'sk-na-Amure. – 2012. – № II-2(10).
2. Matukhno, E.V. Faktor gotovnosti v formirovani ustanovki na uspekhnost' v professional'noy deyatel'nosti // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gos. tekhn. universiteta. Nauki o cheloveke, obshchestve i kul'ture. – Komsomol'sk-na-Amure. – 2010. – № III-2(3).
3. Shtof, V.A. Modelirovaniye i filosofiya. – M., 1966.
4. Treliven, P. Neurocomputers. – London: Univcity college, 1989.

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 316.6

Smirnov D.V. THE PROFESSIONAL SUITABILITY DETECTION OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTE

OF THE INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA CADETS. The purpose of this work is theoretical analysis of concept of professional suitability and consideration of the main approaches to its identification in the highest educational institutions of military professional education of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Despite a certain readiness of this question in the system of military education, there is a number of problems which can significantly be reflected in the quality of preparation of qualified personnel for the internal troops. The provision of modern philosophy, sociology, pedagogics and psychology acted as methodological basis of work. Theoretical and methodological provisions which can be used in modern psychology and educational practice are the results of the research.

Key words: professional suitability, Military higher education institute of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia cadets' process of studying and professional suitability assessment.

Д.В. Смирнов, начальник лаборатории профессионального отбора отдела по работе с личным составом Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: denis_smirnov@211.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Целью данной работы является теоретический анализ понятия профессиональной пригодности и рассмотрение основных подходов к ее выявлению в высших образовательных учреждениях военно-профессионального образования внутренних войск МВД России. Несмотря на определенную разработанность этого вопроса в системе военного образования, существует ряд проблем, которые могут существенно отражаться на качестве подготовки квалифицированных кадров для внутренних войск. Методологической основой работы выступили положения современной философии, социологии, педагогики и психологии. Результатами исследования являются теоретико-методологические положения, которые можно использовать в современной психологии и образовательной практике.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, процесс изучения и оценки профессиональной пригодности курсантов военного вуза внутренних войск МВД России.

Социально-психологические исследования, проводимые в военных вузах внутренних войск МВД России показывают, что за последние пять лет значительно увеличилось количество лиц (более 35%), отнесенных по результатам профессионального

психологического исследования к третьей категории профессиональной пригодности, т.е. минимально соответствующих предъявляемым требованиям профессии и условно рекомендуемых для обучения. Многие из них, ввиду различных обстоя-

тельств, связанных как с демографической проблемой страны, так и другими, отбираются и проходят обучение в военном институте.

Прежде всего, речь идет о социально дезадаптированных юношах, которые могут быть ограничены к получению профессионального образования по состоянию психологического здоровья, при котором выявляются скрытые или явные акцентуации характера (т.е. нарушения адаптации или непродуктивные действия), имеются отдельные признаки нервно-психической неустойчивости и снижены такие показатели как: формирование личностных характеристик; военно-профессиональная направленность (мотивация); организаторские способности; особенности общения и поведения в коллективе; образовательная и профессиональная подготовленность.

По нашему мнению, данной проблеме не всегда уделяется должное внимание, что в значительной мере может отрицательно влиять на систему профессиональной подготовки квалифицированных кадров для внутренних войск МВД России.

Исходя из вышесказанного и на основе анализа различной литературы, не до конца разработанными являются вопросы, связанные с изучением и оценкой профессиональной пригодности курсантов военных вузов. Поэтому рассмотрение данных проблемных вопросов в вузах внутренних войск МВД России, на сегодняшний день, представляется актуальным.

Прежде чем приступить к рассмотрению указанной проблемы необходимо сказать, что военный вуз является одним из социальных институтов военной организации, которая представляет собой целенаправленную социальную систему для решения определенных задач, связанных, прежде всего с обеспечением военной безопасности страны методами и средствами вооруженной борьбы [1].

Наряду с военной организацией различные государственные и социальные институты страны все больше внимания также начинают уделять качеству уровня образования и профессиональной подготовленности современной молодежи. Еще совсем недавно любому молодому человеку при устройстве на работу, было достаточно предоставить диплом о высшем профессиональном образовании. Практика последних лет показывает, что современного работодателя интересует не только официальный документ об образовании, но и индивидуально-психологические особенности личности, уровень способностей молодого человека, пригодность его к профессиональной деятельности. По-

этому в большинстве организаций в настоящее время для оценки тех или иных способностей будущего работника стали привлекаться специалисты, занимающиеся изучением и оценкой профессиональной пригодности к конкретной трудовой деятельности.

Чтобы определить соответствие индивидуально-психологических особенностей человека и уровня его профессиональной подготовленности требованиям профессии по ряду специальностей проводится профессиональный отбор. Его осуществление порождает множество новых проблем: нужно установить нормативные характеристики профессии, определить психологические свойства и качества, необходимые для выполнения этой деятельности, подобрать либо сконструировать средства диагностики профессионально значимых качеств человека [2].

Различные исследования, связанные с психологией труда, показывают, что в общем виде профессиональная пригодность человека представляется как соответствие его личности к профессии, раскрываемое через призму определенного комплекса взаимных требований. При этом необходимо заметить, что основной приоритет в большинстве случаев отдается требованиям профессии к личности, а не наоборот, что в свою очередь может приводить к возникновению проблемы соответствия личности и профессии. Так, если в гражданской организации во многих случаях от работника требуется его соответствие требованиям к профессии, то в военной организации, исходя из ее специфики, должны соблюдаться оба условия, т.е. учитываться как требования профессии к личности, так и требования личности к профессии. Соблюдение данного условия является необходимым для существующей системы профессиональной подготовки квалифицированных специалистов.

Прежде всего, профессиональная пригодность человека рассматривается в двух аспектах:

- как совокупность исходных индивидуальных качеств человека, предопределяющих успешность формирования пригодности к конкретной деятельности (или классу деятельности);
- как система наличных, сформированных и взаимосвязанных качеств субъекта деятельности (профессиональных, психологических и др.), обеспечивающих эффективное выполнение конкретных профессиональных задач [3].

В целом, профессиональная пригодность представляет собой сочетание природных задатков и способностей человека, наличие которых является необходимым условием для успешно-

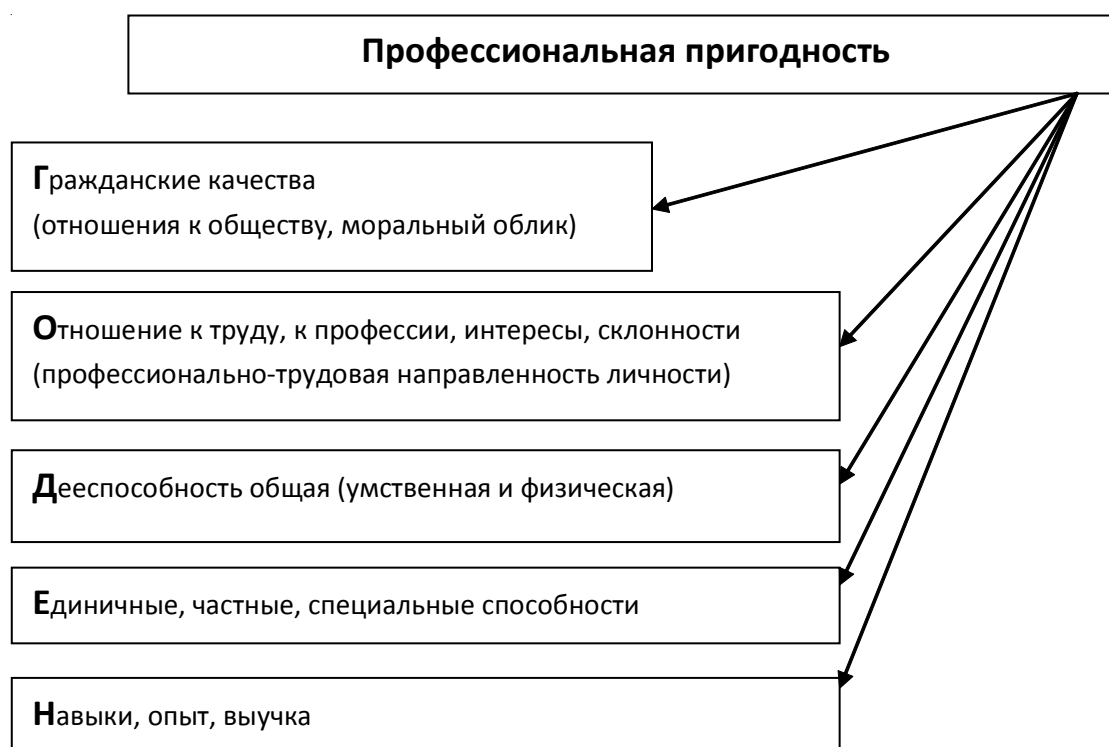


Рис. 1. Структурные компоненты профессиональной пригодности по Е.А. Климову



Рис. 2. Принципы определения профессиональной пригодности

го формирования таких свойств его личности, которые соответствуют требованиям профессии, что в дальнейшем обеспечит высокий уровень эффективности обучения, работоспособности и успешности. Е.А. Климов, рассматривая профессиональную пригодность, выделил пять ее структурных компонентов (рис. 1).

Выделенные пять компонентов структуры образуют слово «ГОДЕН», а содержание каждого компонента в разных профессиях может изменяться в зависимости от специфики самой профессии. На основе учета психологических и медицинских предпосылок успешности деятельности Е.А. Климов выделил четыре вида профессиональной пригодности человека к профессии: непригодность, годность, соответствие и призвание [4].

Кратко опишем данные виды профессиональной пригодности.

1. Непригодность. Может быть временной или практически непреодолимой. В основном ее выделяют, когда имеются отклонения в состоянии здоровья, которые возможно будут несовместимы с предстоящей профессиональной деятельностью, и работа в данной профессии может ухудшать состояние человека. Вместе с тем, противопоказания могут быть не только медицинские, но и психологические, т.к. те или иные стойкие личные качества человека могут стать преградой для овладения конкретной профессией.

2. Годность. При ее выявлении нет противопоказаний, но и нет очевидных показаний. Поэтому человек может при определенных усилиях стать успешным в предстоящей профессиональной деятельности.

3. Соответствие. Характеризуется отсутствием противопоказаний и наличием у человека определенных личных качеств, которые соответствуют как требованиям конкретной профессии, так и других предпосылок, таких как выраженный интерес к профессии, наличие определенного опыта работы в данной области.

4. Призвание. Характеризуется как высший уровень профессиональной пригодности, прежде всего тем, что во всех элементах структуры данной пригодности человека присутствуют явные признаки соответствия требованиям профессии, которыми человек может значительно выделяться среди своих сверстников, находящихся в равных условиях обучения и развития.

Таким образом, оценивая профессиональную пригодность человека необходимо отметить, что все люди отличаются друг от друга своими личными качествами, которые могут оказывать как положительное влияние на успешность в профессиональной деятельности, так и отрицательное. Поэтому в каждом случае необходим принцип индивидуального подхода.

Говоря о принципах определения профессиональной пригодности с учетом научного обоснования проблемы ее оценки различными авторами, такими как А.Н. Леонтьев, К.М. Гуревич, М.Р. Гинзбург, В.А. Бодров, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов и др., можно выделить ряд «принципиальных положений, которые определяют методологию психологического обследования и организационные формы его проведения, а также связь результатов определения пригодности с другими формами обеспечения успешности обучения и эффективности профессиональной деятельности», и реализуются в соответствующих подходах к изучению профессиональной пригодности [5, с. 21], (рис 2).

Процесс формирования и развития профессиональной пригодности человека на пути его профессионализации как непрерывного процесса становления личности, проходит ряд этапов, основными из которых являются следующие (рис. 3).

Каждый из этапов определяется показателями успешности формирования профессиональной пригодности. Так, на этапе трудового воспитания и обучения оценивание проводится на основе качественных показателей, которые имеют стимулирующий, направляющий и осведомительный характер.



Рис. 3. Этапы формирования и развития профессиональной пригодности

На этапах профессиональной ориентации и профессионального отбора производится диагностика психологических качеств личности, которые профессионально важны для конкретной профессии. Этап профессиональной подготовки предполагает применение результирующих и психофизиологических показателей оценки выполнения заданий. Уровень профессиональной адаптации человека определяется на следующем этапе по показателям выполнения им профессиональных норм и качественным оценкам его социально-психологической адаптации.

На этапе профессиональной деятельности показателями профессиональной пригодности служат данные об эффективности, надежности и безопасности труда, а также сведения о заболеваемости человека. Этап профессиональной аттестации предполагает оценку текущих трудовых достижений и предпосылок для успешного выполнения новых профессиональных функций. И на этапе профессиональной реабилитации оценке подвергается полнота, устойчивость и скорость восстановления профессиональной работоспособности человека.

Таким образом, рассмотрев понятие, структуру, основные принципы и подходы к изучению профессиональной пригодности мы можем сделать вывод о том, что она имеет большое значение, как для профессиональной деятельности, так и для самого человека, который является субъектом этой деятельности, и посредством взаимодействия с которой происходит психологическое становление его личности. Тем не менее, нельзя предсказать, до каких пределов может развиваться та или иная способность, она может развиваться беспредельно и практические пределы развития человеческих способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, методы воспитания и обучения, но вовсе не заложены в них самих [6].

Рассматривая профессиональную пригодность курсантов военного вуза необходимо сказать, что ввиду своеобразия социальных условий, в которых происходит формирование их личности, т.е. в условиях военизированной организации, развитие пригодности имеет свою специфику, что в свою очередь обуславливает своеобразное содержание психических и психологических особенностей каждого военнослужащего. Прежде всего, данное содержание выражается направленностью личности, особенностями волевой, мотивационной и эмоциональной сфер, особенностями характера и темперамента, а также характерными социокультурно обусловленными ценностными ориентациями,

особенностями стереотипов поведения, эмоционального восприятия и реагирования в различных ситуациях.

Специфической особенностью воинской деятельности является факт постоянного взаимодействия ее субъектов, что обуславливает постоянные изменения как условий военно-профессиональной деятельности, так и самого человека как участника военизированной организации. Военнослужащий постоянно находится в состоянии необходимости разрешения противоречий, что дает ему возможность пережить качественные изменения, а потребность восстановить баланс между содержанием его психологических особенностей и условиями профессиональной деятельности вынуждают проявлять достаточно высокую психологическую активность. Ограничения данной активности на любом из этапов формирования профессиональной пригодности сразу же могут приводить к нарушению функционирования ведущих компонентов психологической структуры личности (росту личностной напряженности, психологическому дискомфорту и др.).

Процесс изучения и оценки профессиональной пригодности курсантов военного вуза происходит в рамках проведения мероприятий по профессиональному психологическому отбору, который позволяет избежать многих проблем, которые, например, могут возникнуть у студентов гражданских вузов. Успешность обучения курсантов и качество их дальнейшей профессиональной деятельности напрямую зависят от проводимого профессионального психологического отбора, основной задачей которого является определение профессиональной пригодности кандидатов, которые по своим нравственным качествам, общественной и трудовой активности, военно-профессиональной направленности, психологическим данным и психофизиологическим особенностям соответствует требованиям учебной и военно-профессиональной деятельности. Определение уровня этих качеств в значительной степени позволяет оценивать способности человека к овладению соответствующих навыков, его обучаемость, профессиональную работоспособность и прогнозировать успешность психологического формирования его личности.

Мероприятия профессионального психологического отбора в военном вузе включают проведение обязательного психологического обследования, которое позволяет оценивать познавательные психические процессы кандидатов (восприятие, внимание, память, мышление); психологические особенности личности

ти (темперамент, характер, способности); свойства нервной системы (силу, подвижность, лабильность, уравновешенность); уровень нервно-психической устойчивости. Экспертиза профессиональной психологической пригодности осуществляется путем проведения комплексного психодиагностического обследования, включающего изучение психологических и психофизиологических качеств кандидатов на обучение с использованием методов (методик), отражающих его специфику. При проведении психодиагностического обследования используются рекомендуемые документами по профессиональному психологическому отбору основные и дополнительные методы и методики, с обязательным соблюдением стандартов их применения (унифицированные тексты инструкций, стимульный материал, условия и приемы тестирования, способы обработки результатов) [7].

Так, для изучения свойств интеллекта используются методики, представляющие собой задания по обработке различных видов информации: словесной, цифровой, образной, символической и другой. С их помощью оценивается возможность выполнения обследуемыми интеллектуальных (мыслительных) операций, включенных в различные виды военно-профессиональной деятельности. К ним относятся: опознание и классификация стимулов, определение пространственной ориентации и мысленные преобразования объектов в пространстве, операции с числами и многие другие.

Важная роль при определении профессиональной пригодности в военном вузе отводится оценке уровня нервно-психической устойчивости. Связано это, прежде всего с тем, что военная служба сопряжена с повышенными психическими нагрузками, требующими быстрой адаптации к ее условиям, отношениями в коллективе, действиями экстремальных факторов и большими физическими нагрузками.

Движения человека играют огромную роль в приспособлении к военной среде и активном ее преобразовании, поэтому особое значение в определении уровня профессиональной пригодности имеют психомоторные качества, объединяющие индивидуальные особенности двигательной активности личности (скорость реакции, координация, быстрота, частота движений и другие свойства). Их роль особенно очевидна для специалистов, профессиональная деятельность которых включает достаточно сложные двигательные действия, в особенности это касается подготовки офицеров для подразделений специального назначения.

В целом, структура профессиональной пригодности курсантов представлена совокупностью различных компонентов, находящихся в основе ее диагностики, таких как: профессионально важные качества; военно-профессиональная мотивация; общеобразовательная и профессиональная подготовленности.

Профессионально-важные качества представляют собой совокупность духовных, психических и физических свойств человека, необходимых и достаточных для успешного овладения определенной профессией, эффективной работы и карьеры в данной специальности [8]. Готовность курсанта, с точки зрения психофизиологии, к предстоящей профессиональной деятельности в качестве офицера предполагает высокую степень сформированности его профессионально-важных качеств.

Военно-профессиональная мотивация курсантов предполагает наличие совокупности личностных и общественно значимых потребностей, которые на различных уровнях ими интериоризируются. В целом, мотивы военно-профессиональной деятельности курсантов рассматриваются как осознанные внутренние побуждения, определяющие направленность их активности в профессиональном поведении и ориентации на различные стороны профессиональной деятельности.

Под профессиональной и общеобразовательной подготовленностью понимается усвоение курсантом необходимого учебного материала, лежащего в основе изучения соответствующего вида профессиональной деятельности на требуемом уровне. Они находятся в постоянной взаимосвязи, что требует постоянного преобразования методов и средств обучения, организации образовательного процесса.

Таким образом, действующая в военных вузах система профессионального отбора кандидатов на обучение и курсантов, в целом, способствует качественному определению структурных компонентов профессиональной пригодности, и позволяет прогнозировать успешность подготовки курсантов по специальности. Тем не менее, с учетом постоянного изменения социума военизированной организации и особенностей психологического развития современной молодежи, в вузах внутренних войск МВД России, необходимо совершенствование системы официально установленных психологических требований и методов психолого-эргономической оценки психологической составляющей профессиональной пригодности. Это позволит значительно улучшить качество подготовки будущих специалистов и создать необходимые условия для успешного формирования личности офицера.

Библиографический список

1. Агранат, Д.Л. Социализация личности в военизированных организациях: проблемы, нормы и отклонения. – М., 2010.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.; Екатеринбург, 2003.
3. Павлова, А.М. Психология труда: учеб. пособие / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург, 2008.
4. Климов, Е.А. Основы психологии: учебник для вузов. – М., 1997.
5. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов – М., 2001.
6. Теплов, Б.М. Способности и одаренность // Ученые записки ГНИИ психологии. – М., 1941. – Т. II.
7. Методика организации профессионального психологического отбора кандидатов на службу в ОВД РФ и учебу в образовательные учреждения МВД России, а также сотрудников органов, подразделений, учреждений системы МВД при перемещении по службе: методические рекомендации ГУК и МУ МВД России. – М., 2009.
8. Барташев, А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Барташев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Agranat, D.L. Socializaciya lichnosti v voenizirovannikh organizatsiyakh: problemih, normih i otkloneniya. – M., 2010.
2. Zeer, E.F. Psikhologiya professiy: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – M.; Ekaterinburg, 2003.
3. Pavlova, A.M. Psikhologiya truda: ucheb. posobie / pod red. E.F. Zeera. – Ekaterinburg, 2008.
4. Klimov, E.A. Osnovih psikhologii: uchebnik dlya vuzov. – M., 1997.
5. Bodrov, V.A. Psikhologiya professional'noy prigodnosti: ucheb. posobie dlya vuzov – M., 2001.
6. Teplov, B.M. Sposobnosti i odarennost' // Ucheniye zapiski GNII psikhologii. – M., 1941. – T. II.
7. Metodika organizatsii professional'nogo psikhologicheskogo otbora kandidatov na sluzhbu v OVD RF i uchebu v obrazovatel'niye uchrezhdeniya MVD Rossii, a takzhe sotrudnikov organov, podrazdeleniy, uchrezhdeniy sistemih MVD pri peremethenii po sluzhbe: metodicheskie rekomendatsii GUK i MU MVD Rossii. – M., 2009.
8. Bartashev, A.V. Diagnostika professional'no vazhnykh kachestv / A.V. Bartashev, I.Yu. Alekseeva, E.V. Mayjorova. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 379.8

Sokolova T.B. SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES AS A BASIC STRUCTURAL COMPONENT FOR PRESCHOOL CHILDREN DEVELOPING WITHIN FORMING PRINCIPLES OF ROAD LEGAL CULTURE. The author of the article investigates one aspect for social and cultural development of children connected with forming legal culture of road users. The opportunities for social and cultural activities preventing children's road traffic injuries are highlighted. For the first time the author examines the social and cultural development of children within the framework of implementing the certain types of social and cultural activities to form the bases for legal culture of road users.

Key words: types of social and cultural activities, children's road traffic injuries, legal culture, social and cultural development of children.

Т.Б. Соколова, аспирант Кемеровского гос. университета культуры и искусства, г. Кемерово, E-mail: cok134@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

В работе исследуется один из аспектов социокультурного развития детей, связанный с формированием правовой культуры участников дорожного движения. Особо отмечаются возможности социально-культурной деятельности для профилактики детского дорожно-транспортного травматизма. Впервые рассматривается социокультурное развитие детей в процессе реализации отдельных видов социально-культурной деятельности для формирования основ правовой культуры участников дорожного движения.

Ключевые слова: виды социально-культурной деятельности, детский дорожно-транспортный травматизм, правовая культура, социокультурное развитие детей.

В настоящее время в российском обществе остро стоит проблема детского дорожно-транспортного травматизма, которая особо выделена в нормативно-правовых документах в области обеспечения безопасности дорожного движения в Российской Федерации. В связи с ростом транспортного потока в улично-дорожной сети городов, уровень аварийности стал недопустимо высоким, поэтому важной государственной задачей является не только сокращение числа участников и жертв дорожно-транспортных происшествий среди детей, но и принятие исчерпывающих мер по их предупреждению и предотвращению [1].

При этом особую значимость стала приобретать деятельность, направленная на профилактику детского дорожно-транспортного травматизма в учреждениях различных типов и видов, включая учреждения дополнительного образования. На актуальность системного подхода к воспитанию и обучению детей безопасному поведению на дорогах с использованием современных средств, форм, методов, социально-культурных технологий указывают такие авторы как: Л.А. Дорошук, С.Я. Ермолич, Е.А. Козловская, С.А. Козловский, Н.Р. Минниханов, Н.В. Рыбкина, И.А. Халиуллин и др.

Проведенный нами анализ научных публикаций за последние двадцать лет показывает, что социокультурное развитие детей в процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения, не изучалось и не являлось предметом рассмотрения в научных исследованиях. Нами осуществлено научное исследование социокультурного развития детей в процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения в условиях дополнительного образования.

В ходе теоретического исследования нами отмечается, что социокультурное развитие детей происходит через культурные формы, в том числе правовую культуру, которая является результатом правового воспитания и правового обучения. Кроме этого, мы определили, что социокультурное развитие детей может успешно осуществляться именно в процессе социально-культурной деятельности, поскольку она представляет управляемую системой, а ее компоненты приемлемы к использованию в процессе социокультурного развития детей [2].

На данном этапе исследования мы считаем важным рассмотреть возможности социально-культурной деятельности, в частности, ее видов (коммуникативной, познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной деятельности) в процессе формирования у детей основ правовой культуры участников дорожного движения, включающем такие важные структурные элементы, как правовые ценности, источники права, правосознание, мотивацию на формы правомерного поведения и др.

При этом, необходимо уделить особое внимание социокультурному развитию детей в процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения, направленно-го, на наш взгляд, на:

- развитие психических процессов и способностей;
- формирование и становление характера;
- овладение культурными средствами, формами и методами;
- усвоение ценностей, норм, установок.

Заметим, что формирование основ правовой культуры участников дорожного движения более эффективно может осуществляться, начиная с дошкольного периода детства. Это суждение подкрепляется психологическими особенностями дошкольного возраста, педагогической практикой исследователя и результатами социологического опроса родителей дошкольников (484 чел.). Кроме основных видов социально-культурной деятельности, этот процесс строится с учетом, выделенных в психологии, ведущих для каждого периода детства типов деятельности, оказывающих решающую роль на развитие психических процессов и социокультурное развитие детей.

По мнению А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., дошкольному периоду соответствует сюжетно-ролевая игра, как ведущая деятельность. Поэтому в отдельных видах социально-культурной деятельности именно игры способствуют более успешному социокультурному развитию дошкольников в процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения.

Коммуникативная деятельность дошкольников, в большей степени, реализуется в сюжетно-ролевых играх по теме дорожного движения. Во время игрового общения дети осваивают социальные роли участников дорожного движения, самостоятельно выстраивают сюжет игры и определяют ее условия. Но в общении и поведении дети подражают взрослым пешеходам, пассажирам и водителям. При этом роли участников дорожного движения не усваиваются детьми в полной мере, так как они не относятся к самостоятельной категории населения, способной нести ответственность за свои действия, дошкольники не знакомы с правами и обязанностями, составляющими суть этих ролей.

К концу дошкольного периода коммуникативная деятельность детей осуществляется с учетом установленных правил не только в играх, но улично-дорожной сети. Систематическое правовое воспитание и обучение безопасному участию в дорожном движении, а также положительный пример взрослых способствуют мотивации на формы правомерного поведения, поэтому дошкольники на дорогах становятся более внимательными, наблюдательными, сдержанными, законопослушными.

Кроме активной коммуникативной деятельности, важную роль в дошкольном периоде играет познавательная деятельность. При этом, развитию психических процессов (внимание, мышление, память, воображение) в познавательной деятельности дошкольников способствуют как игры, так и сказочные персонажи. Использование сказочных героев, игрушек в процессе правового воспитания и обучения детей безопасному участию в дорожном движении объясняется развитием в этом возрасте образного мышления (логическое мышление еще не сформировано). Поэтому более эффективно дошкольники воспринимают и понимают источники права (положения закона РФ «Правила дорожного движения») посредством действий сказочных героев или игрушек в дорожных ситуациях.

Коммуникативная и познавательная деятельности детей в процессе правового воспитания и обучения безопасному участию в дорожном движении, на наш взгляд, в большей степени влияют на развитие общих способностей. Так, развиваются способности воспринимать правовую информацию, запоминать и произносить термины, мыслить в познавательных играх (ребусы, кроссворды) и решении заданий по теме дорожного движения. В процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения наряду с общими способностями, развиваются отдельные специальные способности. Например, в конструировании транспортных средств и улично-дорожной сети умение мыслить, реализовывать замысел и воображать влияет на результат преобразовательной деятельности – получаемый продукт. При этом, закладываются основы конструктивно-технических и творческих способностей.

Кроме этого, на развитие творческих и художественно-образовательных способностей дошкольников влияет освоение духовной культуры (изобразительное искусство) в преобразовательной деятельности. Уже в младшем дошкольном возрасте с помощью рисования дети закрепляют и расширяют свои знания о транспорте, частях дороги, средствах регулирования дорожного движения и др. Старшие дошкольники рисуют улично-дорожную сеть, также определяют на графических изображениях поведение участников дорожного движения, выделяя их разными цветами, где, например, зеленый цвет соответствует хорошему пешеходам и пассажирам, а красный – плохим. Свои знания основ правил дорожного движения дошкольники закрепляют в такой преобразовательной деятельности, как аппликация, лепка, ручной труд, сюжетно-ролевые продуктивные игры.

В процессе коммуникативной, познавательной и преобразовательной деятельности дошкольников овладевают культурными средствами (навыки беглой и повествовательной речи, счет) и методами (новые способы мышления, приемы, операции). В процессе стремительного овладения речью дошкольники могут объяснять ход и результат своей деятельности. Например, сосчитать определенное количество строительного материала в конструировании либо деталей в аппликации, ручном труде, затем объяснить свой замысел, а после его воплощения, рассказать о полученном продукте. При этом, овладению культурными средствами и методами в деятельности способствуют познавательные, дидактические и другие игры, занятия, разучивание стихов и песен, разнообразные культурно-досуговые формы по правилам безопасного дорожного движения и др.

В коммуникативной, познавательной и преобразовательной деятельности дошкольников в процессе правового воспитания и обучения безопасному участию в дорожном движении усваиваются этические оценки. Младшие дошкольники, в основном, оценивают поступки сказочных героев. При этом, дети не могут осмыслить действия героев. Этическая оценка детей исходит из эмоционального отношения к героям. Старшие дошкольники начинают осознавать себя субъектами в системе социальных отношений, в процессе чего формируется их внутренняя позиция.

По мнению И.С. Кона, «совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием» [3, с. 9]. При этом правовое самосознание к концу старшего дошкольного возраста проявляется в действиях детей в имитированных условиях дорожного движения, оценке поступков окружающих участников дорожного движения в реальных условиях, выражении своего отношения к происходящему, выборе для себя определенного стиля поведения (хороший пешеход, пассажир или нарушитель правил). В результате определенного поведения, оценки и отношения к окружающим в дорожном движении у дошкольников формируется характер.

Усвоение правовых ценностей, установок на законопослушное поведение происходит во всех видах деятельности дошкольников. Большое значение в дошкольном возрасте имеет пример родителей либо других взрослых, сопровождающих детей в дорожном движении. Для дошкольников, в первую очередь, родители являются идеалом, как высшей ценностью, – образцом для подражания. От родителей во многом зависит результат процесса формирования основ правовой культуры участников дорожного движения.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни человека, который не имеет глубокие исторические корни и не касается тех, кто не посещает школу или ограничивает свое образование ее начальной ступенью. По мнению В.В. Давыдова, А. В. Петровского и др., ведущим типом деятельности в младшем школьном возрасте является учеба, либо учебная деятельность.

В этот период детства во всех видах деятельности дети начинают проявлять самостоятельность, относиться к выполнению своей деятельности более ответственно. Круг общения младших школьников выходит за пределы семьи. Поэтому наряду с авторитетом родителей появляется авторитет учителя, педагога дополнительного образования, которые участвуют в его правовом воспитании и обучении безопасному участию в дорожном движении. Взаимодействие детей и взрослых в коммуникативной деятельности направлено на закрепление полученных детьми в дошкольном детстве знаний и навыков безопасного дорожного движения, воспитание дисциплинированности, осознанного отношения к соблюдению закона РФ «Правила дорожного движения».

При этом взрослые создают условия для адаптации детей к новой реальной роли – самостоятельного участника дорожного движения. Поэтому правовое воспитание и обучение детей безопасному участию в дорожном движении осуществляется с учетом возрастных и психологических особенностей поведения детей в улично-дорожной сети. Эффективность процесса формирования у младших школьников основ правовой культуры участников дорожного движения обеспечивается системным подходом, при котором активизируются все субъекты деятельности по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма.

В младшем школьном возрасте на первый план выходит познавательная деятельность, которая в процессе правового воспитания и обучения младшего школьника безопасному участию в дорожном движении переходит на новый уровень, где ребенок должен глубже освоить источники права и, имея немногочисленный личный опыт, научиться самостоятельно действовать в реальных условиях дорожного движения. Поэтому развитие психических процессов младших школьников в познавательной деятельности осуществляется в освоении новых источников права, применении правовой информации на практике, наблюдении за движением на дорогах, оценке правомерности действий участников дорожного движения. Этому способствуют теоретические занятия по программам дополнительного образования, самостоятельная работа по выполнению заданий в рабочих тетрадях, ролевые игры на учебных территориях, культурно-досуговая деятельность и др.

Кроме существенных изменений в коммуникативной и познавательной деятельности у младших школьников обновляется преобразовательная деятельность. Преобразовательная деятельность младших школьников начинает реализовываться в объединениях социально-педагогической и спортивно-технической направленностей в учреждениях дополнительного образования. В таких объединениях дети не только получают теоретические правовые знания о безопасном дорожном движении, но и приобретают навыки эксплуатации доступных для их возраста транспортных средств (велосипеды, велосмобили и др.). Кроме этого, дети участвуют в социальных акциях и агитбригадах, коллективно-творческих делах, социально-образовательных проектах по проблемам безопасности дорожного движения.

В коммуникативной, познавательной и преобразовательной деятельности младших школьников происходит дальнейшее развитие способностей, овладение культурными средствами, формами и методами. В процессе ведущего типа деятельности (учебы) целенаправленно совершенствуются речь и счет, осваивается письмо, расширяются представления не только о духовной культуре, но и других культурных формах, применяются новые культурные методы. Наряду с развитием общих способностей, выделяются отдельные специальные способности, на-

пример, литературные. Для развития литературных способностей в процессе правового воспитания и обучения используются литературные, словесные игры и др.

Большое значение в младшем школьном возрасте имеет становление креативности (способность к творчеству в разных видах деятельности), на которую влияют индивидуальные и возрастные особенности ребенка. Развитие креативности младшего школьника играет важную роль в формировании его умений продуктивно использовать полученные знания, находить различные способы решения сложных задач. Наличие этих способностей помогает ребенку адаптироваться в самых разнообразных ситуациях в дорожном движении. Творческие способности скажутся на уровне выполняемой деятельности, способе общения с другими людьми, осознании собственных качеств, достоинств и недостатков.

Усвоение ценностей, норм, установок в младшем школьном возрасте происходит на том же уровне, что и у старших дошкольников: в процессе разной деятельности, через оценку своих действий, соотнесение своих поступков с поступками окружающих. Приобретение младшими школьниками личного опыта самостоятельных участников дорожного движения, а также свойственная им настойчивость, постепенно выражаются в оценке общественно значимых поступков, ответственности, что, на наш взгляд, является ценностно-ориентационной деятельностью. При целенаправленном правовом воспитании и обучении младшие школьники, в отличие от дошкольников, могут более адекватно оценивать обстановку и действия участников дорожного движения, осознавать свое поведение и принимать решение на основе имеющихся знаний, отвечать за свои поступки перед взрослыми и сверстниками, нести моральную ответственность за безопасность окружающих, связанную с действиями детей в улично-дорожной сети.

Таким образом, социокультурное развитие детей в процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения осуществляется более успешно начиная с дошкольного возраста. При этом взрослые создают условия для реализации детьми различных видов социально-культурной деятельности с учетом ведущих для каждого периода детства типов деятельности. Так, в дошкольном детстве на основе игры, а в младшем школьном возрасте – учебы, активное участие детей в отдельных видах социально-культурной деятельности способствует: формированию характера; развитию психических процессов и способностей; овладению культурными средствами, формами и методами; усвоению ценностей, норм, установок.

В целом, все виды социально-культурной деятельности в процессе правового воспитания и обучения безопасному участию в дорожном движении взаимосвязаны, но каждая из них в различные периоды детства имеет разную степень активности. Можно отметить, что коммуникативная деятельность детей активно наблюдается на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста, именно на ее основе строятся все остальные виды деятельности. Познавательная деятельность становится преобладающей у младших школьников. В этом же возрасте начинает реализовываться ценностно-ориентационная деятельность. Преобразовательная деятельность в дошкольном и младшем школьном возрасте, в основном, осуществляется в форме потребления.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что социально-культурная деятельность, реализующаяся дошкольниками и младшими школьниками в ее видах, является основным структурным компонентом социокультурного развития детей в процессе формирования основ правовой культуры участников дорожного движения.

Библиографический список

1. Аналитический доклад Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации к четвертому Международному конгрессу «Безопасность на дорогах ради безопасности жизни» [Э/р]. – Р/д: http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2012/26_469/VSF_NEW_26_469.pdf
2. Соколова, Т.Б. Социокультурное развитие детей в условиях дополнительного образования // Вестник Кемеровского гос. университета культуры и искусств: журнал теоретических и прикладных исследований. – 2012. – № 20.
3. Кон, И.С. Открытие «Я». – М., 1978.

Bibliography

1. Analiticheskiy doklad Soveta Federacii Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federacii k chetvertomu Mezhdunarodnomu kongressu «Bezopasnost' na dorogakh radi bezopasnosti zhizni» [Eh/r]. – R/d: http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2012/26_469/VSF_NEW_26_469.pdf
2. Sokolova, T.B. Sociokulturnoe razvitiye detey v usloviyakh dopolnitelnogo obrazovaniya // Vestnik Kemerovskogo gos. universiteta kul'tur i iskusstv: zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy. – 2012. – № 20.
3. Kon, I.S. Otkrytie «Ya». – M., 1978.

Статья поступила в редакцию 16.04.13

УДК 14.35.09

Stolyarova N.N., Khalina N.V., Soloshenko K.V., Shmidt E.I. THE CONSTRUCTION OF DISCIPLINE IN THEORETICAL LINGUISTICS IN THE ASIAN-RUSSIAN UNIVERSITY. The article considers the problem of constructing a theoretical linguistic discipline in accordance with the categorical logic, which involves the actual premises of the theoretical pattern in the categorical space modeled by a conceptual thinking student.

Key words: competent institutionalization, category approach, categorical space, theoretical knowledge, theoretical thinking, connection elements.

Н.Н. Столярова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru; **Н.В. Халина**, д-р филол. наук, проф. каф. общего и исторического языкознания Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru; **К.В. Солошенко**, магистрант каф. общего и исторического языкознания Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: airy_ksenya@bk.ru; **Е.И. Шмидт** магистрант каф. общего и исторического языкознания Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: binberry@bk.ru

КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ТПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ В АЗИАТСКО-РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Статья рассматривает проблему конструирования теоретической лингвистической дисциплины в соответствии с категорийной логикой, которая предполагает фактическое помещения теоретического паттерна в категорийное пространство, моделируемое понятийным мышлением обучаемого.

Ключевые слова: компетентностная институализация, категорийный подход, категорийное пространство, теоретическое знание, теоретическое мышление, связь элементов.

Отличительной чертой современного азиатского университета является внедрение в образовательный процесс англо-американского и англо-американского компонента, а, следовательно, признание моделирующей функции рамки KSC (knowledge, skill, competence) [1]. Однако окончательного отказа от следования традиции не наблюдается, а, следовательно, по-прежнему ценным остается внимание к лингвистическому знаку как элементу транзакций и рассмотрение человека в качестве совокупности материально-вещественных свойств, носителя разума и души. В этой связи особый интерес представляет понимание фундаментальных категорий времени, геометрического пространства, а также элементов реальности и действительности [2].

Присутствие социального субъекта в современном образовательном процессе определяется прежде всего компонентом «компетентность» (competence) – продемонстрированной способностью применять знания и навыки на практике [3], означающим качество образования как процесса. Компетентностная институализация социального субъекта происходит в высшем учебном заведении, которое в соответствии с требованиями TQM (Total Quality Management) отождествляется с организацией – группой работников и необходимых средств с распределением ответственности, полномочий и взаимоотношений [3]. Самому же субъекту присваивается статус потребителя (customer) – лица, получающего продукцию, или образовательные услуги.

Более тщательное прочтение Quality Management Systems Fundamentals and Vocabulary (IDT) и проецирование результатов собственно на организацию образовательного процесса приводит к необходимости говорить об институализирующемся социальном субъекте как о потребителе языка и как о потребителе знания. В подобной прагматико-функциональной дифференциации статусов социального субъекта в образовательном процессе удается согласовать и компетентностный подход, отличающий американско-европейский взгляд на систему высшего образования, и принципы исчисления семантики возможных миров, свойственные азиатскому типу организации образовательного пространства и отношений внутри него.

Попытаемся осуществить конструирование теоретической лингвистической дисциплины для российско-азиатского вуза, ориентированной, прежде всего, на потребителя знания. В китайском стиле мышления с его установкой на алгоритмичность – соответственно, в китайской логике – наблюдается отчетливый приоритет конструкции над классом [4]. При конструировании теории в процессе преподавания дисциплины мы предполагаем опираться на генетический метод, который, согласно А. Анисову, основывается на фиксации некоторой совокупности конструктивно заданных объектов и эффективных правил их преобразования [5]. Мы используем, вслед за А.А. Крушинским, усеченный вариант генетического метода, когда генетическая теория отождествляется с построением конструктивных объектов. Собственно построение – изложение – теории в ходе преподавания лингвистической дисциплины в российско-азиатском вузе осуществляется в соответствии с теоретико-категорийным, или категорийным подходом, к знаку, в качестве которого принимается и лингвистическая теория.

В процессе конструирования теоретической лингвистической дисциплины возникает необходимость встраивания ее в категорийное пространство, которое возможно представить в виде категорийной системы координат. Именно в частной системе координат происходит разложение рассматриваемого объекта – лингвистической теории или лингвистической проблемы – на составляющие, т.е. его свойства, через которые осуществляется процесс получения и восприятия знания в целом. Такая система координат располагается в некотором категорийном пространстве или иначе, в соответствии с постулатами парадоксальной логики [2] – категорийной Вселенной, следовательно, элементы знания, находящиеся в частной системе координат обладают свойствами элементов Вселенной.

Теоретическое знание, осмысливаемое в ходе освоения лингвистической дисциплины, предполагает признание собственно теоретического мышления нормой, которая сохраняется

и культивируется в обществе [6]. При трансляции теоретического знания в процессе преподавания лингвистической дисциплины в азиатско-российском вузе необходимо учитывать, что теоретическое знание в согласование с постулатами китайской логики категорий и классов должно соответствовать мерностям Вселенной:

1) *материально-вещественная и самоорганизующаяся природа элементов*: материально-вещественная и самоорганизующаяся природа элементов лингвистики (проявление (манифестируемость) языка в речи; язык рассматривается как самоорганизующаяся система, имеющая способность к неограниченному развитию и модификации);

2) *неравномерность расположения элементов*: неравномерность расположения элементов (система языка состоит из качественно разных элементов – фонем, морфем, лексем и т.д., отношения между которыми различны);

3) *отражение элемента в других и самом себе*: отражение элемента в других лингвистических элементах и в самом себе.

Заметим, что в категорийном подходе используется категорийная ортогональная система координат, где за нулевую точку взят левый ближний угол (согласно европейской традиции). Однако пространство рассматриваемой Вселенной не является геометрическим, размерности осей координат в нем неодинаковы, и по каждой категорийной оси можно построить свою аналогичную Вселенную. Например, координату мировой линии L в трехмерном категорийном пространстве (L, T, G) можно представить в виде тройки координат (X, Y, Z) в обычном геометрическом пространстве L , где T – категория-время, G – категория-элементность универса Вселенной.

Трансляция и передача теоретического знания требует понятийного мышления, актуализируемого в определенном семантико-логическом и мыследеятельностном пространстве, в азиатско-российском вузе – категорийном по своей функциональной природе. Составляющие категорийного пространства различны по своему объему и содержанию: так, в качестве элемента пространства может выступать либо один элемент, либо минимум два связанных элемента, либо неопределенная совокупность элементов.

Классификация составляющих категорийной Вселенной определяет направление и аспект подачи знания, а также форму восприятия и механизм познания. Так, если рассматривается лишь один элемент, то описываются его свойства, функции, природа вне связи с другими элементами. В другом случае, при изучении двух связанных элементов, следует учитывать свойства, являющиеся общими либо способствующими связи между составляющими. Если же рассмотрению подлежит неопределенная совокупность предметов, то ее следует представлять и воспринимать как целостную систему, обладающую строгой и четкой структурой.

Согласно теории систем, впервые выдвинутой Людвигом фон Бергаланфи [7], под совокупностью элементов обычно понимают не менее двух элементов, рассматриваемых одновременно. При этом любая совокупность может быть разделена на массив, поток и множество в зависимости от того, как связаны элементы совокупности.

В массиве превалирует геометрическая связь в пространстве между элементами. Поток есть временная последовательность (диахроническая) последовательность элементов. Множество по своей сути представляет отношения части-целого, когда значимая совокупность двух и более элементов также является элементом другой совокупности. Следовательно, между элементами совокупности существуют связи, которые могут быть выражены следующим образом:

1) *элементарное взаимодействие* (элемент взаимодействует сам с собой);

2) *взаимодействие между двумя элементами*;

3) *потенциальное взаимодействие* (действие элемента осуществляется на окружающую среду, в которой он находится, но элементы среды, с которыми произойдет взаимодействие, неизвестны).

Сопоставим вышеперечисленные положения теории систем с конструированием лингвистических дисциплин и увидим потенциал восприятия теоретической лингвистической дисциплины, сконструированной традиционным способом и преподаваемой в азиатско-российском вузе при неполном сходстве европейской и азиатской систем координат, которые различны лишь в направлении движения знаков.

Соответственно, совокупность будет представлена собственно языком и знанием о языке. В виде массива подобные элементы могут быть выражены как взаимосвязанные друг с другом объекты: знания о языке выражены языком, а структуру языка может пояснить знание о языке, точно так же, как теория

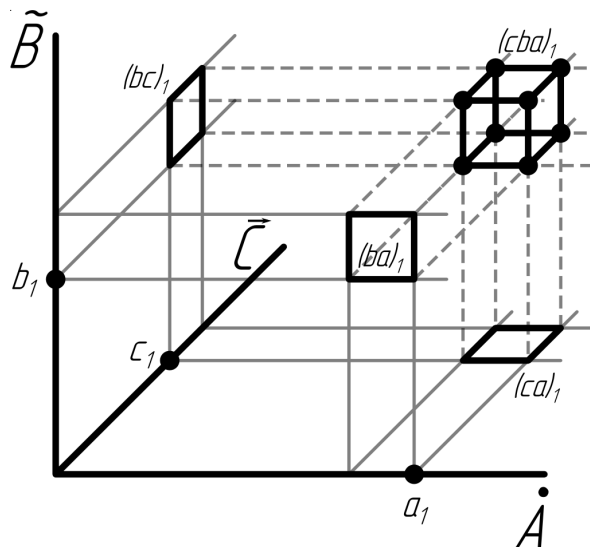


Рис. 1. Категорийное пространство для объекта лингвистической теории, усваиваемой обучающимся в азиатско-российском университете

Библиографический список

1. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype .Jonathan Winterton Françoise Delamare – 26 January 2005 [Э/п]. – Р/д: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method.CEDE.FOP.typology>
2. Нестеров, А.В. Парадоксальная логика. Книга перемен. – М., 2010.
3. Системы менеджмента качества. – М., 2008
4. Крушинский, А.А. Логика Ицзина: дедукция в древнем Китае. – М. 1999.
5. Анисов, А.М. Генетический метод построения теории // Credo: теоретический журнал [Э/п]. – Р/д: [http:// credonew.ru/](http://credonew.ru/)
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
7. Берталяни, Л. Общая теория систем – критический обзор (L. von Bertalanffy, General System Theory – A Critical Review, «General Systems», vol. VII, 1962.

Bibliography

1. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype .Jonathan Winterton Françoise Delamare – 26 January 2005 [Eh/r]. – R/d: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method.CEDE.FOP.typology>
2. Nesterov, A.V. Paradoksalnaya logika. Kniga peremen. – M., 2010.
3. Sistemih menedzhmenta kachestva. – M., 2008
4. Krushinskiy, A.A. Logika Iczina: dedukciya v drevnem Kitae. – M. 1999.
5. Anisov, A.M. Geneticheskij metod postroeniya teorii // Credo: teoreticheskij zhurnal [Eh/r]. – R/d: [http:// credonew.ru/](http://credonew.ru/)
6. Davihdov, V.V. Teoriya razvivayuthego obucheniya. – M., 1996.
7. Bertalanfi, L. Obthaya teoriya sistem – kriticheskij obzor (L. von Bertalanffy, General System Theory – A Critical Review, «General Systems», vol. VII, 1962.

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 378

Sultanov E.S. FORMATION OF CIVIL CULTURE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE NEW INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY. Summary. It is considered some aspects of the new information and communication environment of teacher training University in formation of civil culture of students where the important place is taken by an author's electronic educational and methodical material at the rate "Social Informatics".

Key words: civil culture, information and communication environment of teacher training University, electronic educational and methodical material, social informatics.

Э.С. Султанов, канд. пед. наук, доц., директор Дербентского филиала ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: dgpudf@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПЕДВУЗА

Рассматриваются некоторые аспекты новой информационно-коммуникационной среды педвуза в формировании гражданской культуры студентов, где важное место занимает авторский электронный учебно-методический материал по курсу «Социальная информатика».

Ключевые слова: гражданская культура, информационно-коммуникационная среда педвуза, электронный учебно-методический материал, социальная информатика.

Проблема формирования гражданской культуры актуальна в России, потому что реально существует многообразие политических взглядов и позиций, палитра общественных партий и движений, пропагандирующих разные установки на взаимодействие граждан с властью и между собой. Это приводит к социальной и этнической разобщенности в российском обществе, нередко перерастающей в конфликты на местном уровне. Это негативно сказывается на решении общезначимых проблем, в том числе, в области образования, социального обеспечения и оздоровления студенческой молодежи. Студенчество является сегодня той социальной – возрастной группой, которая в значительной степени страдает от социальной и экономической нестабильности, но она же может стать силой, способной обеспечить стабилизацию и развитие во всех сферах жизнедеятельности социума. Важно помочь обучаемым самоопределиваться, утвердиться в гражданских позициях и обеспечить на этой основе их участие в общественно-политических процессах.

По данным нашего опроса большинство студентов вузов г. Дербента более всего беспокоит потеря уверенности в завтрашнем дне, вызванная процессами социальной нестабильности. С другой стороны, на вопрос способны ли студенчество возродить Республику Дагестан и город Дербент, 73,6% из опрошенных отвечают положительно, и только 12% полностью отрицают эту возможность. Таким образом, студенты рассматривают себя силой, способной осуществлять положительные социальные преобразования на региональном и муниципальном уровнях.

Подавляющее число студентов (91,7%) желает объединиться в общественные молодежные организации. На вопрос, «Какие молодежные организации нужны студентам, прежде всего?» на первое место вышли экономические и социальные фонды поддержки обучающейся молодежи, на второе место – организации досуговой направленности (31,6%). Молодежным профсоюзным объединениям предпочтения отдали – 14,6%, а политическим молодежным союзам (комсомол и др.) – всего 6,3% студентов. Эти данные свидетельствуют о том, что участие студентов в отстаивании своих прав и свобод можно осуществлять через создание студенческих организаций различного профиля, которые могут выступать в качестве элементов гражданского общества. Основой объединения студенты видят не социальные или национальные признаки, а общность интересов в образовательной, культурной, досуговой сферах. Это та область, где возможно плодотворное совместное сотрудничество органов местного самоуправления и научно – педагогических коллективов высших учебных заведений. Значимость формирования гражданской культуры студенческой молодежи возрастает и в связи с тем, что большая ее часть, признавая наличие своих прав и свобод, не готова брать на себя ответственность по их отстаиванию. Около 40% опрошенных студентов не верят ни в какие способы действительного влияния на развитие событий в городе Дербенте и Республике Дагестан. Большая часть студенческой молодежи не рассматривает свое участие в гражданских процессах как средство изменения ситуации в общих и личных интересах. Группа социально-пассивной молодежи в наибольшей степени нуждается в становлении ее гражданского сознания и позиции, и формировании гражданских качеств. В противном случае она может стать объектом манипулирования различными политическими сил и религиозных групп.

В большинстве в своем студенты не верят, что их собственные усилия с участием педагогов высшей школы способны оказать существенное влияние на решение вопросов местного значения, затрагивающих даже их интересы. Совместное сотрудничество с институтами местного самоуправления, по мнению 67% студентов, может существенно сказаться на развитии гражданских процессов.

Мы считаем, что многие указанные выше проблемы можно решать в условиях новой информационно-коммуникационной среды педвуза.

В диссертационном исследовании [1] С.Л. Атанасян предлагает структуру многокомпонентной модели информационной образовательной среды педагогического вуза, включающая учебную компоненту, компоненту контроля и измерения качества подготовки педагогов, внеучебная компонента, научно-методическая компонента, компонента взаимодействия с выпускниками и организационно-управленческая.

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий создает невиданные ранее условия интерактивного информационного взаимодействия с использованием распределенного информационного ресурса глобальной сети Интернет, что определяет появление нового понятия «информационно-коммуникационная среда».

В работе [2] авторы определяют данное понятие следующим образом:

Информационно-коммуникационная среда – совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом, с помощью интерактивных средств ИКТ и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Информационно-коммуникационная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации; собственно знания; средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы и интерактивное информационное взаимодействие.

Научные исследования в различных областях убеждают в том, что совершенствование информационно-коммуникационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, изменение структуры общественных взаимоотношений, взаимосвязей и прежде всего интеллектуализацию деятельности всех членов общества, во всех его сферах и, естественно, в сфере образования.

Одним из перспективных решений проблемы основ информации является изучение социально-гуманитарных аспектов информатики. Такими аспектами занимается социальная информатика – наука о закономерностях и формах движения информации в обществе, которая возникла на стыке нескольких научных дисциплин: информатики, социологии, психологии и философии, а ее появление обусловлено необходимостью изучения процессов информатизации общества и их влияния на роль и условия существования человека.

Мы считаем, что изучение данного курса позволит сформировать гражданскую культуру будущего учителя.

Одной из составляющей информационно-коммуникационной среды педвуза являются электронные учебно-методические материалы (ЭУММ).

Авторы работы [3] ЭУММ определяют как модульный программный продукт, который представляет собой совокупность учебно-методических, программно-технических и организационных средств, обеспечивающих полную совокупность образовательных услуг организационных, методических, теоретических, практических, экспериментальных, консультационных и других, которые необходимы и достаточны для изучения конкретной учебной дисциплины и представляя учителям и учащимся комплекс информационных материалов и образовательных функций, которые сопровождают учебный процесс и делают его эффективным. Внедрение в процесс обучения ЭУММ обеспечивает ряд преимуществ. Во-первых, это автоматизация хранения данных в любой необходимой форме. Во-вторых, это работа практически с неограниченным объемом данных.

Нами разработан и апробируется в учебном процессе Дербентского филиала ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» ЭУММ по курсу «Социальная информатика», которая занимает важное место в формировании гражданской культуры будущих учителей.

Электронный учебно-методический материал включает следующие модули:

1. Информатизация общества.
2. Информатизация образования.
3. Информационные ресурсы общества.
4. Информационная культура и личность.

Библиографический список

1. Атанасян, С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методич. пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова. – М., 2008.
3. Азизова, Л.Н. Модель формирования готовности студентов политехнического колледжа к использованию мультимедийных технологий / Л.Н. Азизова, Т.Г. Везилов // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. – Ростов-на-Дону. – 2011. – № 2.

Bibliography

1. Atanasyan, S.L. Formirovanie informacionnoy obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
2. Informacionniye i kommunikacionniye tekhnologii v obrazovanii: uchebno-metodich. posobie / I.V. Robert, S.V. Panyukova, A.A. Kuznetsov, A.Yu. Kravcova. – M., 2008.
3. Azizova, L.N. Modelj formirovaniya gotovnosti studentov politekhnicheskogo kolledzha k ispol'zovaniyu multimedijnykh tekhnologij / L.N. Azizova, T.G. Vezirov // Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov: nauchno-teoreticheskiy zhurnal. – Rostov-na-Donu. – 2011. – № 2.

Статья поступила в редакцию 06.05.13

УДК 371.4(075.8)

Bazelyuk V.V. THE STRUCTURE OF CONFLICT MANAGEMENT TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR SOLUTION OF PEDAGOGICAL CONFLICTS. The article deals with the structure of conflict management training of future teachers for solution of pedagogical conflicts. The contents of interrelated subcollection of structure components of conflict management training are considered: methodological, theoretical, methodical, practical.

Key words: structure of conflict management training, structure.

В.В. Базельюк, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: bazeluk_vladimir@mail.ru

СТРУКТУРА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

В работе описана структура конфликтологической подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов. Раскрыто содержание взаимосвязанной совокупности структурных компонентов конфликтологической подготовки: методологического, теоретического, методического, практического.

Ключевые слова: структура конфликтологической подготовки, компоненты структуры: методологический, теоретический, методический, практический.

В условиях модернизации российского образования в ряду ведущих проблем высшей профессионально-педагогической школы, имеющих социальную направленность и требующих незамедлительного решения, особое значение приобретает конфликтологическая подготовка будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов.

Ведущей целью системы подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов является подготовка компетентного педагога, характеризующаяся сформированностью системы конфликтологических знаний и умений, становлением педагогической позиции и базовых основ индивидуально-педагогического мышления будущего учителя в области разрешения педагогических конфликтов.

Поставленная цель конкретизируется в **системе подцелей** разработанного вида подготовки [1], отражающих цель каждого структурного компонента, а именно:

– формирование базовых конфликтологических компетенций будущего учителя в области методологии разрешения педагогических конфликтов;

5. Развитие информационного пространства и национальная безопасность.

6. История развития информационных технологий.

7. Глоссарий.

В основу ЭУММ положены четкая дифференциация и структуризация предметного материала (по разделам, темам, вопросам) и определенный порядок изучения его компонентов. Каждый из этих модулей снабжены гиперссылками и гипермедиа, которые позволяют студентам перейти на любой интересующий им материал. Данный ЭУММ размещен на сайте Дербентского филиала Дагестанского государственного педагогического университета (<http://dgpu-f.narod.ru/mag>).

– формирование базовых конфликтологических компетенций будущего учителя в области теории разрешения педагогических конфликтов;

– формирование базовых конфликтологических компетенций будущего учителя в области методики разрешения педагогических конфликтов;

– формирование базовых конфликтологических компетенций будущего учителя в области практики разрешения педагогических конфликтов.

Система целей конфликтологической подготовки будущего учителя конкретизируется в постановке системы задач.

Ведущие **задачи** конфликтологической подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов конкретизируют ее цель и направлены на достижение ее ведущих **функций**: обучающей, воспитывающей, развивающей.

Обучающая функция разработанного вида подготовки заключается в формировании системы конфликтологических знаний и умений будущих учителей в области методологии, теории, методики и практики разрешения педагогических конфликтов.

Воспитывающая функция данного вида подготовки заключается в становлении педагогической позиции и базовых основ индивидуально-педагогического стиля поведения в процессе разрешения педагогических конфликтов.

Развивающая функция состоит в развитии культуры педагогического мышления студентов на процесс разрешения педагогических конфликтов

Ведущими задачами разработанного вида подготовки являются:

- формирование у будущего учителя системы конфликтологических знаний и умений в области методологии, теории, методики и практики разрешения педагогических конфликтов;
- становление педагогической позиции и базовых основ индивидуально-педагогического стиля поведения будущего учителя в педагогическом конфликте;
- развитие культуры педагогического мышления будущего учителя, влияющей на процесс разрешения педагогических конфликтов.

Поставленные общие задачи конфликтологической подготовки будущего учителя конкретизируются в системе задач каждого ее структурного компонента и также раскрываются через три основных функции.

Таким образом, цели, задачи, функции конфликтологической подготовки будущего учителя связаны со структурными компонентами, определяющими ее композиционное построение.

Структурные компоненты представлены четырьмя ведущими подсистемами (подструктурами) системы конфликтологической подготовки будущего учителя: методологическим, теоретическим, методическим, практическим. Данные компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, образуя единство и целостность конфликтологической подготовки будущего учителя к разрешению педагогических конфликтов.

Методологический компонент конфликтологической подготовки будущего учителя предполагает овладение студентами системой конфликтологических знаний и умений в области методологии педагогической конфликтологии, направленных на «развитие методологической культуры научного мышления, в состав которой входят методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению, к творческому применению определенных принципов подхода, методов исследования и процедур» [2, с. 9], организации процесса научного познания педагогических конфликтов и на этой основе развитие способностей к их предвидению и преодолению в реальной педагогической действительности.

В результате реализации методологического компонента конфликтологической подготовки у будущих учителей должны быть сформированы конфликтологические компетенции в области методологии разрешения педагогических конфликтов, включающие:

- сформированность научного мировоззрения на явление педагогического конфликта посредством обобщения и систематизации всей совокупности методологических знаний и умений о данном явлении, обеспечивающих достижение научно обоснованной методологической позиции на процесс его конструктивного разрешения в реальной педагогической действительности;
- сформированность логики научного мышления в процессе методологического анализа явления педагогического конфликта и на этой основе научное описание концептуальных механизмов его конструктивного разрешения в реальной педагогической действительности;
- сформированность методологической рефлексии через овладение способностями к научному обоснованию, критическому осмыслению, творческому применению определенных принципов подхода, методов исследования и процедур при разрешении педагогических конфликтов в реальной педагогической действительности;

Методологический компонент конфликтологической подготовки будущего учителя взаимосвязан со следующим структурным компонентом – теоретическим компонентом.

Теоретический компонент конфликтологической подготовки предполагает овладение будущими учителями системой конфликтологических знаний в области теории педагогического конфликта, характеризующейся комплексностью и личностной окрашенностью знания, а также сформированностью обобщенных конфликтологических умений организации теоретической деятельности в области разрешения педагогических конфликтов.

В результате реализации теоретического компонента конфликтологической подготовки у будущих учителей должны быть сформированы конфликтологические компетенции в области теории разрешения педагогических конфликтов, включающие:

- владение научно-гуманистическим мировоззрением, гуманистической системой ценностей и ценностных ориентаций, знание основных принципов, законов, закономерностей, факторов, условий, причин возникновения, развития и разрешения педагогических конфликтов;
- владение целостным представлением о сущности, природе, роли и значении педагогических конфликтов в реальной педагогической действительности;
- осознание социальной, профессиональной, личностной значимости своей профессии, своей профессиональной роли при разрешении педагогических конфликтов;
- владение научной логикой, педагогическими стратегиями, методами и технологиями разрешения педагогических конфликтов;
- обладание культурой педагогического мышления, педагогического такта, развитость вербальной и невербальной культуры, умений педагогической техники в процессе разрешения педагогического конфликта;
- осознание своей профессиональной ответственности, соблюдение моральных норм и требований педагогической этики при разрешении педагогических конфликтов.

Теоретический компонент конфликтологической подготовки будущего учителя взаимосвязан со следующим структурным компонентом – методическим.

Методический компонент конфликтологической подготовки предполагает овладение будущим учителем системой конфликтологических знаний и умений в области методики разрешения педагогических конфликтов.

В результате реализации методического компонента конфликтологической подготовки у будущих учителей должны быть сформированы конфликтологические компетенции в области разрешения педагогических конфликтов, включающие:

- сформированность логики организации и реализации методики проведения научного исследования педагогического конфликта;
- владение целостным представлением о методических составляющих (предписаниях) в процессе разрешения педагогического конфликта;
- развитие способности принимать решения в области разрешения педагогических конфликтов на основе всего арсенала методических приемов по реализации техник конструктивного разрешения педагогических конфликтов.

Методологический, теоретический, методический компоненты конфликтологической подготовки будущего учителя неразрывно связаны с ее практическим компонентом.

Практический компонент конфликтологической подготовки предполагает овладение будущими учителями предметными конфликтологическими умениями, выраженными в конкретных наблюдаемых действиях, обеспечивающих способность обучаемого к практической реализации конфликтологических знаний и умений в области методологии, теории, методики разрешения педагогических конфликтов, направленных на становление педагогической позиции и базовых основ индивидуально-педагогического стиля поведения будущего учителя в педагогическом конфликте, развитие культуры педагогического мышления в области процесса разрешения педагогических конфликтов.

Практический компонент конфликтологической подготовки предполагает формирование двух основных групп умений: организационно-конфликтологических и коммуникативно-конфликтологических.

Группа организационно-конфликтологических умений направлена на формирование определенных конфликтологических умений (мобилизационно-конфликтологических, информационно-конфликтологических, ориентационно-конфликтологических, оптимистического прогнозирования) организовывать свою личность, свою собственную деятельность на адекватное разрешение педагогического конфликта.

Группа коммуникативно-конфликтологических умений направлена на формирование определенных конфликтологических умений (перцептивно-конфликтологические, педагогического общения, педагогической техники) реализации процесса конструктивного разрешения педагогического конфликта.

В результате реализации практического компонента конфликтологической подготовки у будущих учителей должны быть сформированы конфликтологические компетенции в области практики разрешения педагогических конфликтов, включающие:

- сформированность предметных конфликтологических умений в области разрешения педагогических конфликтов;

- становление педагогической позиции и базовых основ индивидуально-педагогического стиля поведения в педагогическом конфликте;

- развитость культуры педагогического мышления на процесс разрешения педагогических конфликтов.

Библиографический список

1. Базелюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2005.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика – 2002. – №1.

Bibliography

1. Bazelyuk, V.V. Konfliktologicheskaya podgotovka buduthego uchitelya v pedagogicheskom vuze (metodologiya, teoriya, prakika): dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2005.
2. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: proshloe i nastoyathee // Pedagogika – 2002. – №1.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 331.23-053.6:331.5

Bibik V.L. PREPARING YOUNG PEOPLE FOR EMPLOYMENT BY THE EXAMPLE OF A SMALL TOWN. The paper describes the problems of youth unemployment in Russia. The problems of youth unemployment are considered by the example of a small town. A package of measures is proposed aimed at solving the issues.

Key words: youth unemployment, occupational training.

В.Л. Бибик, канд. техн. наук, зам. директора по учебной работе Юргинского технологического института (филиала) Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Юрга, E-mail: bibik@tpu.ru

ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К ВСТУПЛЕНИЮ В МИР ТРУДА НА ПРИМЕРЕ МАЛОГО ГОРОДА

В работе описаны проблемы молодежной безработицы, с которыми сталкиваются регионы России. Рассмотрены проблемы молодежной безработицы на примере малого города. Предложен комплекс мероприятий для решения данных проблем.

Ключевые слова: безработица среди молодежи, профессиональное образование молодежи.

Термин «молодежная безработица», можно раскрыть как социально-экономическое явление рынка труда, охватывающее молодежь, характеризующее несоответствие спроса и предложения, обусловленное особенностями молодежи как особой категории населения, спецификой ее положения на рынке труда, а также тенденциями развития молодежного рынка труда.

Современное состояние общества, тенденции его развития во многом определяют положение молодежи на рынке труда, а также формирование совокупности факторов, характеризующих появление, рост и динамику молодежной безработицы.

В условиях перехода общества на новый уровень развития молодежную безработицу следует рассматривать в контексте ряда социально-экономических, институциональных, инфраструктурных и правовых характеристик, присущих в той или иной степени отдельным категориям молодежи, молодежного рынка труда.

Согласно проведенному анализу рынка труда России и ряда зарубежных стран ситуация роста молодежной безработицы наблюдается повсеместно, эту проблему выделяет Международная организация труда, призывая страны способствовать реализации потенциала молодого поколения, в обратном случае, определяя молодежную безработицу и ее рост как угрозу экономическому потенциалу государств [1; 2].

Неоднородность развития отдельных регионов России, обусловленная особенностями демографической ситуации, уровнем образования населения, отраслевой, социально-экономической спецификой региона, территориальными, климатическими отличиями – все это стимулирует применение более детального подхода к изучению ситуации на региональных рынках труда, поэтому предложенный алгоритм исследования молодежной безработицы реализован на примере молодежного рынка труда г. Юрги Кемеровской области.

Юрга – небольшой город с населением 81 тыс. человек, который обладает рядом уникальных характеристик, обеспечи-

вающих его развитие, что связано как с функционированием мощного научно-образовательного комплекса, инновационным направлением развития области, так и с преобладанием молодежи среди других категорий населения [3].

Анализ ситуации, сложившейся на молодежном рынке труда г. Юрги показал, что 33,4% населения города составляет молодежь, которая имеет высокий уровень образования (по расчетам согласно статистическим данным по г. Юрге на 01.11.2012 г. среди обучающейся молодежи в сфере профессионального образования высшее профессиональное образование получает более 70%).

По данным Департамента труда и занятости населения г. Юрги, наблюдается рост молодежной безработицы. Так, в 2009 году уровень зарегистрированной молодежной безработицы составлял 27,9%, в 2010 – 28,2%, а в 2011 – 31,3%, при этом доля выпускников системы профессионального образования, признанных безработными, в среднем по расчетам составляет около 17,3% молодежи, признанной в качестве безработных граждан. Численность граждан от 14-30 лет, обращающихся в органы служб занятости за консультациями, содействием в поиске работы, в 2011 году составила 38,1% среди общей численности населения, обращающегося в органы служб занятости, в 2011 – 43,3%, в 2012 – 51,4% [4].

Такие показатели как напряженность рынка труда, развитие инновационной составляющей рынка, изменения численности молодежи оказывают наиболее значимое влияние на динамику молодежной безработицы г. Юрги. Соответственно вектор действий в решении проблематики молодежной безработицы должен быть направлен на изучение, прогнозирование профессионально-квалификационной структуры рынка, усиление вовлечения молодежи в инновационную сферу посредством программ развития малого предпринимательства, а также учет неоднородности категории молодежи, потребностей и возможностей отдельных ее подгрупп на городском рынке труда.

Современная модель занятости молодежи г. Юрги обладает следующими чертами:

- на молодежном рынке труда г. Юрги наблюдается неэффективная занятость: не по полученной специальности в трудовой сфере занято более 40% молодежи; растут масштабы молодежной безработицы одновременно сосуществующей с кадровым дефицитом;

- государство как участник городского рынка труда занимает достаточно пассивную позицию, ограничивая свою деятельность формированием жесткой нормативно-правовой базы, которая регламентирует поведение участников рынка труда, не обеспечивая при этом механизм исполнения этих законодательных основ, гарантий трудоустройства молодежи;

- работодатели, не имеющие заинтересованности в найме молодежи в сложившихся условиях институционального характера, не обладают достаточной информацией о рынке труда г. Юрги в силу ее асимметричности, демонстрируют сложившиеся традиции поведения на рынке труда, не способствуя развитию новых форм взаимодействия с другими участниками;

- сфера образования в г. Юрге, обладая потенциалом развития эффективного сотрудничества работодателей с работниками в сфере непрерывного обучения, а также работодателей с потенциальными работниками в сфере трудоустройства, не демонстрирует достаточной гибкости и механизмов формирования основ для такого сотрудничества;

- у молодежи, представленной на рынке труда г. Юрги различными подгруппами, сформирована позиция, характеризующаяся деградацией ценностей в сфере труда, что обусловлено преобладанием в их восприятии материальных ценностей; завышенных ожиданий, мотивов, формируемых существующей институциональной структурой рынка; не способствующих росту эффективной занятости и снижению молодежной безработицы.

Предлагается модель занятости молодежи, в которой в качестве ключевого элемента формирования партнерских отношений на городском рынке труда выделена сфера образования. На основании модели предложены базовые направления, способствующие снижению молодежной безработицы в городе: придание сфере образования роли «переговорной площадки» на рынке труда; развитие активных форм сотрудничества между участниками молодежного рынка труда г. Юрга; укрепление системы трудоустройства с учетом зарубежного опыта для отдельных подгрупп молодежи с учетом индивидуального подхода к каждой из них.

В соответствии с основными чертами, присущими современной модели занятости, предложена модель занятости молодежи, способствующая улучшению положения молодежи на городском рынке труда и снижению молодежной безработицы в г. Юрге. В качестве базовых направлений выделены следующие:

- определение сферы образования в качестве «ключевого» участника в развитии партнерских отношений на рынке труда г. Юрги, придание ей роли «переговорной площадки» на молодежном рынке труда;

- развитие активных форм сотрудничества между участниками городского рынка труда, способствующих обеспечению эффективного взаимодействия между элементами инфраструктуры молодежного рынка труда и способствующих институциональным изменениям (правил поведения, ролей участников рынка, ценностных ориентиров молодежи; устранения ограничений в трудовой сфере, снижения информационной асимметрии);

- укрепление системы трудоустройства г. Юрги для различных подгрупп молодежи посредством системы государственного заказа, системы наставничества, программ содействия занятости на федеральном, региональном и муниципальном уровне, льгот для работодателей при трудоустройстве молодых специалистов.

Данные направления могут быть реализованы посредством комплекса мероприятий, направленных на молодежь и ее отдельные подгруппы.

Город Юрга демонстрирует достаточно мощный научно-образовательный комплекс, его инновационную направленность, что формирует предпосылки совершенствования сотрудничества бизнес-сферы, образовательной сферы и государства в аспекте действий на молодежном рынке труда.

Придание сфере образования г. Юрги роли «переговорной площадки» с активной поддержкой со стороны государства и вовлечением других участников рынка позволит снизить молодежную безработицу посредством:

- выработки конкретных направлений государственной поддержки молодежи, способствующих дальнейшему трудоустройству различных категорий молодежи через развитие системы льгот для работодателей; масштабных молодежных программ (как государственных, так и негосударственных), вовлекающих молодежь и потенциальных работодателей (например, международная программа SIFE («Студенты в свободном предпринимательстве»)).

- формирования базовых компетенций у молодого специалиста в соответствии с требованиями работодателя и тенденциями городского рынка труда;

- формирование опережающей подготовки специалистов;

- формирования системы ценностей молодежи в трудовой сфере, поэтапно начиная с профориентационной работы в общеобразовательных школах города, внедрения профессиональных практик и стажировок для старшеклассников, развития проектной деятельности для студентов, заканчивая адаптацией молодого специалиста на рабочем месте.

Таким образом, определение новых позиций участников рынка труда г. Юрги, расширение возможностей их взаимодействия – это тот потенциал, который позволит повышать информационную прозрачность рынка, улучшать положение молодежи на городском рынке труда, снижать молодежную безработицу и получать синергетический эффект, способствующий развитию рынка г. Юрги.

Библиографический список

1. Профессиональное образование в России и зарубежных странах. Коллективная монография. – Томск, 2008.
2. Брусянина, М.С. Особенности молодежной безработицы в России: автореф. дис. ... канд. эконом.наук. – Томск, 2010.
3. Официальный сайт Администрации города Юрга [Э/р]. – Р/д: <http://www.adm.yrg.kuzbass.net/>
4. Комплексная программа развития муниципального образования «Юргинский городской округ» через систему опережающей подготовки специалистов для инновационной экономики Кузбасса на 2011-2010 годы: монография / А.Б. Ефременков [и др.]. – Томск, 2012.

Bibliography

1. Professionalnoe obrazovanie v Rossii i zarubezhnykh stranakh. Kollektivnaya monografiya. – Tomsk, 2008.
2. Brusyanina, M.S. Osobennosti molodezhnoy bezrabotich v Rossii: avtoref. dis. ... kand. ekonom.nauk. – Tomsk, 2010.
3. Oficialniy sayt Administratsii goroda Yurga [Eh/r]. – R/d: <http://www.adm.yrg.kuzbass.net/>
4. Kompleksnaya programma razvitiya municipal'nogo obrazovaniya «Yurginskiy gorodskoy okrug» cherez sistemu operezhayuthey podgotovki specialistov dlya innovatsionnoy ehkonomiki Kuzbassa na 2011-2010 godih: monografiya / A.B. Efremenkoy [i dr.]. – Tomsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 37.013

Kamaikh I.E., Petrov A.V. NECESSARY CONDITIONS OF FORMATION OF MODERN NATURAL-SCIENCE THINKING IN THE COURSE OF TRAINING OF STUDENTS IN PHYSICS. In article the tendency of development of modern natural-science thinking as formation of theoretical integrative, synthetic thinking is considered.

Key words: natural-science thinking, communications between sciences, communications between subjects, integration.

И.Е. Карнаух, канд. пед. наук, доц. ГАГУ;

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: muko@mail.ru

НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ

В статье рассматривается тенденция развития современного естественнонаучного мышления как формирование теоретического интегративного, синтетического мышления.

Ключевые слова: естественнонаучное мышление, межнаучные связи, межпредметные связи, интеграция.

Мы согласны с авторами, которые рассматривают тенденцию развития современного естественнонаучного мышления как формирование теоретического интегративного, синтетического мышления [1]. Если теоретическое мышление достаточно глубоко представлено в современной философской и методической литературе, то интегративное и синтетическое явно требует специального изучения. Кроме того, при рассмотрении понятия интеграции, необходимо вскрыть ее источник, а это требует сопоставление таких понятий как межнаучные и межпредметные связи.

Любое слово, взятое само по себе, то есть вне контекста, остается неопределенно многозначным. Это относится и к понятию «интеграция», которое можно определить по-разному: ссылкой на авторитеты, логическими доводами, интуитивным пониманием, эмоциональными средствами. Но все эти доказательства, как бы они убедительно не выглядели, все же оставляют место для сомнений. На наш взгляд, истинное понимание интеграции должно следовать из природы возникновения этого понятия и механизма его проявления.

Так как это понятие в содержании образования имеет аналог в научном познании, то имеет смысл определить его там, а затем спроектировать на образование.

В настоящее время общепризнано, что одним из важнейших движущих механизмов прогресса научного познания является взаимодействие противоречивых тенденций дифференциации и интеграции наук. Причем на современном этапе в диалектике дифференциации и интеграции знаний в качестве ведущей тенденции является интеграция. Под дифференциацией понимают выделение новых научных дисциплин, а под интеграцией «объединение, взаимопроникновение, синтез наук и научных дисциплин, объединение их и их методов в единое целое, стирание граней между ними» (В.П. Кохановский).

Однако, если в приведенном примере интеграция определяется через «синтез наук», то у И.Б. Новика наоборот под синтезом понимается «объективный процесс сближения, интеграции различных научных дисциплин» (И.Б. Новик). Кроме того, достаточно широко используют и такое понятие, как «синтез (интеграция)», где по существу не различают понятия «синтез» и «интеграция».

Таким образом, в настоящее время нет единого взгляда на интеграцию в научном познании.

Чтобы разрубить этот «узел» противоречия, необходимо, на наш взгляд, подняться на уровень причины возникновения понятий синтеза и интеграции в науке.

В связи с этим, обратим наш взор на «всеобщую связь явлений», как на наиболее общую закономерность существования мира, изучаемого наукой и представляющую собой результат и проявление универсального взаимодействия всех предметов и явлений. Именно она выражает внутреннее структурное единство всех элементов и свойств в каждой целостной системе, а также бесконечно разнообразные связи и отношения данной системы с другими окружающими ее системами и явлениями. Через «всеобщую связь явлений» проявляется единство материального мира, обусловленность любого явления другими материальными процессами. Поэтому познание мира возможно лишь на основе всестороннего, системного исследования объектов, выделения всех существенных связей и отношений, а также законов данных связей.

Если мир един, а всеобщая связь явлений – общая закономерность, то должна иметь место тенденция к межнаучным связям, ведущим к сближению наук. Характер связей и отношений при этом может определяться различными факторами: общностью природного качества элементов; общностью поня-

тий; общностью законов, принципов, концепций; функциональными связями; комплексными проблемами; методическими проблемами и др.

Насколько же могут сближаться науки? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо знать механизм этого сближения. Очевидно, что таким механизмом являются анализ и синтез научных знаний, которые могут при определенных условиях приводить к такому сближению наук, что можно говорить о синтезе и интеграции. При этом анализ становится подчиненным моментом синтеза. Таким образом, можно считать, что **интеграция наук – это процесс и результат построения такой целостности, которая создается путем синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей природы и обусловленная отображением природных связей.**

Значит не любое сближение наук, определяемое межнаучными связями и синтезом знаний, приводят к интеграции, а только такое, которое, в конце концов, формирует целостную систему знаний. Могут быть разнообразные межнаучные связи и отношения, которые приводят к обмену информацией, понятиями, методами между научными дисциплинами, но не интегрируют эти дисциплины в некую новую целостность. Однако если эти связи проявляют себя на уровне законов, принципов, теорий, то они могут привести к интеграции отдельных научных дисциплин, то есть к образованию такой целостности, которая не сводится к простой сумме отдельных частей. **Таким образом, становится очевидным, что не интеграция порождает связи и взаимодействия, а наоборот характер связей определяет процесс интеграции.** При этом свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями рассматриваемого объекта. Наличие любой формы связи между элементами любой совокупности дает нам ту или иную форму порядка. **Связь является объективным содержанием определенного порядка, который является неотъемлемой характеристикой любой целостности.**

Повышение уровня организации системы предполагает такую дифференциацию и интеграцию элементов и связей системы, которая повышает степень ее целостности. Поэтому есть смысл говорить о степени интеграции:

- 1) интеграция двух различных дисциплин;
- 2) интеграция на базе родственности материальных объектов изучения (естествознание);
- 3) физикализация или математизация наук;
- 4) интеграция на базе некоторых всеобщих структур функционирования материальных объектов различных классов (кибернетизированные науки) и пр.

При этом степень интеграции тем выше, чем сложнее образующаяся система. В силу единства природы, в конце концов, должна быть единой и наука обо всех явлениях природы, что и представляет собой высшую степень интеграции наук.

В чем же особенность соответствующего новым потребностям развития науки интегративного способа научного познания объективного мира? Если раньше последовательность ступеней познания была таковой, что сначала с помощью анализа изучаемый предмет расчленялся на отдельные части, и все они исследовались отдельно, то в настоящее время исследуемый объект по мере необходимости начал рассматриваться путем синтеза в его целостности и конкретности через синтетическое восстановление нарушенных связей. Синтетический способ мышления требует постоянного и непосредственного включения анализа в процессе синтеза так, чтобы анализ не предшество-

вал синтезу, а сопутствовал ему, давая возможность видеть целое постоянно. Для естествоиспытателя, использующего такую форму анализа и синтеза, характерна особенность проникать в связи частей, не выделяя их из целого, не изолируя их как от целого, так и друг от друга.

Таким образом, ведущая тенденция современного научного познания – интеграция науки – проявляется через все более полное обнаружение единства мира и единства науки.

Теперь рассмотрим содержание понятия интеграции в образовании.

Выше мы убедились, что в научном познании интеграция является следствием единства мира, фундаментальной закономерности существования мира (всеобщая связь явлений) и, в конечном счете, – *следствием существования межнаучных связей, которые путем синтеза знаний ведут к сближению и интеграции научных дисциплин.*

В настоящее время стало уже общепризнанным, что аналогом межнаучных связей в образовании являются межпредметные связи (МПС), которые *в широком смысле слова представляют собой в учебных дисциплинах те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.*

Как считает Ю.К. Бабанский, межпредметные связи «устанавливаются при изучении основ наук и являются дидактическим эквивалентом межнаучного взаимодействия» [2, с. 112]. И так же как межнаучные связи они способствуют синтезу научных знаний в учебном познании и, соответственно, интеграции учебных дисциплин.

Введение МПС в образование снимает дидактическую ограниченность предметного обучения, которое страдает тем, что каждый предмет рассматривает факты и явления реальной действительности односторонне, со своих позиций. Такое аналитическое рассмотрение действительности не в состоянии сформировать концептуальный стиль мышления учащихся. Оно может быть сформировано только на основе аналитического и синтетического рассмотрения реальной действительности.

Очевидно, что, как и в случае межнаучных связей, следует рассматривать различные уровни связи между учебными дисциплинами:

- 1) связи согласования;
- 2) комплексные связи согласования;
- 3) методологические комплексные связи согласования;
- 4) интегративные связи.

При этом богатство интегративных связей приводит к различной степени интеграции, которая находится в соответствии с рассматриваемой интеграцией в науке, а также приводит к различным формам интеграции: интегрированные уроки; интегрированный учебный предмет; интегрированный учебный курс; интегрированная учебная и практическая деятельность и пр.

Аналогично межнаучным связям МПС являются источником интеграции, а не наоборот. В этом смысле, в смысле сближения учебных дисциплин, межпредметные связи оказываются значительно богаче, чем интеграция, являющаяся частным случаем МПС. Однако этот частный случай чрезвычайно важен, так как он ведет к образованию нового интегративного качества, отличающегося целостностью и системностью учебных знаний. Именно в этом смысле можно говорить (как это делает В.Н. Максимова) о том, что МПС – это интегративный фактор формирования содержания и структуры учебного предмета.

Таким образом, учитывая специфику интеграции в учебном процессе, можно дать ей следующее определение:

Интеграция содержания образования – это процесс и результат построения целостных учебных дисциплин, созданных путем синтеза научных знаний на основе сис-



Рис. 1. Интеграция в процессе научного познания

темы фундаментальных закономерностей развития науки и обусловленная дидактическим отображением природных связей и отношений, то есть межпредметными связями.

Подводя итоги, можно сконцентрировать весь материал в две сравнительные схемы, позволяющие наглядно представить соотношение между интеграцией, а не наоборот. В этом смысле, в смысле сближения учебных дисциплин, понятиями как «межпредметные связи» и «интеграция» (рис. 1, 2).

Результат представленного анализа позволил нам сформулировать следующее определение современного научного мышления:

Под теоретическим интегративным, синтетическим мышлением мы понимаем такой процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях, когда познавательный процесс, опираясь на идею единства материального мира и метод восхождения от абстрактного к конкретному, восстанавливает те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки и когда анализ становится подчиненным моментом синтеза и проявляется как механизм интеграции знаний.

Такое представление о современном научном мышлении позволяет осознать роль межпредметных связей в образовании. Они становятся главным механизмом, определяющим качественный уровень интеграции учебных знаний. При этом необходимо выполнять условие, чтобы обучение строилось на основе теоретических межпредметных обобщений.

Именно такое представление о МПС позволяет на практике решать проблему целостности образования, когда отдельные учебные предметы рассматриваются учащимися не изолированными, а связанными между собой и позволяющими формировать единство мира и диалектическое мышление.

Предметное обучение, существующее в настоящее время, как известно, страдает дидактической ограниченностью, суть которой состоит в том, что каждый предмет рассматривает фак-



Рис. 2. Интеграция в процессе учебного познания

ты и явления реальной действительности односторонне, со своих позиций. Такое одностороннее аналитическое рассмотрение действительности вырабатывает «привычку рассматривать вещи и процессы природы в их обособленности, вне их великой общей связи, и в силу этого не в движении, а в неподвижном состоянии, не как существенно изменчивые, а как вечно неизменные, не живыми, а мертвыми» [3, с. 20-21]. В результате у студентов педагогического вуза в процессе обучения возникают серьезные трудности при формировании основополагающих понятий о природе, об обществе и мышлении. Очевидно, что такие понятия и представления о картине реального мира могут быть сформированы только на основе единства аналитического и синтетического рассмотрения действительности. Прежде всего, это должно обеспечиваться системным построением программ и учебных связей и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Однако современное состояние образования связано в основном с формированием у студентов педагогических вузов, а следовательно, и у учителей, внутридисциплинарного мышления. Об этом говорят психологические и педагогические исследования, направленные на выработку концепции развития теоретического мышления в рамках отдельных курсов (работы В.В. Рубцова, В.В. Мултановского, В.Г. Разумовского по курсу физики и Н.Е. Кузнецовой по курсу химии). При опоре на указанные исследования возможно формирование физического, химического, биологического мышления как теоретического. Отмеченный способ развития естественнонаучного мышления состоит в том, что оно формируется в основном как *дифференциально-синтетическое* на основе определенных внутрипредметных обобщений.

В то же время тенденция развития родового естественнонаучного мышления показывает (Г.А. Берулава, А.И. Гурьев, Л.С. Выготский, Б.М. Кедров, А.В. Петров, А.В. Усова и др.), что это должно быть мышление теоретическое, интегративное, синтетическое, поскольку оно удовлетворяет современному этапу

научно-технического прогресса, характеризующегося тем, что большинство научных и научно-теоретических проблем возникает и решается на стыке наук и связано с соответствующим уровнем теоретического синтеза.

В связи с этим, для формирования интегративного мышления, обучение естественнонаучным предметам должно строиться на базе теоретических *межпредметных обобщений*. Однако в практике современной системы образования этого пока еще не происходит. Анализ литературы по проблеме межпредметных связей (МПС) свидетельствует о том, что их установление осуществляется преимущественно на ассоциативной основе, и они выступают лишь в качестве иллюстраций.

Все это говорит о том, что появилась необходимость исследовать причину малой эффективности МПС в традиционном обучении и выявить их специфику в инновационных системах обучения.

Теоретические основы межпредметных связей были заложены в исследованиях таких видных ученых-педагогов, как Ян Амос Коменский, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская и др. М.А. Данилов, Б.П. Есипов и Э.И. Монозон наряду с теоретическими обоснованиями дали конкретные практические рекомендации по углублению и расширению взаимосвязи учебных предметов в школе и специальных дисциплин в вузе. К зарубежным классикам, активно работавшим в этой области, следует отнести, прежде всего, Джона Локка, И. Гербарта, А. Дистервега, Дж. Дьюи.

В настоящее время идеи МПС получили свое дальнейшее развитие в работах М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, Н.Ф. Борисенко, А.А. Боброва, Г.Г. Гранатова, Н.В. Груздевой, А.И. Гурьева, Д.И. Зверева, В.Р. Ильченко, Ц.Б. Кац, В.Н. Максимовой, А.В. Петрова, С.А. Старченко, Н.Н. Тульбаевой, А.В. Усовой, В.Н. Федоровой, О.А. Яворука, В.Н. Янца и других.

Проведенный нами анализ педагогической литературы по проблеме межпредметных связей, к сожалению, показал, что общая дидактика до сих пор не определила статус МПС в теории обучения, не выделила их дидактические функции и, таким образом, не предоставила преподавателям и учителям соответствующий инструментарий для их реализации в учебном процессе. В этом направлении более значительно продвинулась частная дидактика (особенно методика физики и методика химии).

Последнее объясняется тем, что практика обучения привела к необходимости методистам самим решать дидактические проблемы. В результате дидактика обрела достаточно обширный материал для теоретического осмысления рассматриваемой нами проблемы, которую мы намерены исследовать с опорой на естественные дисциплины.

В настоящее время в теории и практике межпредметных связей существует ряд противоречий:

- между необходимостью формирования знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира;
- между многочисленными практическими попытками интеграции учебных дисциплин и отсутствием целостной дидактической концепции межпредметных связей;
- между изолированностью учебных дисциплин и необходимостью поиска связей между ними;
- между поиском эффективных путей реализации МПС в обучении и отсутствием учета специфики используемой педагогической системы обучения;
- между осознанием необходимости использования МПС в учебном процессе и отсутствием соответствующего дидактического обеспечения;
- между частной дидактикой, делающей попытку определить статус МПС в дидактике и общей дидактикой не решающей эту проблему;
- между необходимостью формирования у студентов современного интегративного стиля мышления и отсутствием соответствующего дидактического обеспечения.

Все это в целом и определяет комплексную проблему межпредметных связей и актуальность нашего исследования, которая связана с требованиями повышения мировоззренческой, профессиональной подготовки студентов и развития у них современного интегративного мышления на основе реализации дидактического принципа межпредметных связей. Необходим методологический подход к пониманию роли принципа межпредметных связей в образовании, который можно представить следующим образом.

Современный этап научно-технического прогресса требует от образовательной системы формирования нового естественнонаучного мышления – *теоретического, интегративного, синтетического мышления*. При таком обучении главную роль начинают играть не знания, а способы их получения, а, следовательно, традиционная система образования должна уступить место системе развивающего образования. Последняя, как раз и ставит задачу развития мышления учащихся посредством формирования приемов, методов и способов получения новых знаний. Рассматривая такое мышление, мы даем определения каждой из его составляющих и новому интегративному естественнонаучному мышлению в целом, включающему все эти составляющие и соответствующему современному стилю мышления в естествознании.

Теоретическое мышление как процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях характеризуется преобладанием рационального; построением целостного образа исследуемого объекта; рассмотрением универсальных внутренних связей, позволяющих постигать сущности явлений и процессов; проявлением внутренней рефлексии посредством освоенных способов, методов и приемов познавательной деятельности, реализующих это мышление в двух основных формах – аналитической и синтетической.

Становится понятным, почему развивающее обучение ставит своей целью формирование теоретического мышления. Именно оно требует освоения способов, методов и приемов познавательной деятельности и приводит к развитию рефлексии. При этом аналитическая форма мышления связана с выявлением «всеобщего», а синтетическая форма – с нахождением всех частных объектов и явлений из «всеобщего» посредством восхождения от абстрактного к конкретному.

Интегративное мышление как процесс отражения объективного мира характеризуется выявлением общности в различных структурах бытия, исходя из методологических установок о материальном единстве мира, и формированием теоретических межнаучных обобщений.

В учебном процессе такое мышление строится на основе теоретических межпредметных обобщений, и его сформированность характеризуется способностью учащихся осуществлять межпредметные теоретические обобщения, в процессе которых они выявляют взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным.

Синтетическое мышление как процесс отражения объективного мира характеризуется постоянным и непосредственным включением анализа в процесс синтеза так, что анализ не предшествует синтезу, а сопутствует ему, давая возможность видеть целое постоянно.

Для преподавателя естественнонаучных дисциплин, владеющего таким мышлением, характерна способность проникать в связи частей, не выделяя их из целого, не вырывая их из него, не изолируя их как от целого, так и друг от друга.

Так как на современном этапе развития науки естественнонаучное мышление одновременно должно быть теоретическим, интегративным и синтетическим, то его мы определяем в целом следующим образом:

Теоретическое, интегративное, синтетическое мышление – это такой процесс отражения объективного мира в аналитической и синтетической формах познавательной деятельности, когда восстанавливаются те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки, когда анализ становится подчиненным синтезу.

Таким образом, теоретическое, интегративное, синтетическое мышление – это проявление диалектического мышления, формируемого в рамках естественнонаучных дисциплин. Мы считаем, что такое видение особенностей диалектического мышления при обучении конкретным наукам, дает возможность преподавателю не только осознавать специфику вырабатываемого мышления, но и оценивать степень его сформированности.

В дальнейшем для краткости мы будем использовать термин «интегративное мышление», если не будет необходимости выделять все указанные аспекты диалектического мышления в современном естествознании.

Анализ дидактических возможностей для формирования интегративного мышления показывает, что в арсенале современной дидактики для этих целей могут выступать только МПС, которые в рамках традиционного обучения выступали в роли дидактического условия и в основном носили иллюстративный, декларативный характер и опирались на ассоциативную психологию, которая игнорирует тот факт, что мышление по своей сути является обобщением. Поэтому такая психологическая ориентация приводила к ограниченной трактовке целей, задач и функций МПС и, как следствие, к недооценке их роли в формировании теоретического мышления и, в частности, такой его стадии, как интегративное, синтетическое мышление. Когда же появилась альтернативная традиционному система образования (развивающее обучение), положившая в основание теоретическое мышление, то, естественно, появилась необходимость пересмотреть статус МПС в этой системе. В своих работах мы отстаиваем позицию, что в системе развивающего обучения основную роль в развитии современного естественнонаучного мышления должны играть МПС. Однако для этого их статус должен повыситься до такого уровня, когда они начинают обладать всеобщностью воздействия на педагогический процесс и приобретают роль основополагающего дидактического принципа, позволяющего через свои сущностные, нормативные и процессуальные функции решать указанную проблему образования. В связи с этим проблема роли МПС в системе развивающего обучения приобретает особую теоретическую и практическую ценность. И чтобы массовая школа могла использовать положительные результаты такой концепции межпредметного образования, необходимы исследования этой проблемы на уровне высшей школы, разработка методики реализации МПС в новых условиях и подготовка специалистов, способных и готовых внедрять ее в практику школьного обучения.

Таким образом, с нашей точки зрения, уровень межпредметных связей является базовым для осуществления интеграции содержания образования в образовательном пространстве. На нем базируются уровни дидактического синтеза и целостности, позволяющие осуществлять интеграцию содержания образования на общенаучном и общеметодологическом уровнях. Рассматривая уровни и аспекты межпредметных связей, мы должны исходить из той задачи, которая решается на данной ступени обучения. В условиях развивающего обучения МПС не могут выступать условием. Это принцип, так как только он характеризуется всеобщностью, он обязателен для любого этапа для любой учебной ситуации, тогда как другие нормативные категории (условия, правила, советы, рекомендации, требования) не носят столь обязательного характера.

Библиографический список

1. Берулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск, 1993.
2. Педагогика: уч. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.
3. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг // К. Маркс, Ф. Энгельс: соч. – М., 1959. – Т. 20.

Bibliography

1. Berulava, G.A. Diagnostika i razvitie mihsleniya podrostkov. – Biiysk, 1993.
2. Pedagogika: uch. posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. Yu.K. Babanskogo. – M., 1983.
3. Ehngeljs, F. Anti-Dyuring // K. Marks, F. Ehngeljs: soch. – M., 1959. – T. 20.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 378

Rupasova G.B. SCIENTIFIC METHODS AND RECEPTIONS INFORMATIVE ACTIVITY AS BASIC COMPONENTS OF COMPETENCE OF EXPERTS OF THE NATURAL-SCIENCE PROFILE. In accordance with the new State Standard for the implementation of competency-based paradigm requires a minimum of two conditions: a shift of emphasis: on the subject - the man with the training to education, subject position in the learning process through dialogue, active and interactive teaching methods. The principles of developmental education and the formation of productive methods and techniques of cognitive activity are discussed in the article as the main way to implement the competency approach in high school.

Key words: competence, competence, developing training, techniques and methods of productive and creative thinking, regulatory, and procedural functions, essential techniques of cognitive activity, professional reflection.

Г.Б. Рупасова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский гос. университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: guly.rup@yandex.ru

НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

В соответствии с новым Госстандартом для реализации компетентностной парадигмы необходимы, как минимум, два условия: смещение акцентов: с предмета – на человека, с профессиональной подготовки – на образование; субъектная позиция в процессе обучения через диалог, активные и интерактивные методы обучения. Принципы личностно ориентированного развивающего обучения и формирование методов и приемов продуктивной познавательной деятельности рассматриваются в статье как основной способ реализации компетентностного подхода в вузе.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, развивающее обучение; приемы и методы продуктивного и творческого мышления; нормативные, сущностные и процессуальные функции приемов познавательной деятельности; профессиональная рефлексия.

В настоящее время в основе профессионального вузовского преподавания лежит технократическая парадигма, предполагающая предметоцентризм (предмет преподавания, учебная дисциплина как ценность) и нормативный подход (достижение требований стандарта как цель). Однако требования стандарта претерпели изменения.

В соответствии с новым Госстандартом для реализации компетентностной парадигмы необходимы, как минимум, два условия: смещение акцентов: с предмета – на человека, с профессиональной подготовки – на образование; субъектная позиция в процессе обучения через диалог, активные и интерактивные методы.

Эти требования как нельзя лучше сочетаются с основными принципами личностно ориентированного развивающего обучения. Так как сущность тех или иных методов в значительной степени зависит от используемой педагогической системы и **методы развивающего обучения должны быть рефлексивно-личностными регулятивами, позволяющими решать проблему формирования нового типа мышления – мышления компетентного специалиста.**

Известно, что традиционная педагогика требует выработки у учащихся знаний, умений и навыков («ЗУН»). Обучающийся должен: – во-первых, обладать необходимой теоретической информацией (знания), – во-вторых, быть в состоянии применять ее на практике (умения), – в-третьих, довести это применение до автоматизма (навык).

Компетенции же выражают идущие в мировом образовании процессы – переход от понятия «квалификация» к понятиям «результат обучения» и «компетентность».

Под компетенцией понимают обладание, наряду со знаниями, умениями и навыками, еще и **способностью максимально эффективно вести себя** в ситуациях, которые порождает профессиональная деятельность и которые не всегда можно предсказать теоретически.

Поскольку ведущие позиции в образовании по-прежнему занимает традиционное обучение, то, на наш взгляд, формирование компетенций не может быть осуществлено в полной мере и долгое время будет иметь декларативный характер. Дело в том, что в традиционном обучении нет потребности в формировании методов и приемов познавательной деятельности, так как в его основе лежит репродуктивный метод обучения, а **компетентность** – это больше, чем просто ЗУН.

Компетенции выражают результаты обучения – конкретные достижения студентов (выпускников). Они определяют, что будет способен делать студент (выпускник) по завершении всей или части образовательной программы. Компетентностный подход к образовательному процессу – подход, акцентированный на **результатах образования**, выраженных в форме **компетенций**. Этот подход предполагает активное влияние на **содержание и осуществление образовательного процесса** в вузе. Задачи такого подхода хорошо согласуются с задачами развивающего обучения. Именно эта образовательная система ставит основной своей задачей формирование методов и приемов познания для получения новых знаний, то есть знания уже не являются объектом усвоения, а выступают как средства для усвоения нового способа учебной деятельности. Но тогда в обучении наряду с процессами усвоения знаний должен функционировать и целенаправленный процесс конструирования новых знаний. Методы в своей основе должны содержать внутреннюю программу соответствующей познавательной деятельности. А значит, имеет смысл для методов и приемов познавательной деятельности разработать сущностные, нормативные и процессуальные функции, позволяющие технологизировать эти научные методы. Такая разработка, на наш взгляд, даст преподавателю своеобразный регулятив для организации самостоятельной познавательной деятельности студентов и в зависимости от того, какие научные методы окажутся при этом предпочтительными, будет формироваться тот или иной тип мышления. Таким образом, существенным моментом при формировании определенного типа мышления у студентов педагогических вузов должна быть **профессиональная рефлексия**. Направленность на осмысление и осознание своей деятельности и ее содержательной основы характеризует продуктивную и творческую личность. Таким образом, **формирование научных методов познания в учебном процессе, является дополнительным резервом для развития продуктивного мышления, если оно будет дидактически обеспеченным.**

И это тем более актуально, поскольку **компетенции** – интегральная характеристика обучающегося, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Компетенция – сложное понятие, в структуру которого входят:

- когнитивный компонент (*знания, опыт*);
- функциональный компонент (*умения, владение*);
- ценностно-этический компонент (*отношение к осуществляемой деятельности*).

Мы рассмотрели в своих исследованиях **сущностные, нормативные и процессуальные функции методов и приемов** познавательной деятельности студентов.

При этом не ставилась задача полностью раскрыть сущностный, нормативный и процессуальный аспекты всех рассматриваемых методов познавательной деятельности. Мы постарались выделить те аспекты, которые необходимы при исследовании реализации идеи формирования наряду с предметными знаниями методов и приемов познавательной деятельности в учебном процессе высшей школы.

Разработанная нами поэтапная **методика** использования приемов продуктивного мышления в процессе обучения студентов общей физике в педвузе, состоит в следующем:

- процесс учения является основным в обучении и рассматривается как деятельность, направленная на развитие продуктивного и творческого мышления;
- задачей обучения является формирование познавательной деятельности, направленной не только на предметные, но и на **методологические знания**, рассматриваемые как *средства обучения физике* и как *элементы содержания образования*, которые усваиваются студентами в процессе обучения;
- решающую роль в формировании предметных, методологических и профессиональных знаний играет ориентировочная основа деятельности, представляющая собой систему указаний (ориентиров), даваемых преподавателем;
- за основание классификации методов преподавания и учения принимается уровень проблемности усвоения знаний и уровень эффективности учения, поэтому в основу методики положены бинарные методы М.И. Махмутова [1], представляющие собой взаимосвязанное сочетание методов преподавания и учения, составляющие систему, обеспечивающую реализацию идеи личностно ориентированного развивающего обучения на практике;
- выделяются четыре этапа обучения, в которых методы обучения располагаются в порядке понижения числа задаваемых указаний преподавателя. Получается следующая последовательность методов преподавания и учения: информационно-сообщающий метод преподавания (исполнительский метод учения); объяснительный метод преподавания (репродуктивный метод учения); инструктивно-практический метод преподавания (продуктивно-практический метод учения); объяснительно-побуждающий метод преподавания (частично-поисковый метод учения); побуждающий метод преподавания (поисковый метод учения). Такая последовательность методов обучения систематизирована по уровню самостоятельной деятельности и творческой активности студентов. Тем самым реализуется принцип **многообразия** методов обучения не ради самого многообразия, а с целью охвата всех сторон педагогического процесса. Поэтому и методы преподавания и методы учения отражают все основные цели развивающего образования;
- при переходе от одного этапа к другому изменяется не только число ориентиров, но и научный характер их содержания. Если на первом этапе студентам даются предписания к выполнению отдельных операций и действий, касающихся частных вопросов курса физики, то при исследовательском обуче-

нии ориентиры представляются в виде обобщенных предметных знаний и способов, приемов получения новых знаний;

- при реализации методики используются различные формы обучения студентов: лекции; семинарские, практические и лабораторные занятия; ИРС и НИРС; имитационные игры и др.

Чтобы создать четкое представление того, как знание методов и приемов познавательной деятельности способствуют формированию компетенций, полезно будет рассмотреть их виды.

В стандартах разных специальностей – различное количество компетенций, но они делятся на общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК). **Общекультурные компетенции** – универсальные. Их можно разделить на личностные, социальные и общенаучные:

- **личностные** (владение основами наук о человеке, способность оценить достоинства и недостатки собственной деятельности, стремление к нравственному и физическому совершенствованию, способность постоянно учиться);
- **социальные** (принятие моральных и правовых норм, знание языков, этика поведения и общения, опыт взаимодействия с членами общества, умение работать в коллективе, решать другие коммуникативные задачи);

– **общенаучные** (целостная система знаний, представление о картине мира, способность и стремление познать его, сохранять и совершенствовать, умение жить в гармонии с миром и др.).

Профессиональные компетенции относятся к видам профессиональной деятельности, зафиксированным в ФГОС, основаны на понимании выпускником назначения своей профессии, стремлении и способности осуществлять на практике решение профессиональных задач, определенных квалификационными требованиями. Они значительно различаются по разным специальностям.

Все выше приведенные компетенции, таким образом, можно сформировать. Для реализации такой методики обучения студентов общей физике в работе мы предлагаем целый комплекс следующих дидактических средств:

- функциональная структура модели учебного процесса;
- обобщенный план формирования диалектического мышления студентов;
- комплекс приемов продуктивного и творческого мышления, который должен быть усвоен студентами к концу обучения в педвузе;
- планы (вводной лекции по курсу общей физики, обобщенный план лекций, лабораторных, семинарских и практических занятий);
- программа спецкурса;
- проект реализации базовых функций управления в системе РО в рамках методики формирования учителя физики в педвузе;
- виды организации диалоговой познавательной деятельности преподавателя и студентов, различающиеся по уровню эвристичности;
- обобщенный план дидактических требований к формированию методологических знаний, направленных на развитие продуктивного мышления студентов;
- основные виды деятельности преподавателя и студентов;
- структурно-логические схемы развития физических понятий и теорий;
- дидактический материал для составления диалоговых и полилоговых задач и др.

Библиографический список

1. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М., 1975.

Bibliography

1. Makhmutov, M.I. Problemnoe obuchenie. Osnovniye voprosy teorii. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 37.036

Laptev I.G. ROLE OF EMOTIONAL DEVELOPMENT IN ART AND PERFORMING ACTIVITY OF CHILDREN'S CHORUS. In article the role of emotional development in a children's polecat, process of research of an emotional condition, the cognitive and analytical party of interrelation of an event and emotion reveals. Not without the assistance of the teacher this mutually reaction is improved, the emotional relation to a piece of music is shown in the course of formation of vocal and choral and performing skills and reveals in art and performing activity of children's chorus.

Key words: Emotional development, children's chorus, conscious assimilation of vocal and choral skills, success of art and performing activity.

И.Г. Лаптев, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики и предметных технологий Астраханского гос. университета, г. Астрахань, E-mail: laptevig2012@yandex.ru

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ХОРА

В статье раскрывается роль эмоционального развития в детском хоре, процесс исследования эмоционального состояния, когнитивная и аналитическая сторона взаимосвязи события и эмоции. Не без помощи педагога эта взаимореакция совершенствуется, эмоциональное отношение к музыкальному произведению проявляется в процессе формирования вокально-хоровых и исполнительских навыков и раскрывается в художественно-исполнительской деятельности детского хора.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, детский хор, осознанное усвоение вокально-хоровых навыков, успешность художественно-исполнительской деятельности.

Педагогика и культура XXI века характеризуется подлинной демократизацией выбора во благо образованности и высокого уровня культуры современного подрастающего поколения. «Культурное разнообразие расширяет возможности выбора, имеющиеся у каждого человека, — записано в третьей статье «Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии». — Оно является одним из источников развития, рассматриваемого не только в плане экономического роста, но и как средство, обеспечивающее полноценную интеллектуальную, эмоциональную, нравственную и духовную жизнь» [1].

Музыкально-эстетическое образование школьников способствует созданию оптимальных условий для свободного развития личности по интересам, является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа реформы современного образования и «закладывает фундамент высокого интеллектуально-эмоционального развития» [2, с. 6].

Вопрос об эмоциональном состоянии человека постоянно занимает умы исследователей. В конце XIX века ученые У. Джемс в Америке и К. Ланге в Европе одновременно выдвинули предположение, что важнейшим аспектом внешних эмоций является то, что делает человек под ее влиянием, «автономное возбуждение вносит свой вклад в силу эмоционального переживания» [3, с. 379]. На первый план выдвигается когнитивная, аналитическая сторона взаимосвязи события и эмоции. Однако не обязательно отвечать на обиду внешним проявлением сдachi или взаимной словесной обидой. Это будет явлением «снежного кома». Если события приводят к тому, что мы чувствуем грусть, печаль, уныние, то прежде чем они окажут на нас соответствующее воздействие, мы должны осмыслить их. В каждом случае эмоциональная реакция на ситуацию зависит от когнитивной интерпретации, от интеллектуального развития человека. «Мы можем стать более внимательными к возникающим у нас эмоциям, — отмечает П. Экман, — и таким образом направлять наше эмоциональное поведение в конструктивное русло» [4, с. 7].

Тем более, когда речь идет об эмоционально-художественном развитии детей в хоровом коллективе. Хоровое пение как сложный психофизиологический процесс предполагает определенное равновесие в синтезе эмоционально-художественного и рационального. Это равновесие может сдвигаться в ту или иную сторону в зависимости от ряда субъективных качеств. Школьник слушает впервые разучиваемое музыкальное произведение, у него возникает первая эмоционально-смысловая реакция. Не без помощи педагога эта реакция совершенствуется и эмоционально-художественное отношение проявляется в художественно-исполнительской деятельности, в четкости дикции, в различных динамических оттенках, в темповых изменениях, адекватных содержанию хорового произведения.

Есть еще один психологический паттерн, способствующий соответствующей реакции эмоциональных переживаний — закономерность возникновения обратной связи. Английский исследователь Н. Краут провел эксперимент — запах одних и тех же духов первый испытуемый воспринимал с улыбкой на лице, второй — с хмурым выражением. Улыбка способствовала восприятию духов как нежных, приятных, хмурость побуждала воспринимать запах духов как резкий, горьковатый. Положительные

эмоции, даже недолговечные, оказывают адаптивную ценность в жизнедеятельности и продолжают далее оказывать влияние.

Непосредственность детского восприятия позволяет предположить, что для школьников будет полезным систематическое напоминание педагога хора о роли влияния внутреннего эмоционально-художественного состояния, соответствующего хоровому произведению, на качество воспроизведения исполнителями, а значит и качество восприятия слушателями. Веселая жизнерадостная песня не прозвучит соответственно ее содержанию, если у певцов будут скучные лица, и наоборот, исполнению грустного лирического произведения не будет соответствовать веселое и несклади радостное настроение поющих. То есть исполнению должно сопутствовать вдохновение, основанное на понимании содержания хорового сочинения и навыках владения приемами вокально-хоровой техники.

Внешние дифференцированные эмоции влияют на качество эмоционально-художественного исполнения музыкального произведения и на его восприятие слушателями. Радостное настроение при исполнении русской народной песни «На горе-то калина», светлый ясный взгляд при исполнении «Ave Maria» Ф. Шуберта, внутреннее напряжение и сдержанность при исполнении «Нам не нужна война» из оратории «На страже мира» С. Прокофьева объединят исполнителей и слушателей в адекватном характеру эмоционально-художественном отношении к конкретному хоровому произведению.

Следует отметить, что эмоциональное развитие в художественно-исполнительской деятельности прямо пропорционально влияет на формирование певческого голоса детей. В этом случае доминантой выступают как уровень музыкальных способностей, так и типология высшей нервной деятельности. Успешным педагогическим воздействием можно устранить или ослабить отрицательные особенности нервной системы. «Музыкальное воспитание, знакомя школьника с различными эмоциональными состояниями, — отмечает академик В.И. Петрушин, — делает его одновременно и более способным к переживанию тех эмоций, которые не входят в структуру темперамента данного школьника, тем самым расширяя и углубляя его контакты с окружающей действительностью и с другими людьми» [5, с. 269].

Пение в хоре способствует формированию сильного типа нервной деятельности благодаря положительным эмоциям в процессе работы над различными музыкальными произведениями, доминированием ответственности каждого ребенка за точность мелодико-ритмического исполнения в хоровом коллективе и, соответственно, формированию положительных эмоций. Как отмечал академик А.Н. Леонтьев: «Главное же состоит в том, что эмоциональные процессы и состояния имеют у человека свое собственное положительное развитие» [6, с. 152].

Несомненно, особое внимание педагога направлено на определение уровня музыкальных способностей детей и их развитие в процессе формирования вокально-хоровых и исполнительских навыков на основе доступного, яркого, увлекательного, высокохудожественного репертуара. Тем более, что уровень музыкального развития, как отмечал академик Б.В. Асафьев, сложное, многоплановое, очень подвижное явление и лишь «инстинкт исполнителя» становится фактором развития музыкальности. «Надо, чтобы возможно большее число людей активно

соучаствовало бы в воспроизведении музыки... В особенности участие в хоре создает возможность весьма быстрого роста музыкального сознания и восприимчивости» [7, с. 23].

Осознанное усвоение вокально-хоровых навыков, высокий уровень художественного исполнения и активное развитие музыкальности является следствием эмоционально окрашенного пения. Профессор Б.М. Теплов писал: «Иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. Способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять поэтому как бы центр музыкальности» [8, с. 53].

Музыкальная эмоциональность проявляется у детей всех возрастных групп по-разному. Конкретное образное экстравертное мышление ребенка и базирующаяся на нем красочная фантазия направляет зачастую его музыкальную эмоциональность в совершенно иное русло, чем абстрактное и интровертное мышление подростка, дающее последнему возможность прочувствовать и передать тончайшие смены настроения и движения музыкальной мысли. Направляющая роль педагога способствует процессу взаимодействия в развитии певческого голоса и формированию эмоционально-художественного отношения ребенка к разучиваемым и исполняемым хоровым произведениям. Надо заметить, что соотношение уровней развития певческого голоса и эмоциональности исполнения вокально-хорового произведения не является константой во всех возрастных группах хора. Лишь в результате квалифицированного и систематического музыкального воспитания степень развитости певческого голоса и эмоциональности художественного исполнения проявляются в разумном сочетании взаимодействия. То есть по меткому замечанию психологов выстраивается «эмоциональный тон» (Л.С. Выготский) или «позитивный эмоциональный чувственный тон» (С.Л. Рубинштейн). Для качественного исполнения вокально-хоровых произведений от певца требуется как комплекс исполнительских данных, определенный уровень интеллектуального развития, развитая эмоциональность, так и осознанное владение минимумом вокально-хоровых навыков. Эмоции не могут заменить вокальную технику, тем не менее, эмоционально окрашенное пение способствует активизации ряда вокалоформирующих процессов и значительно влияет на певческую интона-

цию. Певческая установка, позволяющая достигнуть наибольшей выразительности в детском возрасте – натуральное, облегченное, нефорсированное пение, сохраняющее гибкость и тембральную естественность голоса. «В поисках более звонкого и яркого звучания детского хора особо следует подчеркнуть значение эмоционального фактора, – пишет профессор Г.П. Стулова. – Дети вообще постигают мир через эмоции. Если они поют песню, которая им нравится, и у них хорошее настроение, то коэффициент звонкости в спектре их голоса и точность певческого интонирования, как правило, выше, чем тогда, когда они поют без интереса. Положительные эмоции повышают звонкость и способствуют развитию певческого голоса детей» [9, с. 74].

Как формирование певческого голоса, так и развитие эмоциональности требует систематических занятий. Чрезмерное увлечение усвоением технических певческих навыков может «приглушить» эмоциональный настрой в детском хоре на долгий срок, в то же время, чрезмерно эмоциональное возбуждение во время пения вредит качеству вокала и раскрытию образа музыкального произведения. В процессе обучения, в зависимости от педагогической необходимости, степень эмоциональности может то уменьшаться, то увеличиваться. Однако педагогу надо помнить, что потенциальный уровень эмоциональности у детей достаточно высок, поэтому следует соотносить уровень эмоционального и художественного в произведениях жизнерадостного, веселого или шуточного характера. Каждая возрастная группа хора требует особой методики в области развития певческого голоса, музыкальной эмоциональности, привития навыков выразительного и высокохудожественного исполнения. Для качественного формирования певческого голоса в детском хоре следует вводить распевания, попевок, творческие упражнения, а исполняемый хоровой репертуар должен быть высокохудожественным и педагогически целесообразным.

Многолетняя работа с детскими хоровыми коллективами показала, что практика художественно-исполнительской деятельности способствует становлению координации между слухом и голосом, формирует положительную эмоциональную сферу, стимулирует познавательную деятельность школьников, расширяет их музыкальный кругозор.

Библиографический список

1. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. Принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры [Э/р]. – Р/д: un.org.documents/decl_conv/declarations/cultural
2. Лаптев, И.Г. К вопросу о музыкально-эстетическом просвещении младших школьников // Новый университет. – 2012. – № 11-12(20-21). – Сер. Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук.
3. Аткинсон, Р.Л. Введение в психологию: учебник для студентов университетов / под ред. В.П. Зинченко. – СПб., 2003.
4. Экман, П. Психология эмоций. – СПб., 2012.
5. Петрушин, В.И. Музыкальная психология. – М., 2006.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2004.
7. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.; Л., 1965.
8. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. Труды: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1.
9. Стулова, Г.П. Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором. – М., 2005.

Bibliography

1. Vseobshaya deklaraciya YuNESKO o kulturnom raznoobrazii. Prinyata 2 noyabrya 2001 goda General'noy konferencyej Organizacii Objedinennikh Natsij po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury [Eh/r]. – R/d: un.org.documents/decl_conv/declarations/cultural
2. Laptev, I.G. K voprosu o muzikal'no-ehsteticheskom prosvethenii mladshikh shkol'nikov // Noviy universitet. – 2012. – № 11-12(20-21). – Ser. Aktual'niye problemih gumanitarnikh i obshchestvennykh nauk.
3. Atkinson, R.L. Vvedenie v psikhologiyu: uchebnik dlya studentov universitetov / pod red. V.P. Zinchenko. – SPb., 2003.
4. Ekman, P. Psikhologiya ehmocij. – SPb., 2012.
5. Petrushin, V.I. Muzikal'naya psikhologiya. – M., 2006.
6. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 2004.
7. Asafjev, B.V. Izbranniye statji o muzikal'nom prosvethenii i obrazovanii. – M.; L., 1965.
8. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikal'nykh sposobnostej // Izbr. Trudih: v 2 t. – M., 1985. – T. 1.
9. Stulova, G.P. Akustiko-fiziologicheskie osnovih vokal'noj rabotih s detskim khorom. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 372.016:5:4+378+376.3

Makarkina O.V. DEVELOPMENT OF SPATIAL GEOMETRICAL THINKING IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS. In this article the characteristics of the levels of development of spatial geometrical thinking in students with hearing impairments. The examples of the educational process on the geometric material using isolated stages of studying geometric solids and a specific sequence in the performance of tasks.

Key words: thinking, spatial geometric thinking, degree of development.

О.В. Макаркина, аспирант каф. геометрии и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: o.v.makarkina@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье рассмотрена характеристика уровней развития пространственного геометрического мышления у студентов с нарушениями слуха. Представлены примеры организации учебного процесса на геометрическом материале с применением выделенных этапов изучения геометрических тел и специальной последовательности при выполнении заданий.

Ключевые слова: мышление, пространственное геометрическое мышление, уровень развития.

Геометрическое образование студентов с нарушениями слуха важно не только для приобретения и овладения техническими, гуманитарными и декоративно-прикладными специальностями, но и для интеллектуального развития самого студента, формирования его общей культуры.

Развитие пространственного мышления у студентов с нарушениями слуха является необходимым условием успешного усвоения общеобразовательных и специальных дисциплин на всех этапах обучения в системе среднего профессионального образования.

Термин «мышление» обозначает и психический процесс отражения действительности, и высшую форму творческой активности человека [1, с. 310].

С точки зрения педагогики для нас важно то, что психология изучает мышление как познавательную деятельность, различая её виды в зависимости от уровня обобщения и характера используемых средств. Различают такие виды мышления: словесно-логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное. Выделяют также мышление теоретическое, практическое, эмпирическое, логическое, аналитическое, интуитивное, продуктивное, репродуктивное, произвольное и произвольное [2].

Сущность пространственного мышления, его структуры и уровней развития раскрываются в работах Н.Н. Зепновой, И.А. Кочетковой, К.Г. Сердаковой, В.Ю. Щербаковой и И.С. Якиманской.

По мнению И.С. Якиманской, «пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [3].

Под пространственным геометрическим мышлением мы понимаем достаточно сложный процесс, отражающий операции мыслительной деятельности в виде теоретического и практического обоснования закономерностей окружающего мира, выражающих форму, величину и пространственные отношения геометрических объектов.

Задача развития пространственного геометрического мышления находит своё место именно при изучении стереометрии.

Геометрическое содержание предоставляет большие возможности для того, чтобы:

- научить воспринимать форму геометрических объектов;
- сформировать приёмы умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, аналогия, абстрагирование, обобщение, конкретизация, систематизация, классификация);
- развить пространственное геометрическое мышление, а также творческие и интеллектуальные способности.

Специфический подход к развитию пространственного геометрического мышления студентов с особыми образовательными потребностями заключается в создании специальной познавательной среды в учебном процессе, при этом познавательная деятельность направлена на познание студентами окружающего мира – мира геометрии.

Важную роль в развитии студента с нарушениями слуха играют познавательные психические процессы, причём каждая отдельная его форма развита не одинаково.

К познавательным психическим процессам относят ощущения, восприятие, представление, воображение, мышление, память и воображение. Интеллектуальными (или познавательными) психическими свойствами является наблюдательность, гибкость ума и др. Благодаря познавательным психическим процессам человек отражает окружающий его объективный мир, познаёт его и на основе этого ориентируется в обстановке и сознательно действует [4].

Ван Хиле предложил модель геометрической мысли, состоящую из двух частей: первая – описание уровней мышления (визуальный, аналитический, неформальный дедукция, формаль-

ная дедукция, строгость), а вторая – описания стадий изучения (информация, управляемая ориентация, разъяснения, свободная ориентация, интеграция). Эти две части позволяют описать тот характер мышления, который проявляется учащимися в процессе изучения геометрии [5].

Анализируя данную модель, нами выделены два уровня развития пространственного геометрического мышления: формируемо-репродуктивный и результативно-продуктивный.

Формируемо-репродуктивный уровень достигается в процессе целенаправленной деятельности преподавателя, направленной на формирование мыслительных образов геометрических фигур, многогранников и тел вращения у студентов с нарушениями слуха. При этом мыслительная деятельность студентов заключается в осмыслении, усвоении и запоминании.

Результативно-продуктивный уровень показывает, насколько прочно усвоены сформированные геометрические образы, которые студенты могут применить в конкретной ситуации.

Процесс изучения многогранников и тел вращения включает этапы, которые можно соотнести с каждым из уровней:

- 1) показ макета многогранника или тела вращения;
- 2) формулировка устного речевого образца понятия и его определения;
- 3) запоминание словесной записи понятия;
- 4) формулировка письменного речевого образца определения понятия;
- 5) усвоение алгоритма построения многогранника или тела вращения и их сечений плоскостями;
- 6) показ символической записи;
- 7) моделирование развёрток многогранников и тел вращения;
- 8) макетирование многогранников и тел вращения.

Данные этапы реализуются посредством просмотра наглядностей, выполнения необходимых измерений с последующим обобщением, сравнительным анализом и выполнением специальных заданий.

В связи с тем, что учебный материал воспринимается студентами с нарушениями слуха в основном на зрительной основе, то особое внимание уделяется наглядным средствам и практической деятельности.

Приведём примеры организации работы по формированию мыслительных образов геометрических объектов.

При введении понятий многогранников и тел вращения мы предлагаем следующую последовательность действий.

1. Преподаватель показывает макеты реальных геометрических объектов, выполненных из картона, дерева и проволоки, и перечисляет их названия или спрашивает у студентов уже им известные виды. Здесь следует учитывать форму и размер многогранников и тел вращения. Студенты запоминают названия и проговаривают вслух.

2. Преподаватель знакомит с определением данного понятия и предлагает студентам сформулировать определения своими словами, удерживая в памяти образ реального геометрического объекта и не нарушая его смысл. Студенты проговаривают вслух формулировку определения нового понятия и по возможности запоминают его.

3. Преподаватель показывает изображения геометрических объектов в виде рисунков с символическими обозначениями, выполненных на ученической доске (выполняются на занятии), на листе бумаги (готовые заготовки) и на слайдах презентации (анимации). Преподаватель обязательно показывает с помощью чертёжных инструментов (линейки, циркуля или транспортира) способы построения изображений многогранников или тел вращения и вводит символические обозначения, учитывая показ в построениях видимых и невидимых линий. Студенты запоминают алгоритм построения геометрических объектов и изображают их

в своих рабочих тетрадях, проговаривая про себя или на доске, проговаривая вслух.

Моделирование развёрток многогранников и тел вращения является ключевым моментом в понимании студентом сути изученных понятий и их определений. Можно предложить следующую последовательность выполнения заданий.

1. Преподаватель показывает макеты реальных геометрических объектов и их развёрток различных размеров и пропорций. Прежде чем приступить к построению развёртки, необходимо вспомнить теоретический материал, связанный с данным многогранником или телом вращения. Преподаватель задаёт вопросы студентам устно и своевременно корректирует их ответы.

2. Преподаватель предлагает студентам задание «5 вопросов» по образцам готовых развёрток.

Пример задания по теме «Правильная пирамида»:

- 1) Как называется данная развёртка?
- 2) Какой многоугольник лежит в основании?
- 3) Из каких многоугольников состоит боковая поверхность?
- 4) Высота данной развёртки равна боковому ребру?
- 5) Количество граней совпадает с количеством рёбер основания?

3. Преподаватель показывает различные примеры верных и неверных развёрток многогранников или тел вращения. Затем с помощью чертёжных инструментов демонстрирует способы построения моделирования развёрток и вводит символичные обозначения на них.

Пример алгоритма построения развёртки по теме «Цилиндр»:

1) Произвольно подобрать числовое значение для образующей цилиндра l и вычислить значение радиуса основания цилиндра R при условии, что $R = 2l$.

2) Рассчитать длину окружности основания цилиндра C по формуле $C = 2\pi R$.

3) На листе бумаги построить прямоугольник со сторонами l и C .

4) На двух противоположных сторонах прямоугольника, равных C , построить внешним образом два равных круга с радиусом R , по предлагаемому образцу.

5) Вырезать полученную развёртку с помощью ножниц.

В процессе обучения стереометрии студенты с нарушениями слуха познают пространственные свойства и пространственные отношения геометрических объектов в их взаимосвязях и взаимозависимостях, а создание макетов различных многогранников и тел вращения помогает студентам увидеть их красоту, разнообразие, лучше изучить их свойства.

Создавая на занятиях специальную познавательную среду, студенты учатся активно думать, рассуждать, размышлять, анализировать, сравнивать, выполнять задания, находить ошибки и исправлять.

Формирование у студентов стереометрических представлений можно выразить так: понял – определил и узнал, понял – повторил и воспроизвёл, понял – применил и создал.

Таким образом, решая проблему развития пространственного геометрического мышления, мы ориентируемся на учебные цели обучения геометрии. Учёт и реализация в учебном процессе выделенных уровней развития пространственного геометрического мышления и сформулированных этапов изучения геометрических тел способствуют формированию у студентов конструктивно-геометрических умений и навыков, способности читать и понимать графическую информацию, а также её комментировать на доступном геометрическом языке. Использование специальной последовательности при выполнении заданий для изучения многогранников и тел вращения влияют на развитие у студентов с нарушениями слуха пространственного геометрического мышления.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2004.
2. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – М., 1998.
3. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников [Э/р]. – Р/д: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20264.php>
4. Луковцева, А.К. Психология и педагогика. [Э/р]. – Р/д: http://bookap.info/genpsy/lukovtseva_psihologiya_i_pedagogika_kurs_lects/g123.shtm
5. Боровских, А.В. Развитие геометрического мышления школьников / А.В. Боровских, Э. Рейхани, Н.Х. Розов [Э/р]. – Р/д: <http://ru.convdocs.org/docs/index-1467.html?page=2>

Bibliography

1. Boljshoyj psikhologicheskij slovarj / sos. i obsh. red. B. Metherjakov, V. Zinchenko. – SPb., 2004.
2. Slovarj prakticheskogo psikhologa / sos. S.Yu. Golovin. – M., 1998.
3. Yakimanskaya, I.S. Razvitie prostranstvennogo mihsleniya shkoljnikov [Eh/r]. – R/d: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20264.php>
4. Lukovceva, A.K. Psikhologiya i pedagogika. [Eh/r]. – R/d: http://bookap.info/genpsy/lukovtseva_psihologiya_i_pedagogika_kurs_lects/g123.shtm
5. Borovskikh, A.V. Razvitie geometricheskogo mihsleniya shkoljnikov / A.V. Borovskikh, Eh. Reykhani, N.Kh. Rozov [Eh/r]. – R/d: <http://ru.convdocs.org/docs/index-1467.html?page=2>

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 159

Mikaelian D.A. TO THE QUESTION OF THE ELABORATION OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SUPPORT INFORMED CHOICE OF THE FUTURE PROFESSION. Are presented the best socio-psychological conditions that facilitate the development of an informed readiness of students choosing the future profession.

Key words: readiness, model, psychological support, an informed choice.

Д.А. Микаэлян, аспирант ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт»,
г. Будённовск, E-mail: diana_david999@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

В статье представлены оптимальные социально-психологические условия, которые способствуют формированию готовности учащихся к осознанному выбору будущей профессии.

Ключевые слова: готовность, модель, психологическое сопровождение, осознанный выбор.

Формирование у старшеклассников готовности к осознанному выбору профессии – проблема сложная и многогранная, требующая комплексного взаимодействия школы и семьи. Особую роль в данном контексте играет психологическое сопровождение как один из наиболее ответственных и трудоемких видов профессиональной деятельности психолога, который направлен на создание социально-психологических условий для успешного осуществления учащимся выбора профессиональной деятельности.

Сказанное позволяет сделать вывод о необходимости разработки модели психологического сопровождения формирования готовности к осознанному выбору будущей профессии. Построение психологических моделей имеет свою специфику.

Модель психологического сопровождения формирования готовности к осознанному выбору профессиональной деятельности старшеклассников представляет собой интегративное научно-теоретическое структурирование процесса комплексного психологического сопровождения готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии, построенного на основе принципов системности существования алгоритма работы и использование возможностей всех основных направлений деятельности психолога (профилактики, диагностики, коррекции), целостности, целесообразности и своевременности.

Данная модель включает функции, компоненты, образовательную среду, результаты и критерии эффективности психологического сопровождения, отражающие специфику психологического сопровождения как способ создания оптимальных условий, способствующих формированию у старшеклассников готовности к осознанному выбору будущей профессии.

Опираясь на научные труды таких ученых, как Э.М. Александровская, Г. Барднер, М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.А. Казакова, Е.И. Козырева, Т.И. Чиркова и др., представляется возможным разработать модель психологического сопровождения формирования осознанного выбора будущей профессии у старшеклассников в условиях общеобразовательной школы. В их числе:

- диагностическое (углубленная диагностика по запросу и/или по результатам минимума);
- консультативное;
- развивающее;
- коррекционное;
- просветительное;
- профилактическое.

Остановимся подробнее на каждом направлении.

Особое место в психологическом сопровождении занимает диагностика, отличительной чертой которой является то, что она направлена не на выявление картины дефекта, а на выявление того, что Л.С. Выготский именовал «гиперкомпенсаторным фондом личности», т.е. на определение сильных сторон, так называемого позитива личности (Т.И. Чиркова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова). Диагностическая работа приобретает характер отслеживания формирования осознанного выбора у старшеклассника.

Диагностика является неотъемлемой, важнейшей частью модели психологического сопровождения. Она в известной мере обуславливает успешность деятельности всей системы сопровождения, что связано со следующими концептуальными особенностями диагностики:

- видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, с которой начинается процесс помощи учащемуся;
- возможность преодоления методологической рассогласованности между педагогической, психологической и медицинской диагностикой за счет организации конструктивного диалога между участниками сопровождения;
- позитивная диагностика тех конструктивных факторов, которые позволяют субъекту преодолеть тек или иные трудности;
- направленность диагностики на определение правильности педагогической стратегии.

По М.Р. Битяновой диагностика рассматривается, прежде всего, как систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса школьника с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития, а также как отправная точка для дальнейшей содержательной сопровождающей деятельности [1].

Проведенный нами анализ исследований по проблеме позволяет сделать вывод о том, что существенными чертами диагностики в модели психологического сопровождения формирования осознанного выбора будущей профессии являются:

- видение диагностики как стартовой площадки сопровождения, нацеленность её на информационное обеспечение про-

цесса психологического сопровождения формирования осознанного выбора профессиональной деятельности;

- направленность на выявление сильных сторон личности учащегося;

- определение сферы интересов, мотивации достижения, способности учащегося в связи с профессиональной ориентацией;

- систематичность и последовательность отслеживания актуального состояния старшеклассника и перспектив его ближайшего развития;

- обусловленность диагностических результатов объективными и субъективными сложностями, с которыми сопряжено формирование осознанного выбора профессиональной деятельности.

Консультативное направление в модели психологического сопровождения предполагает консультирование всех участников образовательного процесса по запросу, результатам диагностики, по динамике; формирование у старшеклассника самостоятельного и сознательного выбора образовательного маршрута.

В рамках консультативной работы психолога могут быть решены следующие задачи:

- а) оказание помощи учащимся, испытывающим трудности в выборе будущей профессии;

- б) обучение навыкам самопознания, самораскрытия и самоанализа, использования своих психологических особенностей, позволяющим сделать наиболее подходящее направление в профессиональной деятельности;

- в) оказание психологической помощи и поддержки учащимся, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания [2].

Модель психологического сопровождения включает и консультирование педагогов по поводу проблем обучения и выбора образовательной стратегии того или иного учащегося. Не менее важным элементом в модели психологического сопровождения формирования осознанного выбора будущей профессии у старшеклассника является консультирование родителей, которое может проводиться как по их запросу, так и по инициативе психолога.

Особое место в модели психологического сопровождения занимает развивающее направление, которое позволяет сформировать экзистенциальные позиции школьника, развить способность самостоятельно и сознательно совершать выбор и т.д. С развивающей работой тесно связано такое направление в модели психологического сопровождения формирования готовности к выбору профессиональной деятельности, как просвещение. Оно направлено на повышение общей психологической культуры всех участников образовательного процесса, информирование о ситуациях, в которых создаются условия для выявления основных ограничителей (затруднений, проблем) свободы выбора того или иного вида профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования просветительская деятельность включает проведение бесед, в которых раскрываются мотивы и ожидания по поводу выбора той или иной профессии, оказывается помощь в самопознании, определении собственных стремлений и потребностей. Психологическое просвещение наиболее эффективно при наличии активной позиции учащегося, учителя, родителя. Данная работа реализуется следующих формах: лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы, рекомендации, групповые дискуссии и семинары-тренинги и пр.

Коррекционное направление модели психологического сопровождения готовности к будущей профессии включает коррекцию образовательного маршрута в ситуации несоответствия возможностей и желаний («хочу» и «могу»), а также коррекцию образовательного маршрута в соответствии с существующей реальностью («хочу» и «надо»).

Чрезвычайно важным направлением в модели психологического сопровождения формирования готовности к осознанному выбору профессии является профилактика стрессоустойчивости, тревожности в ситуации жизненно важного выбора. Профилактическая работа включает разработку и проведение тренинговых занятий.

Таким образом, глубокое осознание психологом всех этапов модели психологического сопровождения способствует созданию оптимальных социально-психологических условий для формирования готовности к осознанному выбору будущей профессии.

Библиографический список

1. Битянова, М.Р. Организация психологической службы школы. – М., 1998.
2. Семаго, М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М., 2006.

Bibliography

1. Bityanova, M.R. Organizaciya psikhologicheskoy sluzhbi shkolih. – M., 1998.
2. Semago, M.M. Diagnostiko-konsul'tativnaya deyatel'nost' psikhologa obrazovaniya / M.M. Semago, N.Ya. Semago. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 19.05.13

УДК 378

Urusova S.A. DESINGGRAPHICS OF MORPHOGENESIS AS A FACTOR IN ACTIVATING THE CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS. In article possibilities of art designing, a proyektivograficheskoyformoobrazovaniye in the course of activation of creative abilities of students are shown.

Key words: artistic design, morphogenesis, designing, morphogenesis desinggraphics, activating creativity.

С.А. Урусова, соискатель каф. методики преподавания художественно-графических дисциплин, Карачаево-Черкесский гос. университета им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: bogdana1030@mail.ru

ПРОЕКТИВГРАФИЧЕСКОЕ ФОРМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В статье показаны возможности художественного конструирования, проективнографического формообразования в процессе активизации творческих способностей студентов.

Ключевые слова: художественное конструирование, проектирование, проективнографическое формообразование, активизация творческих способностей.

Научно-технический прогресс требует неперестанного совершенствования системы теоретической и практической подготовки молодых специалистов всех профилей. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с повышением эффективности обучения, результативности учебного процесса, активизации творческих способностей и конструктивного мышления студентов-дизайнеров. Человек постоянно находится в состоянии творческого проектирования предполагаемых жизненных ситуаций и посему проектная осознанная деятельность необходима абсолютно всем. Из этого следует вывод о важности внедрения дизайнерской педагогики, разработки методик преподавания этой дисциплины для учебных заведений разных уровней. В процессе моделирования, как средства художественного конструирования, у студентов возникает потребность в знаниях в области формообразования. Она стимулируется связью изучаемых предметов с практикой, показом жизненного значения теории и применением ее к решению практических задач [1].

Суть композиционного формообразования состоит в построении выразительной формы в контексте определенного замысла. Композиционные средства, применяемые в дизайне, тесно связаны с объектами гармонизации. Практика макетирования обусловлена тем, что макет дает наиболее полное и верное представление о внешней форме объекта. Его можно рассмотреть со всех сторон, увидеть форму под любым ракурсом и в определенной среде. Главное назначение макета в том, что он позволяет вести проектирование в привычных объемных материальных формах. Чем больше макет соответствует реальному изделию, тем значимее его наглядность. Макет позволяет проверять различные идеи, тем самым устранять композиционные и эргономические просчеты.

Для полноценного функционирования процесса обучения, воспитания и развития необходимо создать такую педагогическую систему, которая обеспечит формирование творческих способностей студентов и овладение базовыми академическими компетентностями, необходимыми для успешной творческой деятельности. Для постижения универсальных закономерностей формообразования в программу было бы уместно ввести и основы образования формы по проективнографическим эпюрам. Наиболее перспективным решением этой проблемы может стать целенаправленная организация учебного процесса, построенная на основе изучения теории и практики конструкторской деятельности, оказывающая положительное влияние на интенсивность обучения и развития творческих способностей студентов. Все это должно подкрепляться выполнением системы учеб-

ных заданий, творческих работ по проектированию и конструированию оптимальной трудности, требующих высокой активности мышления и интеллектуально-творческого потенциала студентов, в результате которого они приобретают опыт анализировать, синтезировать свои наблюдения, искать оригинальные новые пути решения творческих задач.

Проективография – это метод формотворческой и формообразующей деятельности, который дает возможность развивать чувство ритма, гармонии, приобрести навыки макетирования, работы с компьютером и может быть использован в системе общего и дополнительного образования. Программа «Проективографическое формообразование» может быть включена в содержание образования различных возрастных групп. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству и связано с общим интеллектуальным развитием. На первом этапе изучения проективографии студенты знакомятся с методикой проективнографического формообразования, используя готовые шаблоны, а на втором этапе они уже должны творчески мыслить при составлении объемно-пространственных композиций, используя фрагменты изученных форм. Это могут быть предметы утилитарного назначения, светильники, люстры, а также фрагменты архитектурных форм. И здесь уже мы можем наблюдать развитие творческих способностей студентов в процессе выполнения заданий. Проективография в настоящее время может дать многие элементы оформления интерьера и экстерьера. Проективографический метод формообразования развивает объемно-пространственное воображение, творческие способности, что имеет большое значение для художника, дизайнера, учителя ИЗО.

Проективография своей основной деятельностью направлена на объемное макетирование и имеет для этого специально разработанные правила [2]. В проективнографическом макетировании в основном предполагается выполнять макеты из бумаги. Развертываемые поверхности по готовым разработкам можно выполнить относительно просто, трудней сделать сложную кривую поверхность. В проективнографической эпюре закодированы основные параметры фрагментов будущего макета. Навыки проектного мышления, проектная осознанная деятельность необходимы абсолютно всем, независимо от характера деятельности.

Формирование языка проективографии происходит в геометрическом, техническом и искусствоведческом аспектах. В области дизайна рациональные знания в настоящее время сформированы в единую педагогическую систему, называемую пропедевтикой. По мере развития этой дисциплины уже сейчас

отчетливо представляются курсы: макетирование – пластическое содержание формы; конструктивная геометрия – рациональные методики построения объемно-пространственных систем, комбинаторная композиция, реализующаяся в конструктивном пространстве вариации различных формообразований.

Планируя процесс проектирования на основе проективной геометрии важно расковать мышление, разыграть в воображении интересные ситуации, в которых объект откроется самими разными, порой неожиданными сторонами и качествами. Умение вычленив в конкретной проектной ситуации область идеально проектирования, где реализуются любые возможности, создает благоприятные условия для формирования концепции проекта и выдвижения проектного идеала. Потребитель охотно готов принять новые формы вещей, если находит в них какое-то ценное для себя качество, связанное непосредственно с их работой или знаковой функцией. Показатель оригинальности характеризует своеобразие признаков формы товара, выделяющих его среди аналогов и не являющихся воспроизведением уже известных форм. Оригинальность в проективной геометрии достигается не произвольным изменением формы, а путем художественного осмысления функциональных и технических возможностей, которые отражают закономерные тенденции процессов формообразования [3].

Библиографический список

1. Кракиновская, В.Д. Объемно-пространственная композиция в художественном конструировании. – М., 1979.
2. Гамаюнов, В.Н. Картины абстрактного мира. Теория проективной геометрии. – М., 1995.
3. Виноградова, Н.П. Основы дизайна (проективографическое формообразование): учеб.пособ. – Карачаевск, 1990.

Bibliography

1. Krakinovskaya, V.D. Ob'ymno-prostranstvennaya kompozitsiya v khudozhestvennom konstruirovanii. – M., 1979.
2. Gamayunov, V.N. Kartinih abstraktnogo mira. Teoriya proektivogrfii. – M., 1995.
3. Vinogradova, N.P. Osnovih dizayna (proektivogrficheskoe formoobrazovanie): ucheb.posob. – Karachaevesk, 1990.

Статья поступила в редакцию 02.05.13

УДК 378.22

Shahnazarova P.T., Vezirov T.G. SOME ASPECTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACCALAUREATES ALONG THE PROFILE «MUSIC AND WORLD ARTISTIC CULTURE» WITH THE USE OF INTERACTIVE MEANS OF THE INSTRUCTION. The article describes the application of interactive learning tools in the profile «Music and World Culture».

Key words: bachelor of Music education, interactive learning tools, e-learning teaching material.

П.Т. Шахназарова, ст. преп., Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: pshahnazarova@mail.ru; Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф., Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «МУЗЫКА И МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы применения интерактивных средств обучения по профилю «Музыка и мировая художественная культура». В качестве примера рассматривается модуль по теме «Дагестанские национальные инструменты».

Ключевые слова: бакалавр музыкального образования, интерактивные средства обучения, электронный учебный методический материал.

Бакалавр по направлению подготовки 050110 Педагогическое образование должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности:

В области педагогической деятельности:

- изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов образовательных программ, дисциплин и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания развития;
- организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику областей знаний (в соответствии с реализуемыми профилями);

– организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения профессиональной деятельности;

– использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

– осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Программы бакалавриата согласно требованиям новых ФГОС предполагают разработку разнообразных образовательных программ и модулей учебных дисциплин. Здесь важно, чтобы последние способствовали формированию компетенций,

дающих бакалаврам возможность в дальнейшем продолжать учебу в магистратуре и самостоятельно совершенствовать профиль своей подготовки [1].

В ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки (квалификация «бакалавр») записано, что реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, разбор конкретных ситуаций, психологические тренинги, проведение форумов и выполнение групповых семестровых заданий и курсовых работ в Интернет-среде, электронное тестирование знаний, умений и навыков) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Все эти нововведения могут быть полноценно реализованы вузом только в условиях использования современных образовательных технологий с привлечением электронного обучения, что требует создания информационно-обучающей среды на базе образовательного портала.

Система образования в Российской Федерации вступила в период фундаментальных перемен, характеризующихся новым пониманием ее целей, ценностей, качества и осознанием необходимости перехода к непрерывному образованию и инновационным концептуальным подходам в разработке и использовании современных педагогических технологий. В связи с этим одним из основных направлений формирования перспективной и мобильной системы высшего профессионального образования в России, наряду с повышением уровня его качества, обеспечением большей доступности для всех групп населения, повышением творческого начала, является и обеспечение нацеленности обучения на новые информационные технологии. В настоящее время в связи с переходом высшей школы на двухуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат и магистратура) педагогическая наука и практика нуждаются в более глубоком и детальном научно-теоретическом исследовании, в экспериментальной разработке и апробации модели профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в условиях информационной обучающей среды вуза. Интегральным показателем качества подготовки бакалавров в контексте модернизации образования следует рассматривать профессиональную компетентность, которая характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт.

Для формирования профессиональных компетенций мы используем интерактивные средства обучения. Интерактивные средства обучения обеспечивают возникновение диалога, то есть активные обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Интерактивный диалог осуществляется не только с обучающим, но и со средством обучения, функционирующим на базе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [3].

Одним из наиболее эффективных активных методов освоения интерактивных средств обучения являются проекты, основанные на использовании мультимедиа ресурсов самими обучающимися в процессе обучения. Это позволяет бакалаврам педагогического образования овладеть необходимыми пользовательскими технологическими умениями работы с мультимедийными ресурсами и сайтами Интернет: использование основных популярных программных средств, таких как PowerPoint, FrontPage, Internetnavigator, OutlookExpress и т.п., поисковыми каталогами и системами. Мультимедийные программы с интерактивным интерфейсом, снабженные графическим, видео и звуковым сопровождением, превращают работу пользователя в творческий труд, приносящий удовлетворение.

Педагогический опыт показывает, что, активно используя в учебном процессе интерактивные и проектные методы обучения и мультимедийные технологии, достигаются высокие образовательные результаты, необходимые для жизни в современном информационном обществе, а именно: повышается позна-

вательная активность на основе развития критического мышления и умения получать информацию по технологиям Интернет; развиваются коммуникативные навыки работы, как в группе, так и со своими сверстниками через Интернет; становление активной творческой и жизненной позиций во всех областях деятельности, включая учебную, вплоть до создания собственных образовательных информационных ресурсов; принятия нравственных норм и правил совместной деятельности, межкультурного взаимодействия, т.е. воспитание толерантности.

Одним из интерактивных средств обучения является электронный учебно-методический материал (ЭУММ). А. Бородачев в работе [2] под ЭУММ понимает модульный программный продукт, который представляет собой совокупность учебно-методических, программно-технических и организационных средств, обеспечивающих полную совокупность образовательных услуг организационных, методических, теоретических, практических, экспериментальных, консультационных и других, которые необходимы и достаточны для изучения конкретной учебной дисциплины и представляют учителю и учащимся комплекс информационных материалов и образовательных функций, которые сопровождают учебный процесс и делают его эффективным. В основу ЭУММ положена четкая дифференциация и структуризация предметного материала (по разделам, темам, вопросам) и определенный порядок изучения его компонентов.

Авторы работы [3] определяют ЭУММ как компьютерное средство обучения, содержащее графическую, текстовую, цифровую, музыкальную, видео, фото и другую информацию, направленное на реализацию целей и задач современного образования.

Современная ситуация такова, что процессы, происходящие в обществе, ориентируют на западную культуру, что в свою очередь приводят к упадку духовных ценностей. Одним из ключей в решении данной проблемы является необходимость создания институций, целью которых является сохранение и трансляция памятников народной культуры. В связи с этим возникает необходимость внедрения во все ступени образования дисциплин регионального компонента. В рамках дисциплины «Народное музыкальное творчество» регионального компонента, нами разработан ЭУММ по теме «Традиционное искусство Дагестана». В результате освоения дисциплины студент должен:

1. Уметь различать тембровые особенности дагестанских национальных инструментов.
2. Знать принадлежность музыкального инструмента к этнической группе.
3. Обладать знаниями в области конструкции, а также звукового строя инструмента.
4. Знать технологию изготовления инструмента.
5. Иметь представления о способах звукоизвлечения.
6. Заимствованность инструментария другими этносами.

Одним из модулей данного проекта является «Дагестанские музыкальные национальные инструменты». ЭУММ состоит из 16 слайдов, содержащих информацию, а также фото и видео иллюстрации наиболее распространенных инструментов, бытующих в Дагестане. Региональная специфика дисциплины «Народное музыкальное творчество» предполагает знание дагестанских национальных музыкальных инструментов. Здесь на помощь приходит жанр музыкальной хрестоматии. Специфика всех презентативных форм электронной поддержки учебного процесса, сводится к двум разновидностям: энциклопедии и хрестоматии. Их объединяет многоуровневость, системная дифференциация, краткость. Подготовку мультимедийного проекта можно условно разделить на отдельные этапы: звуковая хрестоматия, нотная хрестоматия, видео и фото хрестоматия. В результате мультимедиа проекта в данной дисциплине студент получает возможность: наглядно видеть каждый инструмент; в динамике изучать конструкцию конкретного инструмента; услышать при помощи гиперссылки звучание национальных инструментов.

Библиографический список

1. Нурмухамедов, Г.М. О подходах к созданию электронного учебника // Информатика и образование. – 2006. – № 5.
2. Бородачев, А. Адаптация будущих учителей информатики к обучению в электронно-образовательном пространстве педагогического вуза // Информатика и образование. – 2010. – № 2.
3. Гамзатова, П.Ш. Электронный методический материал по теме «Геометрические тела» в школе в курсе математики // Модернизация системы непрерывного образования. – Махачкала, 2012.

Bibliography

1. Nurmukhamedov, G.M. O podkhodakh k sozdaniyu ehlektronnoho uchebnika // Informatika i obrazovanie. — 2006. — № 5.
2. Borodachev, A. Adaptatsiya budutikh uchiteley informatiki k obucheniyu v ehlektronno-obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza // Informatika i obrazovanie. — 2010. — № 2.
3. Gamzatova, P.Sh. Ehlektronniy metodicheskiy material po teme «Geometricheskie tela» v shkole v kurse matematiki // Modernizatsiya sistem neprerivnogo obrazovaniya. — Makhachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.04.13

УДК 379.8

Hilko N.F. THE DIRECTIONS AND TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MODERN RESEARCHES OF A ROLE OF INITIATIVE CULTURE ON INNOVATIVE MODERNIZATION OF THE WELFARE SPHERE. In article the structure of eight forms of initiative culture is investigated. The analysis gives typology of corresponding directions and the tendencies of development of researches of welfare sphere based on processes of its innovative modernization.

Key words: initiative culture, modernization of innovations, welfare sphere.

Н.Ф. Хилько, д-р пед. наук, проф. каф. кино-, фото-, видеотворчества ОмГУ, г. Омск,
E-mail: fedorovich59@mail.ru

НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОЛИ ИНИЦИАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ИННОВАЦИОННУЮ МОДЕРНИЗАЦИЮ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В статье исследуется структура восьми форм инициативной культуры. Анализ дает типологию соответствующих направлений и тенденций развития исследований социально-культурной сферы, основанных на процессах ее инновационной модернизации.

Ключевые слова: инициативная культура, модернизация инноваций, социально-культурная сфера.

Проблема установления роли социокультурных инициатив и инновативности в процессе модернизации сферы досуга и творческой деятельности личности обусловлена актуальностью инновационного подхода к использованию инициативной культуры как фактора формирования творческой личности в сфере досуга. О важности этого междисциплинарного направления в исследованиях неформальных форм досуга как модернизационных факторов общественного развития свидетельствует множество международных, всероссийских и межрегиональных научных форумов по диалогу субкультур и социокультурных движений, социокультурному брендингу в условиях глобализации. Это научное направление, методологически обоснованное А.В. Соколовым, В.В. Туевым, Н.Н. Ярошенко и М.А. Ариарским [1-4] концентрирует в себе идеи и концепции социальной культурологии, синергетики, психологии, имиджологии, этики, теории творчества, психологии творчества. В ее основу положены идеи о роли инициативной культуры, духовности, нравственности в формировании гражданского общества и отражены проблемы социодинамики инициативной культуры и инновационного досуга. Последние включают в себя особенности диалога культур и субкультур в социокультурной среде, самоорганизации общественных движений; особенностей самореализации и самовыражения в процессе социокультурного творчества, плюрализма культур. Немаловажное значение приобретает мобильность творческого потенциала инициативной личности в пространстве хобби-досуга, влияние социокультурных инициатив на инфраструктуру культуры, способствующих формированию имиджа личности и культурных брендов регионов.

Локализация инициативной культуры в едином социокультурном ландшафте способствовала появлению ряда исследований по проблемам развития социокультурных инициатив медиадосуга, маркетинга корпоративной культуры и инициативного досуга в творческом имидже личности, автономии национально-культурных движений, экологии культурного наследия и традиционной культуры России; соотношения творческой конкуренции, духовности и нравственности в сфере инициативного досуга. Рассмотрим эти особенности в следующих проблемных полях.

Социально-культурные аспекты продвижения культуротворческих инициатив в проявлениях творческой конкуренции и лидерства в сфере досуга (социально-культурная пиарология). Существует ряд проблем, связанных с проявлениями гражданских и частных инициатив в парадигмах высокой культуры,

нравственности, духовности и сохранения генофонда нации. В них раскрываются основы формирования гражданской мобильной личности как гаранта сохранения духовности и развития инновационной созидательности в сфере досуга [5]. Особое место в этом проблемном поле отводится проблемам формирования культурно-цивилизационного ландшафта в процессе развертывания локальных культурно-исторических процессов как возможностей сосредоточения культурных инициатив и брендов посредством развития «форм массовой культуры и общественных инициативных проявлений в современном обществе» [6, с. 85]. Учитывая то, что культурные инициативы являются решающим фактором формирования гражданской личности в условиях досуга, мы ясно видим факторы, порождающие инновации в современной досуговой среде. Именно им, вероятно, суждено быть основными механизмами развития гражданского общества [7].

Рассмотрение взаимосвязи духовно-нравственной сферы личности с ее статусом и направленностью на творческую конкуренцию и лидерство показывает необходимость рассмотрения как фундаментальных подходов к морально-этической сфере с позиций нравственной системомыследеятельности (П.Г. Щедровицкий), так и практическую точку зрения на инициативную коммуникацию в различных субкультурах, влияющих на формирование регионально значимых программ культурной деятельности, состоянии общества и статуса личности в социокультурной среде. На это направлены труды И.И. Гуревича, А.В. Степанченко и О.Б. Ершовой [8-10].

Морально-нравственная сторона культурно-инициативной деятельности дает о себе знать в «нравственной ценности свободы творчества и диалога» (Н.А. Бердяев) [11, с. 48], в нравственном содержании культуротворческих инициатив духовной мыследеятельности, в духовном и этнонациональном и конфессиональном самосознании в процессе так называемой инициативной коммуникации различных социокультурных сред, включая субкультуры и неформальные сообщества духовно-нравственной оценки обществом проявлений гражданских инициатив, творческой конкуренции и лидерства в сфере досуга.

Полипарадигмальность массовой культуры играет ключевую и решающую роль в формировании гражданских инициатив личности наряду с тем, как культуротворческие инициативы находят яркое отражение в образах фольклора, являясь мощным катализатором и средством социально-нравственного развития

подростающего поколения. При этом лидерство становится важнейшим проявлением институциональных форм инициативной культуры личности, а его духовно-нравственный статус может с полной уверенностью рассматриваться как культуротворческая инициатива. При этом обнаруживается тесная взаимосвязь инициативно-творческой деятельности и нравственного становления личности.

Инновационный досуг как пространство диалога культур и субкультур в социокультурной среде (социально-культурная коммуникативистика). Социодинамика инициативной культуры молодежи в социокультурной среде современного города показывает переход от преобладания созидательных инициатив к потребительно-развлекательным по преимуществу. В пространстве целостного инновационного досуга в настоящее время дает о себе знать активный диалог культур и субкультур, способствующий взаимодействию социокультурной среды и технологической нанокультуры. В связи с этим актуализируется взаимодействие социокультурной среды и субкультур в организации досуговых сообществ, формировании инновационного досуга и управлении стимулированием волонтерства во всех сферах жизнедеятельности: образ жизни, мода и пр. В ряде работ показано активное влияние субкультур на социокультурную среду в процессе инициативной самореализации личности, идущих от методологических принципов Ю.А. Стрельцова, опубликованных им в своем базовом труде по социальной педагогике досуга [12].

Кроме того, в научных исследованиях устанавливается зависимость взаимодействия социокультурных процессов от процесса саморазвития, лежащего в основе самоорганизации общественных движений и объединений. На это направлены труды И.А. Халий, В.И. Чупрова, Г.Г. Бортниковой, Г.Х. Калимуллиной, Е.Б. Гусевой [13-18]. В данном контексте следует отметить, что качественно организованный инновационный досуг граждан рассматривается как условие активизации жизненной позиции. Поэтому особое значение в настоящее время приобретает оценка и самооценка качественного потенциала инновационного досуга населения России. В связи с этим можно говорить о серьезном влиянии инициативной культуры личности на степень удовлетворенности досугом в современных условиях, а также – о зависимости ее взаимодействия саморазвития с социокультурной средой.

Процессы инновации и влияние моды актуализируют проявление некоторых компонентов активности в развитии современных инициативных досуговых сообществ. Это дает полное основание говорить о самоорганизации общественных движений и объединений молодежной субкультуры как субъектов инициатив инновационного досуга. Появилась необходимость выработки механизмов управления самоорганизацией волонтерства в контексте инициативной культуры человека. Таким образом можно заметить, что диверсификация досугового общения становится формой творческого диалога культур, как отмечает Т.П. Степанова [19].

Особенности социокультурного творчества как процесса самореализации и самовыражения в условиях плюрализма массовой, народной и элитарной культуры (социально-культурная инноватика). В данном проблемном поле обозначены и рассмотрены узловые проблемы возвышения личности в процессе социокультурного творчества и социально-культурной идентификации. Методологически важно понять степень соотношения самореализации и самовыражения мобильной личности как процесс повышения уровня социокультурного творчества (О.Н. Белинская) в условиях взаимодействия массовой, народной и элитарной культуры [20]. В этом контексте обозначаются процессы интеграции сфер интеллектуальных, этнокультурных элит, социокультурной идентификации личности, соотношений социального развития, самореализации и самовыражения в условиях прагматизма, утилитаризма и постмодернизма.

Благодаря этому появляется возможность обнаружить механизмы социокультурного творчества на уровне макро-, мезо- и микросреды в процессе взаимодействия традиций и инноваций в условиях открытой среды и свободы творческого самовыражения. Большое внимание уделяется особенностям формирования субкультур и соответствующей социокультурной среды, которые создают ключевые условия активного освоения культуры как способа противодействия системному кризису в этой сфере. Эта проблема в контексте теории лидерства продуктивно рассмотрена Г.В. Олениной и Н.Ю. Антипова [21; 22]. Кроме того, обнаруживаются аспекты, связанные с социально-культур-

ным саморазвитием в открытых условиях творчества, а также с процессами идентификации: поиском способов возвышения личности и социально-культурной идентификации.

Ключевое значение в этих условиях приобретает определение механизмов социокультурного творчества на уровнях открытой социокультурной среды в процессе взаимодействия традиций и инноваций. Самореализация личности здесь понимается как свобода творческого самовыражения. Активное освоение культуры и способа противодействия кризисным явлениям в обществе становятся важнейшими условиями социокультурного творчества как инициативной системы творческого самовыражения личности. Нужно отметить, что в этих условиях современные элитарные и массовые формы социально-культурного и этнохудожественного творчества: игры, карнавалы, фестивали, ярмарки, праздники и обряды, форумы и др. играют существенную роль в процессах культурной идентификации в макросреде. При этом концентрация выше указанных тенденций содержится в трудах Т.А. Самойловой и Е.А. Малянова [23; 24].

Творческий потенциал инициативной культуры личности как средство ее мобильности в пространстве хобби-досуга (теория любительства). Данная проблематика посвящается формированию творческого потенциала мобильной личности в пространстве инициативной культуры и досуга и хобби-культуры. И. М. Верещагиной впервые в теории социально-культурной деятельности обосновываются условия и возможности формирования мобилизующей активности личности в ходе развития многообразных инициатив [25], разрабатываются в пространстве особой досуговой среды. В исследованиях раскрываются условия взаимодействия культуры и творчества, раскрываются возможности интегральной социализации и социокультурной активности в продвижении идей, проектов, разрывании социально-значимых культурных инициатив. Определенное место занимает обсуждение вопросов, связанных с градацией (хобби) досугового, любительского, самодеятельного и полупрофессионального уровней освоения культуротворческого потенциала досуга.

Важными становятся вопросы развития творческого потенциала молодежи в инициативных объединениях, условия и возможности формирования мобилизующей активности личности в ходе развития социокультурных инициатив. При этом немаловажно изучение особенностей волевой регуляции социокультурных инициатив и развития культуротворческого потенциала личности в мобильной социальной среде.

В этом отношении важнейшее значение, о чем справедливо пишет Н.Ю. Антипова, «приобретает роль художественно-интеллектуальной инициативы в формировании мобильной личности» [26-28].

Влияние инфраструктуры культуры на развитие социокультурных инициатив, творческого имиджа личности и ее продвижения через культурные бренды (социально-культурная имиджелогия). В трудах Н.М. Коляды, Малой О.Г. и Пашкиной Л.Н. выявляются вопросы относительно динамики инфраструктуры культурного пространства и социокультурных инициатив в региональной культурной политике, отраженных в моделях и тенденциях формирования культурных брендов, которые имеют некоторые образные характеристики.

Здесь рассматриваются тенденции и направления развития региональной культуры, проявляющиеся в формировании имиджа личности и культурного брендинга, вложений в человеческий капитал, изменений структуры управления сферой досуга, проектирование многообразия социокультурных инициатив, создания инновационных моделей досуга, учитывающих инициативы сверху и проявления мультикультурализма. Отдельно освещаются проблемы социокультурной инноватики как составляющие культурного брендинга регионов.

Выявляются формы инновационных моделей досуга, построенных на основе социокультурных инициатив и проявлений мультикультурализма, взаимодействия социокультурных инициатив, инвестиций в человеческий капитал. Рассматриваются социокультурные факторы формирования корпоративной культуры как творческой идентификации в системе маркетинга личности. Это имиджелогическая связь личности с мотивацией на успех, социальной компетентностью, адаптивностью личности, успешностью ее инновационного развития в сфере инициативного досуга, формированием имиджа сообщества. Здесь будут иметь место непосредственные связи корпоративных факторов с социокультурными инициативами в направлениях развития

корпоративной толерантности, взаимодействия этики, формированием творческой личности, социального партнерства; инновационным развитием, моделирование новых отношений демократии и коллективизма в пространстве корпоративного досуга. При этом корпоративная культура рассматривается как фактор удовлетворенности инициативным досугом и формировании имиджа сообщества. В этом отношении продуктивными являются также труды В.Е. Новаторова [29].

Особую роль в моделировании новых отношений в пространстве корпоративного досуга играют маркетинговые формы развития творческого имиджа личности, например, возможности инициативного маркетинга в творческой идентификации личности, проявляющиеся при разработке инициативного бизнес-плана творческого процесса художественной деятельности. Рассматриваются различные технологии социального партнерства как способа формирования инициативной культуры личности, способствующие созданию социокультурной модели инициативного корпоративного сообщества.

Локализация инициативной культуры в едином социокультурном ландшафте досуга (социально-культурная регионалистика). Это направление посвящено изучению роли процессов локализации культуры в формировании культурных хронотопов, что является составной частью единого социокультурного ландшафта досуга. Данные исследования связаны с изучением возможностей вхождения региональной культуры в мировое культурное пространство, ее локализации в особые формы, опирающиеся на механизмы идентификации и синергетики как методологии социально-культурного прогнозирования (Н.Г. Арефьева) [30]. Здесь освещается не только сам процесс эволюции культурного пространства, но и его аксиологический подтекст досуга, который может служить основанием методологии исследования социокультурных процессов. Особое место занимают исследования, раскрывающие роль локальной культурно-досуговой среды и социальных архетипов культуры, способствующих аккультурации и инкультурации в локальной системе жизнедеятельности, определяющей характер локальной культурно-досуговой среды. В этом отношении характерны труды С.Б. Брижатовой и Е.Н. Абузаровой [31; 32].

Отталкиваясь от аксиологических оснований инициативной модернизации в педагогике досуга (А.Ф. Воловик) [33], в ряде исследований определяется развитие культурного брендинга в сфере творческих инициатив граждан. На этом фоне просматривается формирование локальной культуры в региональном пространстве досуга. При этом становится ясно, что диалог культур стимулирует действие основных механизмов социокультурной и инициативной локализации. В этом процессе ключевую роль играют условия инициации образов культуры в создании локальной культурно-исторической среды, а также – социальные архетипы культуры.

Медиадосуг как пространство социально-культурных инициатив (медиапедагогика досуга). Это направление рассматривает возможности культурных инициатив в пространстве медиадосуга исходя из положений, что медиакультура – пространство массовой критики и инициативы (А.П. Короченский) [34]. Здесь существует два водораздела. С одной стороны, это – проблемы аудиовизуального восприятия и медиаобщения, репрезентируемые в доминанту потребления и гедонистического медиадискурса в творческих проявлениях досуга. С другой стороны, существует направленность на медиакритику в контексте формирования информационной культуры личности и получе-

ния массового медиаобразования. С этих позиций рассматриваются проблемы культурно- и художественно-инициативной деятельности, трансформации и модернизации медиасферы досуга, формирующей особое пространство виртуальной среды личности. Выявляются амбивалентность медиадосуга как проблема Интернет-зависимости и пути ее решения и влияние масс-медиа на формирование «общества потребления». В этой связи становятся актуальным изучение медиакультурных инициатив и медиасреда в контексте досуга, связь виртуального и реального досугового общения в контексте культурных инициатив.

Становится важным рассмотрение влияния средств массовой информации на потребителя информации и развитие культуры медиадосуга личности. В этой связи исследуется виртуальная среда проявления социокультурных инициатив личности в процессе модернизации медиасферы досуга и аудиовизуальное творчество в контексте социокультурных инициатив (см. труды А.В. Федорова и Н.Ф. Хилько) [35; 36].

Социокультурные инициативы как пространство экологии культурного наследия и сохранения народной традиционной культуры России (социально-культурная экология). Тематика данного направления исследований предполагает рассмотрение культурно-экологического использования совокупности культурно-исторических традиций, основанные на трудах Д.С. Лихачева [37] в пространстве особых интеллектуальных ландшафтов. Совокупность данных трудов (Ю.Д. Красильников, Н.Ф. Хилько) [38; 39] помогает понять возможности стихийных форм диалога культур как механизма сохранения материального, духовного нематериального наследия, включающего этнокультурные компоненты в ходе инновационного использования и развития. Рассмотрение данных проблем дополняется представлениями о культурно-инициативных приоритетах, связанных с возрождением народной художественной культуры, использованием элитарных форм инициативной культуры, актуализацией культурных традиций, социокультурной реконструкцией инициативного развития народной культуры. Исследуется роль социокультурных традиций и инициатив в формировании гражданского самосознания молодежи, сохранении культурно-исторической памяти в локальном пространстве культуры.

При этом многими авторами с методологической точки зрения традиционная художественная культура начинает рассматриваться как фактор инициативного развития национального самосознания через открытый диалог, институционализацию процессов самоорганизации. В этом отношении показательны труды Е.Ю. Стрельцовой и Н.В. Серегина [40; 41]. Показательно, что вследствие выше сказанного стимулом и двигателем развития культуры общества становится не просто использование социально-культурных инициатив в пространстве интеллектуальных (ментальных) ландшафтов как части духовного наследия России, а процесс сохранения и возрождения народной художественной культуры в контексте духовного наследия регионов, отражение образов малой Родины в духовном наследии личности.

Исследование ценности и оценки культурного наследия в современных исследованиях тесно связывается с характером историко-культурных процессов модернизации материального наследия России, что вызывает к жизни проблема инициации социально-культурной реконструкции духовного пространства региона, в особенности, визуально-антропологические методы актуализации инициатив традиционной культуры.

Библиографический список

1. Туев, В.В. Клуб в истории культуры. – Кемерово, 2009.
2. Соколов, А.В. Феномен социально-культурной деятельности. – СПб., 2003.
3. Ярошенко, Н.Н. История и методология социально-культурной деятельности. – М., 2007.
4. Ариарский, М.А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. – СПб., 2008.
5. Бережная, М.С. Педагогическая система социально-культурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
6. Ариарский, М.А. Культура и социально-культурная деятельность как движущая сила креативно-информационного общества // Вестник МГУКИ. – 2010. – № 1(33).
7. Красильников, Т.И. Институты гражданского общества в социально-культурном пространстве региона // Межрелигиозные и межкультурные коммуникации в глобализирующемся мире: материалы конф. – Волгоград, 2008.
8. Гуревич, И.И. Воспитание успешной личности // Мир человека. – Красноярск, 2008. – Вып. 7.
9. Степанченко, А.В. Педагогическое регулирование социально-культурного проектирования личности в учреждениях культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
10. Ершова, О.Б. Социально-культурная среда как фактор формирования ценностных ориентаций подростков и молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007.
11. Бердяев, Н.А. Смысл творчества. – М., 2007.
12. Стрельцов, Ю.А. Социальная педагогика досуга. – М., 2010.

13. Халий, И.А. Современные общественные движения: инновационный потенциал российских преобразований в традиционалистской среде. – М., 2007.
14. Чупров, В.И. Молодежный экстремизм: сущность, формы проявления, тенденции. – М., 2009.
15. Бортникова, Г.Г. Общественные этнокультурные объединения как социальные институты: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004.
16. Самойлова, Т.А. Инициативные объединения: путь к социально-культурным инновациям. – Казань, 2008.
17. Калимуллина, Г.Х. Общественные объединения как средство формирования гражданской культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003.
18. Гусева, Е.Б. Общественные объединения как субъект социально-культурной деятельности в условиях становления гражданского общества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
19. Степанова, Т.П. Диверсификация досугового общения: методология, теория, технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011.
20. Белинская, О.Н. Развитие социального творчества студенческой молодежи в сфере досуга на основе проектных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009.
21. Оленина, Г.В. Культурно-инициативная деятельность общественных объединений как проявление гражданского самосознания. – Барнаул, 2005.
22. Антипова, Н.Ю. Педагогическое сопровождение творческого саморазвития подростков в летнем оздоровительном лагере. – М., 2007.
23. Мальянов, Е.А. Специфика социально-культурной инноватики: интегративный аспект // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 6.
24. Самойлова, Т.А. Инициативные объединения: путь к социально-культурным инновациям. – Казань, 2008.
25. Верещагина, И.М. Социально-культурная поддержка хобби как личностной любительской инициативы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2008.
26. Коляда, Н.М. Детское движение как институт социализации детей и подростков // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сборник докладов международной науч. конф. – Липецк, 2009.
27. Малая, О.Г. Развитие социальной компетентности личности в условиях корпоративной культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.
28. Пашкина, Л.Н. Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодежных общественных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
29. Новаторов, В.Е. Маркетинг личности. – М., 2006.
30. Арефьева, Н.Г. Синергетика как методология социально-культурного прогнозирования // Вестник МГУКИ. – 2009. – № 6(32).
31. Брижатова, С.Б. Теоретические и методологические основы разработки региональных программ социально-культурной деятельности. – Барнаул, 2008.
32. Абузарова, Е.Н. Социальное партнерство как фактор формирования имиджа учащихся дополнительного образования детей: автореф. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
33. Воловик, А.Ф. Педагогика досуга: учеб.пособ. – М., 1988.
34. Короченский, А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России: сб. статей. – М., 2004.
35. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов-на-Дону, 2001.
36. Хилько, Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. – Омск, 2008.
37. Лихачев, Д.С. Экология культуры. – М., 2000.
38. Красильников, Ю.Д. Методика социально-культурного проектирования: уч. пособ. – М., 1993.
39. Хилько, Н.Ф. Основы социально-культурной медиаэкологии. – Омск, 2009.
40. Стрельцова, Е.Ю. Народное художественное творчество как объект научного исследования. – М. 2003.
41. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности. – Барнаул, 2004.

Bibliography

1. Tuev, V.V. Klub v istorii kul'turii. – Kemerovo, 2009.
2. Sokolov, A.V. Fenomen social'no-kul'turnoy deyatelnosti. – SPb., 2003.
3. Yaroshenko, N.N. Istoriya i metodologiya social'no-kul'turnoy deyatelnosti. – M., 2007.
4. Ariarskiy, M.A. Social'no-kul'turnaya deyatelnost' kak predmet nauchnogo osmishleniya. – SPb., 2008.
5. Berezhnaya, M.S. Pedagogicheskaya sistema social'no-kul'turnoy adaptatsii molodezhi v processe khudozhestvenno-tvorcheskoy deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – M., 2008.
6. Ariarskiy, M.A. Kul'tura i social'no-kul'turnaya deyatelnost' kak dvizhuyaya sila kreativno-informatsionnogo obshchestva // Vestnik MGUKI. – 2010. – № 1(33).
7. Krasilnikov, T.I. Institutii grazhdanskogo obshchestva v social'no-kul'turnom prostranstve regiona // Mezhreligioznye i mezhkul'turnye kommunikatsii v globaliziruyemykh mire: materialy konf. – Volgograd, 2008.
8. Gurevich, I.I. Vospitanie uspekhov lyubimoy // Mir cheloveka. – Krasnoyarsk, 2008. – Vyp. 7.
9. Stepanchenko, A.V. Pedagogicheskoe regulirovaniye social'no-kul'turnogo proektirovaniya lichnosti v uchrezhdeniyakh kul'turii: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – M., 2009.
10. Ershova, O.B. Social'no-kul'turnaya sreda kak faktor formirovaniya cennostnykh orientatsiy podrostkov i molodezhi: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – Tambov, 2007.
11. Berdyayev, N.A. Smysl tvorchestva. – M., 2007.
12. Strel'cov, Yu.A. Social'naya pedagogika dosuga. – M., 2010.
13. Khaliy, I.A. Sovremennye obshchestvennye dvizheniya: innovatsionnyy potencial rossiyskikh preobrazovaniy v tradicionalskoy srede. – M., 2007.
14. Chuprov, V.I. Molodezhniy ehkstrezmizm: sushnost', formiy proyavleniya, tendentsiy. – M., 2009.
15. Bortnikova, G.G. Obshchestvennye ehtnokul'turnye objedineniya kak social'nye instituty: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – Tambov, 2004.
16. Samoylova, T.A. Initsiativnye objedineniya: puty k social'no-kul'turnym innovatsiyam. – Kazan', 2008.
17. Kalimullina, G.Kh. Obshchestvennye objedineniya kak sredstvo formirovaniya grazhdanskoy kul'turii: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – SPb., 2003.
18. Guseva, E.B. Obshchestvennye objedineniya kak sub'yekt social'no-kul'turnoy deyatelnosti v usloviyakh stanovleniya grazhdanskogo obshchestva: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – M., 2006.
19. Stepanova, T.P. Diversifikatsiya dosugovogo obshcheniya: metodologiya, teoriya, tekhnologii: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – Chelyabinsk, 2011.
20. Belinskaya, O.N. Razvitiye social'nogo tvorchestva studencheskoy molodezhi v sfere dosuga na osnove proektnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – Tambov, 2009.
21. Olenina, G.V. Kul'turno-initsiativnaya deyatelnost' obshchestvennykh objedineniy kak proyavleniye grazhdanskogo samosoznaniya. – Barnaul, 2005.
22. Antipova, N.Yu. Pedagogicheskoe soprovozhdeniye tvorcheskogo samorazvitiya podrostkov v letnem ozdorovitel'nom lagere. – M., 2007.
23. Malyanov, E.A. Specifika social'no-kul'turnoy innovatsiy: integrativniy aspekt // Vestnik MGUKI. – 2011. – № 6.
24. Samoylova, T.A. Initsiativnye objedineniya: puty k social'no-kul'turnym innovatsiyam. – Kazan', 2008.
25. Verethagina, I.M. Social'no-kul'turnaya podderzhka khobbi kak lichnostnoy lyubitelskoy initsiativy: avtoref. dis. ... kand. pед. nauk. – Barnaul, 2008.
26. Kolyada, N.M. Detskoye dvizheniye kak institut socializatsii detey i podrostkov // Aktual'nye voprosy sovremennoy psikhologii i pedagogiki: sbornik dokladov mezhdunarodnoy nauch. konf. – Lipeck, 2009.

27. Malaya, O.G. Razvitie social'noy kompetentnosti lichnosti v usloviyakh korporativnoy kulturi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2005.
28. Pashkina, L.N. Social'no-kul'turniye usloviya vospitaniya iniciativnosti uchastnikov molodezhnykh obshchestvennykh organizatsiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.
29. Novatorov, V.E. Marketing lichnosti. – M., 2006.
30. Arefjeva, N.G. Sinergetika kak metodologiya social'no-kul'turnogo prognozirovaniya // Vestnik MGUKI. – 2009. – № 6(32).
31. Brizhatova, S.B. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy razrabotki regionalnykh programm social'no-kul'turnoy deyatel'nosti. – Barnaul, 2008.
32. Abuzarova, E.N. Social'noye partnerstvo kak faktor formirovaniya imidzha uchastnikhsya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: avtoref. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2009.
33. Volovik, A.F. Pedagogika dosuga: ucheb. posob. – M., 1988.
34. Korochenskiy, A.P. Regulativnaya rol' mediakritiki // Samoregulirovaniye zhurnalistskogo soobshchestva. Opiht. Problemih. Perspektivih stanovleniya v Rossii: sb. statey. – M., 2004.
35. Fedorov, A.V. Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika. – Rostov-na-Donu, 2001.
36. Khiljko, N.F. Pedagogika audiovizual'nogo tvorchestva v social'no-kul'turnoy sfere. – Omsk, 2008.
37. Likhachev, D.S. Ekologiya kul'turi. – M., 2000.
38. Krasilnikov, Yu.D. Metodika social'no-kul'turnogo proektirovaniya: uch. posob. – M., 1993.
39. Khiljko, N.F. Osnovy social'no-kul'turnoy mediaekologii. – Omsk, 2009.
40. Strel'cova, E.Yu. Narodnoye khudozhestvennoye tvorchestvo kak objekt nauchnogo issledovaniya. – M. 2003.
41. Seregin, N.V. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya v oblasti khudozhestvennogo obrazovaniya i social'no-kul'turnoy deyatel'nosti. – Barnaul, 2004.

Статья поступила в редакцию 12.04.13

УДК 378.183

Olenina G.V. SOCIAL STUDENTS CREATIVITY AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF PROJECTING LEISURE SPHERE. The article analyzes the various methodological approaches to the definition of social creativity in the humanities, including the pedagogy of social and cultural activities in the field of leisure, proposed the definition of social creativity in the broad and narrow sense, it is shown that the socio-cultural design is an effective educational technology to optimize social creativity of today's college youth.

Key words: social creativity, civic initiatives, students, youth, socio-cultural projecting in the field of culture and leisure sphere.

Г.В. Оленина, канд. пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ustlama@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СФЕРЕ ДОСУГА

В статье проанализированы различные методологические подходы к определению социального творчества в гуманитарных науках, включая педагогику социально-культурной деятельности в сфере досуга, предложено определение социального творчества в широком и узком значениях, доказывается, что социально-культурное проектирование является эффективной педагогической технологией оптимизации социального творчества современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: социальное творчество, гражданские инициативы, студенческая молодежь, социально-культурное проектирование в сфере культуры и досуга.

Высшая школа России как значимая часть системы профессионального образования, пережив в 1990-е годы период снижения приоритетов воспитательной работы, на рубеже XX-XXI веков вновь вернулась к необходимости систематизации, определения и реализации на практике концептуальных основ воспитательной работы со студенческой молодежью. Развитие воспитательной работы в российских вузах координируется межведомственной программой «Студенчество России» (2004-2008 гг.) [1], «Примерным положением о студенческом отряде» (2002 г.) Минобрнауки РФ [2]. Совет Российского Союза ректоров в декабре 2003 г. создал совместно с Минобрнаукой РФ Комиссию по внеучебной воспитательной работе в вузах.

Гуманистический смысл воспитания в социально-педагогическом аспекте заключается в помощи растущему человеку (в условиях общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования) и молодому человеку (в условиях ссуза и вуза) в поиске смысла жизни, создании благоприятных условий для гармоничного, достойного бытия и общения с другими людьми, с окружающим миром [3]. Социально-культурный тип личности, который формируется в результате социального воспитания в современных условиях в системе профессионального образования, сочетает в себе современное мировоззрение, гражданственность, нравственные качества, профессионализм и творческую индивидуальность [4].

В студенческой среде растет понимание собственной роли и значимости в делах общества, об этом свидетельствует возрождение массового движения студенческих отрядов, формирование молодежных парламентов, органов студенческого са-

моуправления, отрядов добровольцев (волонтеров) и т.д. [5]. В таких условиях государственным структурам важно создать необходимые правовые, экономические и организационные условия для самореализации студенческой молодежи и развития студенческих объединений, движений и инициатив гражданской направленности. В этом смысле актуальность гражданской социализации российской учащейся молодежи как одного из направлений ее социализации и социального воспитания трудно переоценить. Но субъектную позицию молодежи, определяющую уровень гражданской активности и инициативы молодых людей, формирует социальное творчество.

В этом отношении важно определить сущность социального творчества, формируемого в сфере досуга технологиями социально-культурной деятельности.

Социальное творчество учащейся молодежи в сфере досуга на основе проектно-технологического подхода необходимо обществу потому, что оно позитивно изменяет качество социально-культурной сферы и развивает социально востребованные личностные качества лидеров и участников этого процесса. Социальное творчество возможно за счет деятельностного характера социально-культурного воспитания, осуществляемого в процессе социально-культурной деятельности, и является одним из направлений данной деятельности, наряду с творчеством техническим, художественным творчеством и любительством [6].

Кроме того, проектирование гражданских инициатив как педагогическая технология позволяет развивать социальное творчество лидеров учащейся молодежи, а это оптимизирует их

субъектную позицию в процессе институционализации гражданских инициатив. Включение учащейся молодежи в организационно-педагогический процесс проектирования социально-творческих инициатив в сфере организованного досуга позволяет квалифицированно руководить процессом развития социального творчества учащейся молодежи, стимулировать мотивацию данной социально-демографической группы, оптимизировать ее субъектную позицию в качестве проектировщиков и реализаторов своих социально-творческих инициатив. При этом социальное творчество рассматривается как интегративная характеристика деятельности личности с учетом этапов, уровней и критериев сформированности социального творчества студенческой молодежи и ее лидеров.

Разработка системы личностных качеств человека-гражданина в процессе гражданского образования и воспитания в сфере досуга как теоретических критериев эффективности процесса гражданской социализации личности представляется более корректной, нежели определение критериев гражданской социализированности личности через систему соответствующих компетенций. Данные критерии дифференцируются в социальной педагогике в зависимости от методологической трактовки понятия «социализация», ее критериев и уровней развития гражданской социализации.

А.В. Мудрик трактует социализированность как баланс между адаптированностью и обособлением человека в обществе [7]. В данной статье важна эта точка зрения, поскольку здесь отражена сущность гражданственности как баланса между автономностью и конвенциональностью [8]. Основными критериями социализированности (зрелости) и воспитанности личности, по А.В. Мудрику и Г. Гмайнеру, являются: 1) уважение к себе (чувство собственного достоинства); 2) уважение к людям; 3) уважение к природе; 4) умение прогнозировать; 5) умение творчески подходить к жизни (креативность) и умение быть одновременно устойчивым и гибким в меняющихся ситуациях; 6) социальная зрелость, при которой взаимоотношения с согражданами отличаются уважением, готовностью помочь, терпимостью; 7) собственный взнос в дело дальнейшего развития общества [7]. Анализ данного комплекса критериев показывает, что их центром является: 1) устойчивая личностная позиция, основанная на уважении к себе и людям; 2) творческо-креативные умения, связанные с конвенциональностью, солидаристскими нормами взаимодействия и социальной позитивной преобразовательной деятельностью. Необходима операционализация данных критериев в контексте подхода автора статьи к решению педагогической проблемы гражданской социализации учащейся молодежи и развития социального творчества ее лидеров.

Процесс гражданской социализации протекает на разных уровнях:

1) как стихийная гражданская социализация; 2) как гражданское образование и воспитание, являющиеся относительно управляемой частью процесса гражданской социализации; 3) как гражданская социализация на уровне личности, где на основе своих способностей, потребностей и интересов, благодаря или вопреки взаимодействию с социально-культурным пространством, его институтами и ментальными нормами, личность приобретает либо не приобретает качества гражданина [7].

Автор статьи обосновывает идею о том, что если процесс гражданской социализации протекает успешно, то его высшим уровнем является уровень социального творчества личности.

Понятие «социальное творчество» в гуманитарных науках не является однозначным. Оно исследуется в современной социальной философии, в философии творчества Н.А. Бердяева. Сущность и место социально-творческой деятельности в системе человеческой деятельности определено М.С. Каганом. Современная онтологическая трактовка творчества в социальной философии (В.Е. Кемеров) определяет сущность творчества на уровне личности и предстает как самореализация людей во взаимодействии с социализированными и предметными результатами этой реализации (контактами, событиями). Это значит, что проблема творчества не имеет общего плана решения, поскольку открытие человеком бытия достигается через акт самоизменения, через процесс личностного развития [9]. Другой аспект творчества – его взрывную, прорывную сущность исследовал Н.А. Бердяев [10], что важно, поскольку определяет необходимость организации социально-творческой деятельности как комплекса новых для молодежи событий, «взрывающих» жизненные стереотипы, динамизирующих жизнь личности и ее соци-

культурного пространства. На основе системы человеческой деятельности М.С. Кагана [11] автором статьи определена сущность социального творчества как инновационно-преобразовательной человеческой деятельности, которой внутренне присущ такой признак, как проектность.

Опираясь на сущность инновационных технологий социально-культурной деятельности [12], автор статьи предлагает определение понятия «социальное творчество в широком и узком значении». В широком значении социальное творчество реализуется в сфере деятельности формализованных и неформальных объединений, организаций, ориентированных на научно-просветительную, экологическую, физкультурно-оздоровительную деятельность, а также деятельность на основе любительских интересов и художественно-творческую деятельность. В узком значении социальное творчество на формализованной и неформальной основах реализует социально-культурные инициативы и движения в форме инициативных клубов, объединений, ориентированных на решение политических, экологических, социально-защитных, национально-культурных и культурозащитных проблем.

Сущность социального творчества (СТ) молодежи в сфере досуга понимается в данной статье как активное отношение молодых людей к миру, их способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества и в силу возрастных и личностных стремлений молодежи к креативу и инновациям.

Социальное творчество, как любое творчество, имеет уровни своего развития, отличающиеся друг от друга разным качеством: 1) уровень репродуктивной социальной деятельности; 2) уровень социально-творческой деятельности; 3) уровень собственно социального творчества [13]. Социально-творческая деятельность, характеризуется в сфере досуга свободой ее выбора, позитивной общественной направленностью, духовно мотивированной личной инициативой, интересом, и достаточно высоким качеством инновационных, самостоятельных организаторских действий, направленных на проектирование и реализацию инициативы в форме социально значимых акций, объединений, организаций, движений.

Специфика развития социально-творческой деятельности учащейся молодежи состоит в том, что в современных условиях такая деятельность не может быть успешно реализована без ее проектной разработки. Это требует обучения лидеров учащейся молодежи основам проектирования социальных инициатив в сфере организованного досуга в системе внеучебной воспитательной работы вуза. В процессе обучения студентов социально-культурному проектированию гражданских инициатив необходим учет влияния на динамику социального творчества культурно-ментальных традиций, смены политических режимов общества и циклического характера эволюции социальных новшеств на этапе реализации социально-творческого проекта [14].

Автор статьи обосновывает идею оптимизации субъектности личности в процессе ее гражданской социализации. Субъектность достигается за счет включения личности и социальной группы в процесс практической социально-культурной деятельности, формирующей у личности гражданские качества в результате позитивно мотивированных, активных гражданских действий на основе постепенно осознаваемой позиции социального участия, социальной активности. Достигается это с помощью проектной разработки и реализации социально значимого дела, идеи, гражданской инициативы.

Проектные технологии в гражданском образовании и воспитании позволяют решать комплекс образовательных задач, связанных: 1) с вовлечением каждого участника проектной группы в активный познавательный процесс, в активную познавательную деятельность, направленную на применение приобретенных знаний на практике с четким осознанием того, где, для каких целей и как эти знания могут быть использованы; 2) с совместной работой в сотрудничестве при решении разнообразных социальных проблем, когда требуется проявлять соответствующие информационные и коммуникативные умения; 3) с широким общением со сверстниками из других учебных заведений и регионов; 4) со свободным доступом к необходимой информации на основе использования интернет-пространства для всестороннего исследования решаемой проблемы; 5) с постоянным испытанием своих интеллектуальных и нравственных сил с целью решения возникающих проблем, выполняя разные

социальные роли (лидера проектной группы, эксперта проекта, координатора проекта и т.д.) [15].

Личностно-формирующий эффект гражданского образования и воспитания увеличивается многократно, если личность не просто получает и усваивает политическую, правовую, экономическую, национально-культурную и общекультурную информацию, а вступает в деятельностный диалог с социально-культурным пространством, его институтами и ментальными нормами, вооруженная знаниями, умениями проектных способов реализации своих инициатив. Именно в этом случае личность (и малая социальная группа) оптимизирует свою субъектность и дей-

ствует на уровне социального творчества, обладает проективным отношением к социально-культурной действительности. Это происходит поскольку человек-инноватор, инструментально оснащенный проектированием, решая социально и личностно значимую проблему: 1) знает, что и как будет делать, во имя чего и почему будет совершать эти действия; 2) внутренне готов и умеет самостоятельно, качественно и достаточно быстро осуществить разработку проекта своей идеи; 3) осознает культурные, экономические, правовые и т.д. последствия своих действий; 4) просчитывает варианты выхода из ситуации потенциального риска и прилагает к этому интеллектуальные и волевые усилия.

Библиографический список

1. О межведомственной программе «Студенчество России» (2004-2008 гг.) / Министерство образования РФ // Официальные документы в образовании. – 2003. – № 35(декабрь).
2. Об утверждении примерного положения о студенческом отряде: Приказ Министерства образования Российской Федерации № 3216 от 05.09.2002 г. // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. – 2002. – № 11.
3. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
4. Омеличкин, О.В. Гражданская культура: теоретико-методологические проблемы: монография. – Кемерово, 1996.
5. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов: тезисы докладов участников всерос. конф. – Екатеринбург, 2005.
6. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: учеб. пособие. – М., 2002.
7. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник. – М., 1999.
8. Козн, Дж.Л. Гражданское общество и политическая теория. – М., 2003.
9. Кемеров, В.Е. Социальная философия: словарь / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М., 2003.
10. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. – М., 1994. – Т. 1.
11. Коган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М., 1974.
12. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М., 2004.
13. Смирнова, Е.И. Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях: учеб. пособие. – М., 1983.
14. Белинская, О.Н. Развитие социального творчества студенческой молодежи в сфере досуга на основе проектных технологий: автореф. дис... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009.
15. Слободчиков, В.И. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся. – М., 2002.

Bibliography

1. O mezhvedomstvennoy programme «Studenchestvo Rossii» (2004-2008 gg.) / Ministerstvo obrazovaniya RF // Oficialniye dokumenti v obrazovanii. – 2003. – № 35(dekabrj).
2. Ob utverzhdenii primernogo polozheniya o studencheskom otryade: Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federacii № 3216 ot 05.09.2002 g. // Byulleten' Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federacii. – 2002. – № 11.
3. Amonashvili, Sh.A. Lichnostno-gumanisticheskaya osnova pedagogicheskogo processa. – Minsk, 1990.
4. Omelichkin, O.V. Grazhdanskaya kul'tura: teoretiko-metodologicheskie problemi: monografiya. – Kemerovo, 1996.
5. Rol' studencheskogo samoupravleniya v podgotovke konkurentosposobnykh specialistov: tezisi dokladov uchastnikov vseros. konf. – Ekaterinburg, 2005.
6. Strel'cov, Yu.A. Kul'turologiya dosuga: ucheb. posobie. – M., 2002.
7. Mudrik, A.V. Social'naya pedagogika: uchebnik. – M., 1999.
8. Koehn, Dzh.L. Grazhdanskoe obshchestvo i politicheskaya teoriya. – M., 2003.
9. Kemerov, V.E. Social'naya filosofiya: slovar' / sost. i red. V.E. Kemerov, T.Kh. Kerimov. – M., 2003.
10. Berdyayev, N.A. Filosofiya tvorchestva, kul'turi i iskusstva: v 2 t. – M., 1994. – T. 1.
11. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost': opyt sistemnogo analiza. – M., 1974.
12. Kiseleva, T.G. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': uchebnik / T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasil'nikov. – M., 2004.
13. Smirnova, E.I. Teoriya i metodika organizacii samodeyatelnogo tvorchestva trud'yatsikhsya v kul'turno-prosvetitel'nykh uchrezhdeniyakh: ucheb. posobie. – M., 1983.
14. Belinskaya, O.N. Razvitie social'nogo tvorchestva studencheskoy molodezhi v sfere dosuga na osnove proektnykh tekhnologiy: avtoref. dis... kand. ped. nauk. – Tambov, 2009.
15. Slobodchikov, V.I. Metod projektov kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchastnikhsya. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 15.15.13

УДК 378

Seregin N.V. REALITIES OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS AND DIAGNOSTICS OF INDIVIDUAL DISTINCTIONS IN PSYCHODIDACTICS. In the article the problem of formation of the identity of the professional musician on the basis of diagnostics of his individual qualities is analysed; approach to the organization of process of training and diagnostic techniques from the point of view of psychodidactics is presented.

Key words: musical-performing and musical-pedagogical activity, psychological-pedagogical diagnostics, abilities, inclinations, didactic techniques, professional and important qualities, optimum model of diagnostics.

Н.В. Серегин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru

РЕАЛИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОДИДАКТИКЕ

В статье проанализирована проблема формирования личности профессионального музыканта на основе диагностики его индивидуальных качеств, представлен подход к организации процесса обучения и диагностических методик с точки зрения психодидактики.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская и музыкально-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая диагностика, способности, задатки, дидактические методики, профессионально-важные качества, оптимальная модель диагностики.

В ходе занятий в музыкальных учебных заведениях (школе, колледже, вузе) основная цель обучения – воспитание личности музыканта, развитие его способностей – отодвигается на второй план. Педагогический процесс сводится к простому выучиванию музыкальных произведений. Об этом можно судить не только по реальному содержанию музыкально-педагогического процесса, но исходя из мнения Нейгауза, Баренбойма, Алексеева, Когана и других авторитетных музыкантов и педагогов [1-4].

На фоне музыкально-педагогической практики, основным содержанием которой является разучивание музыкальных произведений, очевидна неполнота представлений о перечне профессионально важных качеств и значимости каждого из них. Они не могут ограничиваться рамками музыкально-исторических и теоретических знаний, технического овладения музыкальным инструментом. Совершенно ясно, что только их полное накопление даёт возможность говорить о мастере, а не о технике. И накопление такое происходит в образовательно-воспитательном процессе посредством психики человека [5-9].

Именно психика, её индивидуальное проявление, основанное на задатках, способностях и социально-культурных условиях их формирования является основой становления личности и профессиональных качеств музыканта. Исходя из этого важнейшей проблемой для музыкальной школы, колледжа и вуза является диагностика индивидуально-психологических различий в обучении.

В повышении эффективности как общеобразовательного, так и профессионального обучения музыканта большое значение имеет учет индивидуальных особенностей учащихся. Одна из задач и возможностей психодиагностики состоит в том, чтобы преподаватель вместе с учащимися находил такие приемы учебной работы, которые в наибольшей степени соответствовали бы их особенностям и способствовали бы повышению эффективности обучения. Но для реализации задач и возможностей психодиагностики необходимо уметь диагностировать обучающихся.

В наиболее полном виде традиционные методы диагностики музыкальности применяются во время приемных испытаний в детских музыкальных школах. Диагностика обычно включает в себя несколько традиционных процедур, направленных на определение музыкального слуха, музыкально-ритмической способности и музыкальной памяти. Для проверки музыкального слуха ребенку предлагают пропеть те или иные звуки, исполненные на рояле, а затем спеть какую-либо песенку. Музыкально-ритмическая способность проверяется по умению простучать заданный ритмический рисунок. Музыкальная память диагностируется по результатам повторения голосом предложенной мелодии, либо попевок. Если ребенок правильно спел и точно простучал предложенный ритмический рисунок, то делается вывод о его музыкальности. Если же испытуемый не смог чисто спеть и точно простучать заданный материал, то диагностируется плохая музыкальность.

Изложенные выше методы стали традиционными и являются практически единственными при определении музыкальных способностей детей. Несомненно, они имеют определенное значение. Однако, на сегодняшний день совершенно очевидно несовершенство и неполнота данных методов. Об этом говорил ещё Б.М. Теплов: «В итоге мы можем сказать, что чувствительность к различию высоты ни в какой прямой связи с музыкальностью вообще и с музыкальным слухом, в частности, не стоит» [10, с. 106]. По мнению О.Ф. Шульпякова, музыкально-слуховой компонент профессионально важных качеств (ПВК) музыканта-исполнителя обязательно должен включать моторную способность, поскольку игровые и певческие движения выполняют эвристическую функцию: «Помогают дорисовать проблемы в звуковых представлениях играющего, заполнить полноценным интонационным материалом первоначальные пустоты в замысле» [11, с. 106.] Такой подход совпадал с экспериментальными данными Г.А. Ильиной, доказывающей тесную связь восприятия и инструментального воспроизведения, где моторика выступает в качестве генетического фактора, стимулирующего восприятие: «Двигательные реакции, являющиеся ответом на музыкально-звуковой раздражитель, способствуют расчле-

нению звуков, усиливают впечатление от них и объединяют впечатление постоянной связью» [12, с. 134.].

Общеизвестны достижения при использовании взаимосвязи музыкальной перцепции и моторики выдающимися музыкантами-педагогами: система З. Кодая предполагает развитие музыкального слуха через певческое начало и интонирование с обучением игре на инструменте; система Б. Бартока основывалась на дидактической идее взаимодействия фольклора и народного исполнительства; система К. Орфа построена на органическом единстве между голосом, звукоизвлечением на инструменте, движением, естественной потребностью к самовыражению в едином воспитывающе-развивающем процессе.

Все перечисленное утверждает мнение о том, что традиционные методы диагностики несовершенны.

Во-первых, не диагностируются такие важнейшие музыкальные способности, как музыкально мышление, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальное воображение.

Во-вторых, при традиционной диагностике музыкального слуха, музыкально-ритмической способности и музыкальной памяти не учитываются многие важнейшие компоненты этих способностей. К примеру, музыкальный слух обычно диагностируется лишь по его мелодическому компоненту. Диагностика же гармонического и абсолютного слуха не проводится. Диагностика музыкально-ритмической способности сводится к диагностике способности к воспроизведению ритмического рисунка. Способности же к восприятию метра и темповых соотношений не диагностируются. Из всего разнообразия компонентов музыкальной памяти диагностируется лишь слуховая.

В-третьих, сложившаяся практика диагностики недостаточно валидна. Используемые методы диагностики методологически неверны, поскольку не включают в структуру музыкальности непосредственно исполнительские способности и навыки – владения своим голосом, телом, координацией движений. Здесь необходимо учитывать факт наличия тесной взаимосвязи перцепции и моторики в музыкально-исполнительской деятельности с двух позиций: восприятие для моторики и моторика для восприятия.

Принципиально важно, чтобы диагностика включала специальные компоненты структуры ПВК музыкантов-исполнителей – общеязыковых ПВК (музыкальности) и непосредственно исполнительских ПВК. Преобладающие сегодня традиционные методы диагностики не могут дать правильные, объективные результаты. «Не только в музыке, но и во всех искусствах всякого рода прослушивания, просмотры пробы – в высшей степени ненадежный способ определения способностей» [2, с. 88]. Справедливость мнения Г.М. Когана подтверждается фактами вопиющих ошибок, допущенных авторитетнейшими экзаменационными комиссиями и конкурсными жюри. К примеру, солист Большого театра, Ю. Гуляев, при поступлении в консерваторию не прошёл по конкурсу; выдающегося композитора современности, Д. Кабалевского, в детстве отчислили из хора за отсутствие музыкальных способностей; на различных исполнительских конкурсах потерпели неудачи такие выдающиеся музыканты, как Ф. Крейслер, Ф. Бузони, А. Рубинштейн, Б. Микеланджели; Ф. Шаляпин не смог выдержать приёмных испытаний в церковный хор Тифлиса, а поступавший одновременно с ним А. Пешков (М. Горький) был в этот хор принят. Подобные казусы утверждают нас в необходимости построения оптимальной модели диагностики.

Из практики музыкально-исполнительской и педагогической деятельности естественно вытекает необходимость учёта индивидуальных различий учащихся, педагогов и музыкантов-исполнителей. И здесь нам поможет обращение к опыту, накопленному в дифференциальной психологии и психофизиологии. Этот теоретический опыт может быть реализован в практике средствами психологической диагностики, которая располагает разнообразными методиками, выявляющими уровни умственного развития, развития способностей, другие индивидуальные особенности, существенные для процесса обучения, репетиционной деятельности и концертного выступления музыканта.

Важнейшими для практики являются диагностические методики. Здесь отстаивают пальму первенства две противоположные позиции. Согласно первой – диагностические методики представляются универсальным и всеобъемлющим инструментом изучения индивидуальности. Вторую позицию занимают многие практики, которые считают диагностические методики бесполезными и даже вредными, вводящими в заблуждение.

С точки зрения психодидактики обе позиции ошибочны. Различные достижения учащихся часто объясняют различием в их способностях. Но достижения зависят не от одних способностей. Методы обучения, учебная мотивация и интерес к предмету, мастерство учителя и многое другое сказываются на успешности учения, однако это не может быть сведено к способностям.

Психодидактика позволяет анализировать способность обучающегося исходя из ее генетических природных источников – задатков. Однако наличие того или иного задатка само по себе еще не предопределяет, в какой именно деятельности будет развиваться способность, при всех ли условиях она вообще будет развиваться и какого достигнет уровня. Как и все генетические признаки, задаток реализуется в практической деятельности индивида. Проявления задатка в конкретном виде деятельности – это и есть его реализация. Так музыкант, если это человек с музыкальными задатками, осуществляет свою деятельность, играя на музыкальном инструменте. В этой деятельности реализуются его задатки. Человек с задатками художественного руководителя, дирижера занимается формированием исполнительского процесса коллектива, постановкой и решением проблем его репетиционно-концертного функционирования. Он реализует свои задатки в такого рода деятельности. Виды деятельности, в которых проявляется задаток и формируются способности, всегда конкретны и имеют культурно-исторические основы. Однако исследователи отмечают и случаи, когда приходится встречаться с фактами, которые пока недостаточно изучены. Но в них нельзя усомниться. Это факты взрывной, реализации задатка, или взрывного формирования способности. Здесь имеются в виду случаи, когда темп реализации задатка, если только для него возникают подходящие условия, оказывается чрезвычайно высоким. Обычно способность формируется в течение дней, недель, месяцев. В музыкальной деятельности на это уходят годы. Высокий темп формирования способности является показателем высокой представленности задатка. Проявление музыкальных способностей у Вадика Репина – это яркий пример взрывной реализации задатка [13]. В истории музыки это не единственный, но в то же время редкий случай. Без доказательств ясно, что если бы Вадик Репин был в составе выборки, в которой проводилось бы тестирование музыкальных способностей, то его результаты значительно превышали бы результаты всех других испытуемых. В таких очень редких случаях, по тестовому баллу или экспертной оценке, можно судить и о представленности задатка. Однако это исключение, а не правило. В достаточно широком диапазоне представленности задатка о нем нельзя судить по уровню сформированности способности; степень сформированности, как об этом было сказано выше, зависит от ряда разнообразных причин. Вместе с тем нет оснований считать, что задаток, могущий обеспечить высокий уровень сформированности способности (талант, высокая одаренность), непременно обнаружит себя взрывной реализацией. Возможно и его постепенное проявление.

Способности в большинстве случаев формируются не мгновенно. Этот процесс требует времени и благоприятных условий. Несомненно, психодидактика призвана учитывать множество факторов, определяющих уровень сформированности способности. Кроме того, необходимы специальные условия для применения и выявления методик психолого-педагогической диагностики. По результатам диагностирования (по экспертным оценкам, тестам и другим показателям такого же рода) обычно нельзя судить, насколько полно реализовался предполагаемый у индивида задаток. Диагностика в данном случае не адресуется к задатку. Но от задатка, и от условий, в которых находится (или будет находиться) индивид зависит, как пойдет в дальнейшем формирование данной способности. Диагностика характеризует, достигнутый уровень способности, что является существенным для учебной и концертно-исполнительской деятельности. Об индивидуальных особенностях испытуемых можно судить по результатам применения специальных методик психолого-педагогической диагностики. Они включают вопросы, связанные с выявлением ПВК музыканта. И в этом случае, в результате диагностики, определяется уровень достижения соответствующим

ПВК определенной музыкальной деятельности, на основе чего строятся заключения.

Психодидактика отрицает передачу по наследству таких психических образований, как знания, умения, установки, ценностные ориентации и т.п. То есть всего, что включается в понятие «содержание индивидуальной психики». Складывающаяся у индивида система понятий также является продуктом исторически развивающегося познания. Любые умственные действия, которые осуществляет индивид в мышлении и познании, оперируя уже сложившимися понятиями и приобретая или вырабатывая новые, нарабатываются самим человеком. Всё то, что приобретено индивидом в его исторически обусловленном жизненном опыте и в его практической деятельности, на базе его задатков и сложившихся способностей составляет достояние индивида. Содержание индивидуальной психики более или менее адекватно фиксируется в диагностических методиках, в частности в результатах тестирования интеллекта и специальных способностей [13; 14; 15; 16].

Мастера музыкально-исполнительской и педагогической деятельности достаточно глубоко анализируют индивидуальную психику музыканта и обучающегося. Здесь любопытным является мнение опытных исполнителей и педагогов. К примеру, Т.Б. Юдовина-Гальперина представила мировому сообществу опыт раннего профессионального обучения музыканта. Являясь детским музыкальным педагогом с мировым именем, она стала автором уникальной методики музыкального развития детей двух-трехлетнего возраста [17]. В своей работе она представляет основные проблемы сегодняшнего уровня развития психодидактики музыкальной деятельности с позиций лидирующих авторитетов этого направления. Прежде всего, здесь обосновывается позиция о том, каким должен быть детский педагог. «Труд педагога – это нескончаемые новые ощущения и переживания, он требует огромных затрат душевных сил и энергии. Эта работа не прекращается ни на минуту, продолжаясь всегда и везде. Новые ощущения – это радость, но она не дарит покоя. Любое, даже самое малое, открытие, находка требует многократных проверок, подтверждений и – новых поисков» [17, с. 5-9]. В отдельной главе автор представляет размышления о преимуществах раннего обучения музыке. «Само собой разумеющееся – возрастные рамки, принимаемые сегодня многими за неизменный эталон, необходимо сдвинуть, чтобы обучение музыке начиналось в возрасте «от трех до пяти». Этого достаточно, чтобы облегчить процесс обучения и достичь качественно новых результатов [17, с. 9-13]. И, разумеется, Т.Б. Юдовина-Гальперина выходит на главный вопрос непосредственно связанный с проблемами музыкальной педагогики и психологии – вопрос определения и выявления музыкальных способностей. «Вижу. Слышу. Осязаю» – так она называет главу и в такой конфигурации видит решение проблем начального периода обучения детей музыке и исполнительскому искусству. Автор раскрывает основные вопросы, касающиеся детской сенсорики. Результаты многолетней работы с детьми убедили автора в том, что при правильном комплексном и целенаправленном педагогическом воздействии слух практически любого ребенка можно развить до уровня так называемого «пассивного» абсолютного слуха. Для этого учителю музыки, как и любому другому педагогу, нужно хорошо понимать, как хрупок детский организм, как важно заботиться о том, чтобы не нанести ущерб здоровью и гармоничному развитию ученика. Именно благотворному построению диалога музыки и здоровья ребенка посвящает автор свои основные практические выводы. В них не просто говорится о благотворном влиянии музыки на физическое, интеллектуальное и духовное развитие ребенка, но представлен собственный продуктивный опыт работы с проблемными детьми. Анализ возникающих у учеников психологических проблем привел к необходимости написать не только о проблемных детях, но и о проблемных родителях. Анализируя здоровье ребенка, Т.Б. Юдовина-Гальперина выходит на решение одной из самых серьезных проблем у музыкантов-инструменталистов – профессиональных заболеваний. Их истоки она видит в неправильных методах первоначального обучения. В главе «Движение. Гимнастика. Дыхание» приводится несколько комплексов гимнастических упражнений для развития опорно-двигательного аппарата и нормализации дыхания юного пианиста. Описывая методы работы с трехлетними детьми в доигровой и игровой период, автор приводит основные приемы, которые позволяют в игровой форме заложить основы пианистической школы у детей трехлетнего возраста. А в качестве своеобразной экспертной диагностики автор

вместо заключения представляет выдержки из писем своих учеников и их родителей.

Реалии музыкально-педагогического процесса, как показывает анализ авторитетных авторов музыкального исполнительства и педагогики (Баренбойм, Коган, Нейгауз, Юдовина-Гальперина и др.), так или иначе, выводят на диагностику индивидуально-психологических различий в обучении музыканта.

В музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской деятельности психодиагностика мало освоена, не смотря на то, что её истории больше 100 лет. В процессе своего развития эта область психологии накопила факты для формирования своей системно-структурной основы, выходящие не только на возможность анализа крепких связей с другими областями психолого-педагогической науки, но и на моделирование оптимальных процессов психодиагностики. Одновременно, в сознании музыкальной общественности, а также в сознании ряда музыкантов, педагогов и психологов присутствует еще неотчетливость в дифференциации психолого-педагогического знания, которая часто проявляется в отношении диагностики.

На наш взгляд, на сегодняшний день психолого-педагогическая диагностика является наукой о конструировании методов оценки, измерения, классификации педагогических, психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях. Разумеется, диагностика музыкально-исполнительской и педагогической деятельности для своего развития и практического применения имеет две функции – научную и практическую.

Первая характеризует ее с научно-исследовательских позиций и представляет собой деятельность по изучению методологии вопроса и конструированию психодидактических диагностических методик. В соответствии с запросами практики исследуются и возможности использования сложившихся в разных направлениях методик для многообразных практических целей. В психодидактике музыкальной деятельности, к ним предъявляются особые требования, связанные с повышением точности и объективности показателей отрасли культуры, музыкального исполнительства и педагогики. В соответствии со спецификой, они разрабатываются по определенным правилам и проверяются по ряду критериев. В первую очередь это делается для того, чтобы оценить их качество и практическую полезность, пригодность для решения прикладных задач.

Психодидактические диагностические методики музыкальной деятельности – это специфические психолого-педагогические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуальных особенностей людей в условиях музыкальной деятельности.

Вторая функция диагностики музыкально-исполнительской и педагогической деятельности в идеале должна реализовываться практическими музыкальными психологами, использующими диагностические методики. На практике, за неимением таких возможностей, эту проводят энтузиасты-исследователи и педагоги-практики. Они анализируют, оценивают индивидуальные особенности человека в музыкальной деятельности или выявляют различия между группами людей, объединенных по какому-либо признаку. Эти виды деятельности исследователей и практиков музыкально-исполнительской и педагогической деятельности можно назвать постановкой диагноза. Они осуществляются ради решения определенных научных и прикладных задач. (Слово «диагноз» (от греч. *diagnosis*) означает распознавание, обнаружение.)

В разных сферах и видах музыкальной деятельности возникают специфические практические задачи, успешность решения которых зависит от учета индивидуальных или групповых культурных, ментальных, психологических особенностей людей. Так, в практике музыкального образования и воспитания необходимо выявление психологических различий между детьми для осуществления индивидуального подхода к ним. Для обеспечения эффективной профессиональной деятельности иногда требуется отбор по общекультурным, специальным музыкальным, психологическим и психофизиологическим качествам. Психолого-педагогический диагноз может быть основой оптимального профессионального самоопределения личности. Создание нормального социально-психологического климата в оркестре или хоре зачастую невозможно без анализа профессиональных, деловых и личностных качеств.

Обе названные функции диагностики музыкально-исполнительской и педагогической деятельности (создание методологической и методической базы и её использование на практике)

не осуществляются изолированно, они могут обнаруживаться в единстве, в деятельности одних и тех же специалистов. Так, создатели моделей и методик нередко не только проверяют их, но и применяют на практике, решая определенные прикладные задачи, возникающие в работе, а также опираются на опыт профессиональных психологов, педагогов исполнителей, являющихся пользователями методик. Вместе с тем практики не только применяют уже разработанные диагностические методики; они в своей деятельности нередко сталкиваются с необходимостью составить программу, методические рекомендации, разработать тесты, диагностические карты и пр. Поэтому практики должны обладать навыками конструирования моделей и методик.

Еще одно объединяет исследователей и практиков: в какой бы сфере музыкальной деятельности они ни работали, им необходимо обладать глубокими научными знаниями культуры, науки, образования, сущности музыкальной деятельности, принципов и законов психологии. Без всего этого нельзя заниматься диагностикой.

На основе такого анализа и накопленных знаний формируются методы диагностики способностей, составляющих структуру музыкальности и методы диагностики непосредственно исполнительских качеств музыканта-исполнителя.

В методах диагностики способностей, составляющих структуру музыкальности, на сегодняшний день выделяются методы диагностики музыкального слуха, музыкально-ритмической способности, музыкальной памяти, музыкального мышления и музыкального воображения, графического и словесного описания незнакомой музыки, эмоциональной отзывчивости на музыку.

В методах диагностики музыкального слуха предметом диагностики являются мелодический, гармонический и простой звуковысотный слух (абсолютный и относительный).

Диагностика музыкально-ритмической способности включает три основных компонента: способность к восприятию ритмического рисунка, способность к восприятию метра, способность к восприятию темповых соотношений.

При диагностике музыкальной памяти анализируется её важнейшая функция – репродуктивные внутренние слуховые представления. Выявление наличия и яркости репродуктивных внутренних слуховых представлений и лежит в основе методики диагностики музыкальной памяти. При этом диагностируется кратковременная и долговременная музыкальная память.

Диагностика музыкального мышления и музыкального воображения основывается на выводах учёных о том, что «симульный музыкальный образ носит зрительный характер, а деятельность музыкального воображения во многом связана с перекодированием слуховой информации в зрительную» [18]. Это дало основание формированию методики графического и словесного описания незнакомой музыки.

Диагностика эмоциональной отзывчивости на музыку основывается на показателях лабильности и силы нервной системы. Здесь используется специальная аппаратура, либо методы наблюдения за внешними реакциями человека на музыку (мика, пантомимика), а также метод экспертных оценок.

Методы диагностики непосредственно-исполнительских качеств включают: методы экспертных оценок; методы самооценки и диагностики адекватности самооценки; методы диагностики исполнительской техники (мышечная сила исполнительского аппарата, быстрота исполнительских движений, сенсомоторная и межмышечная координация, выносливость музыканта-исполнителя, диагностика двигательной памяти с включением в этот компонент памяти на действие и памяти на деятельность); методы диагностики надежности в концертном выступлении (стабильность, помехоустойчивость и эмоциональная устойчивость музыканта-исполнителя); методы диагностики саморегуляции, самооценки, самоконтроля, эффективности самокоррекции, самонастройки, психологической готовности, специальной и общей профессиональной, готовности концертной программы; методы диагностики артистизма (диагностика сценического перевоплощения); изучение ориентации на мысленный музыкальный образ; диагностика сценических движений на выразительность, направленность на публику, уровни структуры сценических движений – регулятивного, представленческого и сенсомоторного; методы диагностики сценического внимания.

Системы диагностики продуктивно работают только в полном объёме использования всех компонентов психодидактики. Они, безусловно, входят в комплекс формирования профессионального мастерства музыканта-исполнителя.

Библиографический список

1. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – М., 1988.
2. Коган, Г.М. У врат мастерства. – М., 2004.
3. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию. – Л., 1979.
4. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1978.
5. Гнилов, Б.Г. Психологические аспекты музыкальной композиции для фортепиано с оркестром // Журнал прикладной психологии. – 2006. – № 1.
6. Сусоева, О.В. Перспективы применения музыкотерапевтических средств на уроках музыки с целью психологической разгрузки детей школьного возраста // Вестник тверского государственного университета. – 2008. – № 4.
7. Серова, О.Е. Теоретические и экспериментальные исследования психологии восприятия музыки в научном наследии С.Н. Беляевой-Экземпларской // Вопросы психологии. – 2009. – № 5.
8. Семикин, В.В. Традиции музыкального образования православной ориентации в контексте древнерусских психологических воззрений / В.В. Семикин, Г.А. Праслова // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3.
9. Борисова, Н.В. Психологические условия профессиональной деятельности учителя музыки // Вестник тверского государственного университета. – 2008. – № 4.
10. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
11. Шульпяков, О.В. Звукотворческая воля или процесс познания? // Советская музыка. – 1982. – № 5.
12. Ильина, Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей // Вопросы психологии. – 1961. – № 1.
13. Акимова, М.К. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении / М.К. Акимова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин // Вопросы психологии. – 1984. – № 6.
14. Теплов, Б.М. Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956.
15. Теплов, Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М. – 1963. – Т. 3.
16. Цыпин, Г.М. Поговорим о вундеркиндах / Г.М. Цыпин, Е.В. Малинин // Музыкальная жизнь. – 1983. – № 24.
17. Юдовина-Гальперина, Т. За роялем без слёз, или я – детский педагог. – СПб., 2002.
18. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1989.

Bibliography

1. Neyjgauz, G.G. Ob iskusstve fortepiannoy igrih: zapiski pedagoga. – M., 1988.
2. Kogan, G.M. U vrat masterstva. – M., 2004.
3. Barenboyim, L.A. Putj k muzicirovaniyu. – L., 1979.
4. Alekseev, A.D. Metodika obucheniya igre na fortepiano. – M., 1978.
5. Gnilyov, B.G. Psikhologicheskie aspektih muzikal'noj kompozicii dlya fortepiano s orkestrom // Zhurnal prikladnoj psikhologii. – 2006. – № 1.
6. Susoeva, O.V. Perspektivih primeneniya muzikoterapevticheskikh sredstv na urokakh muziki s celju psikhologicheskoy razgruzki detej shkol'nogo vozrasta // Vestnik tverskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 4.
7. Serova, O.E. Teoreticheskie i ehksperimental'nihe issledovaniya psikhologii vospriyatiya muziki v nauchnom nasledii S.N. Belyaevoy-Ekhzemplyarskoy // Voprosih psikhologii. – 2009. – № 5.
8. Semikin, V.V. Tradicii muzikal'nogo obrazovaniya pravoslavnoy orientacii v kontekste drevnerusskikh psikhologicheskikh vozzreniy / V.V. Semikin, G.A. Praslava // Kulturno-istoricheskaya psikhologiya. – 2007. – № 3.
9. Borisova, N.V. Psikhologicheskie usloviya professional'noj deyatel'nosti uchitelya muziki // Vestnik tverskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 4.
10. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikal'nykh sposobnostey. – M.; L., 1947.
11. Shulpyakov, O.V. Zvukotvorcheskaya volya ili process poznaniya? // Sovetskaya muzika. – 1982. – № 5.
12. Il'ina, G.A. Osobennosti razvitiya muzikal'nogo ritma u detej // Voprosih psikhologii. – 1961. – № 1.
13. Akimova, M.K. Diagnostika individualno-psikhologicheskikh razlichiy v obuchenii / M.K. Akimova, K.M. Gurevich, V.G. Zarkhin // Voprosih psikhologii. – 1984. – № 6.
14. Teplov, B.M. Nekotoriye voprosih izucheniya obshikh tipov vihshey nervnoy deyatel'nosti cheloveka i zhivotnykh // Tipologicheskie osobennosti vihshey nervnoy deyatel'nosti cheloveka. – M., 1956.
15. Teplov, B.M. Noviye danniy po izucheniyu svoystv nervnoy sistemih cheloveka // Tipologicheskie osobennosti vihshey nervnoy deyatel'nosti cheloveka. – M. – 1963. – Т. 3.
16. Cihpin, G.M. Pogovorim o vunderkindakh / G.M. Cihpin, E.V. Malinin // Muzikal'naya zhiznj. – 1983. – № 24.
17. Yudovina-Galperina, T. Za royalem bez slyoz, ili ya – detskiy pedagog. – SPb., 2002.
18. Cagarelli, Yu.A. Psikhologiya muzikal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – L., 1989.

Статья поступила в редакцию 11.04.13

УДК 800:378

Matis V.I. METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH.ROUND THE CANDIDATE EXAMINATIONS ON HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE. The analysis of theses at the level of examination, opposings and the managements, allows to conclude that in questions of philosophical preparation, research methodology still not all is successful. This aspect of formation of culture scientifically thinking and scientific design finds reflection in decisions and resolutions VAK The highest certification komissiiya)where it is noted that some theses differ weak methodological base. For improvement of quality of researches there are some general methodological principles and approaches allowing to consider specifics of the studied phenomenon and to come to level of generalizations. It is taught also by science philosophy. The area of methodology includes an extensive complex of concrete and scientific receptions of research specific to everyone science – supervision, experiment modeling and so forth which in turn refract in a set of special procedures – techniques of obtaining scientific data – that makes special level of methodical ensuring scientific researches.

Key words: candidate examination in history and science philosophy, research methodology, methodological principles of research, concrete and scientific methodology, world outlook competences, general scientific methodology, philosophical methodology.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф., проректор по НР и МС АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vmatis@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. ВОКРУГ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ

Анализ диссертаций на уровне экспертизы, оппонирования и руководства, позволяет заключить, что в вопросах философской подготовки, методологии исследования еще далеко не все благополучно. Этот аспект формирования культуры научно мышления и научного проектирования находит отражение в решениях и постановлениях ВАК, где отмечено, что некоторые диссертации отличаются слабой методологической базой. Для повышения качества исследований существуют некоторые общие методологические принципы и подходы позволяющие учитывать специфику исследуемого явления и выходить на уровень обобщений. Именно этому и учит философия науки. Область методологии включает обширный комплекс конкретно-научных специфических для каждой науки приемов исследования – наблюдение, эксперимент моделирование и пр. которые в свою очередь преломляются во множестве специальных процедур – методиках получения научных данных – что составляет специальный уровень методического обеспечения научных исследований.

Ключевые слова: кандидатский экзамен по истории и философии науки, методология исследования, методологические принципы исследования, конкретно-научная методология, мировоззренческие компетенции, общенаучная методология, философская методология.

Подготовка специалистов высшей квалификации на уровне аспирантуры в последнее время вызывает не просто споры, но и крайности в суждениях. Руководители самого высокого уровня в системе образования высказываются за возможную отмену кандидатских экзаменов по философии, например, министр Д. Ливанов предложил отказаться от сдачи кандидатского экзамена по философии, кто-то предлагает изменить структуру, требования и т.д. Очевидно, такие разговоры не случайны и любое явление, если не развивается, то умирает. Обсуждение требуется и это понятно. Но не следует, на наш взгляд, торопиться с резкими скачками то в одну, то в другую сторону, если мы не хотим загубить реформой этот институт, а усовершенствовать его работу, сделать его более эффективным для подготовки квалифицированных специалистов. Но если это так, то следует, например, не отказываться от кандидатского экзамена по истории и философии науки, а наоборот, поощрять совершенствование знаний, умений, навыков и формирование на их базе профессиональных и мировоззренческих компетенций исследователя.

Анализ диссертаций на уровне экспертизы, оппонирования и руководства, позволяет заключить, что в вопросах философской подготовки, методологии исследования еще далеко не все благополучно. Методология – понятие используется с несколько разными оттенками по отношению к различным видам и уровням деятельности. Что касается исследовательской деятельности, в целом методология определяет принципы, которыми должен руководствоваться в своей деятельности соискатель. Функция ее двояка: она позволяет описать и оценить проведенное исследование с точки зрения его внутренней организации, а также в рамках методологии вырабатываются рекомендации и правила – те нормы, какими следует руководствоваться в своей деятельности исследователю и как лучше преподнести свою логику оппонентам. От того, как научился исследователь объяснять свою позицию, во многом будет зависеть и отношение оппонентов к работе. Методология как общая система объяснительных принципов, носит всеобщий характер, но она конкретизируется применительно различных сфер практической и теоретической деятельности и, функционируя, применяется в психологии, педагогике, философии, этнологии или любой другой науке соответственно своеобразию их предметов, что требует разработки и применения специальной конкретно-научной методологии.

Философская методология, например, непосредственно связана с мировоззрением, ибо вся система ее установок и предписаний предполагает мировоззренческую интерпретацию, как оснований исследования, так и его результатов. Однако формирование методологической культуры и современного стиля научного мышления требуют от человека, включенного в исследовательскую деятельность не только общих представлений о мировоззрении, месте философии в научном поиске, что, безусловно, необходимо, но научное исследование требует и специальных знаний принципов и подходов к анализу конкретных исследуемых явлений. Этот аспект формирования культуры научно мышления и научного проектирования находит отражение в решениях и постановлениях ВАК, где отмечено, что некоторые диссертации отличаются слабой методологической базой. Как же в таком случае считать философию лишней, ненужной?

Для повышения качества исследований существуют некоторые общие методологические принципы и подходы позволяющие учитывать специфику исследуемого явления и выходить на уровень обобщений. Именно этому и учит философия науки.

Так, философия науки рассматривает анализируемые проблемы во всех формах их проявления: в социальном пространстве, когда, например, в этнологии анализируется среда проживания, территория и коммуникации этноса, и в социальном времени, когда изучается историческое прошлое народа, его современное состояние и перспективы будущего.

Научные проблемы могут рассматриваться по «горизонтали», когда в политологии проводится анализ государственного устройства, структур и институтов, осуществляющих экономическое, социально-политическое и духовное развитие общества.

Проблемы могут изучаться и по «вертикали», когда в педагогике, например, проводится анализ педагогических кадров всех подсистем, принятых решений, в психологии – психологического климата в школе, проблем межнационального и межконфессионального общения, или в других науках, когда изучается состояние экономики, политики, культуры и других сфер жизни и т.д.

Современное исследование, основанное на философии науки, как правило, ориентирует на использование разнородного подхода к изучению и анализу проблем.

Для обеспечения глубокого и разностороннего подхода к анализу исследуемых явлений, наука предлагает, а программы аспирантских семинаров ориентируют на формирование компетенции грамотного применения философского уровня методологии, общенаучного и специального или конкретно-научного уровня методологии. Если отказаться от кандидатского экзамена по философии науки, то где, на каком предмете и на каком уровне обучения будущий исследователь будет постигать азы методологии исследования?

На аспирантских семинарах достаточно подробно изучаются вопросы философского уровня методологии – мировоззренческой основы, на которой базируется исследовательская деятельность. В этом случае или на этом уровне в роли методологической основы конкретных научных направлений выступают крупные философские учения.

Философская методология существует не как система жестких норм или указаний на необходимость определенных технических приемов, а только предлагает основные ориентиры. Предлагает своеобразный абрис своего подхода к анализу проблемы. К этому же уровню методологии относится рассмотрение общих форм научного мышления. Так методология бихевиоризма, например, связана с механистическим пониманием поведения, исходя из того, что сознание будто бы недоступно для объективного изучения, отвергает его роль как реального регулятора человеческой деятельности. Во фрейдизме личность исследуется в тесной связи с иррационализмом, противопоставляет личностное жизнедеятельности, ее зависимость от социальных условий. Экономический детерминизм определяет экономический базис общества как детерминирующий все другие стороны его жизни т.д.

Общенаучная методология – другой уровень методологии исследования, разрабатывающий универсальные принципы, средства и формы научного познания, соотносимые хотя бы

потенциально, не с какой-то конкретной наукой, но применимые к широкому кругу наук, оставаясь все же, в отличие от методологии философской, в рамках собственного научного познания, не расширяясь до общемировоззренческого уровня.

Сюда относятся, например концепция системного научного анализа, структурно-уровневый подход, кибернетические принципы описания сложных систем и др. На этом уровне разрабатываются и общие проблемы построения научного исследования, способы осуществления теоретической и эмпирической деятельности, частности – общие проблемы построения эксперимента, наблюдения и моделирования и т.д. К этому уровню в педагогике, например, относится общая теория образования, изучающая наиболее общие закономерности становления, развития и смены педагогических парадигм и всей системы образования. Здесь речь идет об общей методологии исследования образовательных процессов в обществе.

В современных условиях, когда становится характерным непосредственное взаимодействие множества научных направлений и специальностей, большую остроту приобретает вопрос об общенаучных методах, обеспечивающих приращение новых знаний во многих дисциплинах. Таковы, например методы информационных технологий, использование которых обогащает любую науку новыми подходами и решениями. Многообразие методов порождает проблему выбора наиболее адекватных и перспективных для решения специальных исследовательских задач. Это побуждает рассматривать методологию с точки зрения ее эвристичности – способности обеспечить появление новых идей в конкретных проблемных ситуациях.

И наконец, конкретно-научная методология. Очевидно, что каждая наука обладает своим набором методологических средств. Другими словами, каждая наука имеет свою методологию и разрабатывает общенаучные проблемы в рамках своей науки, исходя из особенностей объекта научного исследования, в отношении, как теории, так и эмпирической деятельности. Это осуществляется в рамках систем знаний, создаваемых научными школами, отличающимися от других своими объяснительными принципами и способами исследовательской и практической работы. Этот уровень – в педагогической науке, например, это рассмотрение реальных психолого-педагогических процессов применительно к конкретному этапу развития общества или типу учебных заведений. На этом уровне конкретные исследования направлений и задач школы и образования, ситуаций, связанных с выбором профессий, деятельности институтов системы образования, международных связей в этой сфере и т.п. позволяют не только получить научные данные, но и попытаться изменить ситуацию в исследуемой области. В этом суть практической ориентированности многих педагогических исследований.

Следует отличать теоретическую основу исследования, которая представляет собой результат процесса познания (формирование нового знания), от методологии, которая определяет способы достижения и построения знания. Так принцип детерминизма направляет исследовательскую мысль при разработке физических, биологических психических и социальных теорий. Эти теории, будучи проверены общественной практикой, могут также выполнять методологическую функцию – служить организующим началом работы ученых.

При выявлении противоречий в той или иной сфере общественной жизни, формулировке темы исследования, определении объекта и выделении предмета, соискатель должен придерживаться некоторых правил. Методологические проблемы анализа общественных явлений, предлагаемые программы, возникающие в мире теории и течения, а также взгляд исследователя на них определяются следующими аспектами:

- они существуют и поэтому оказывают в той или иной степени влияние на окружающий мир;
- своим появлением они пробуждают интерес исследователя и представляют предмет для анализа;
- они могут стать источниками для грядущих изменений в будущем и поэтому должны изучаться.

При анализе научных проблем в любой науке, как правило, используются как общенаучные методы (первый уровень), так и особые конкретно-специфические методики (второй уровень).

К первому уровню можно отнести общетеоретических проблем, который осуществляется с помощью системно-структурного, исторического анализа.

Процесс исследования представляет собой постоянное обращение к арсеналу общих принципов научного мышления: индукции, дедукции, анализу и синтезу, аналогии, сравнению и т.д.

Исследователи, как правило, используют некоторые общие методологические принципы, при помощи которых можно проанализировать любое явление, происшедшее в прошлом или происходящее в настоящее время. *Во-первых*, необходимо изучить сущность и содержание объекта; *во-вторых*, при исследовании следует уделить внимание вопросам критического анализа изучаемого объекта; *в-третьих*, для всестороннего анализа необходимо подробное изучение путей, форм и методов, а также характера и содержания преобразований старого в новое. **Таким образом, необходимо раскрыть сущность анализируемого объекта с точки зрения его содержания** (это и будет первым правилом или принципом).

В каждом анализируемом явлении, представляющем интерес для изучения, имеются противоречия. *С одной стороны* мы связываем явление с положительным и рациональным, заложенным в содержании или целях предлагаемого, а *с другой* – есть то, что не принимается, считается нерациональным, отрицательным, а иногда и просто реакционным. Отсюда вытекает **второй принцип, по которому любую проблему в сфере общественной жизни следует освещать как с положительной, так и с отрицательной стороны.**

Любое историческое событие, появление нового политического течения и даже открытие того или иного химического элемента возможно лишь в конкретных социальных условиях и имеет определенные гносеологические корни. Например, социальные условия, в которых возможно было появление идеи разрушения СССР, заключались в кризисном состоянии экономики страны, нарушении партнерских связей, в обострившихся противоречиях между центром и национальными республиками и некоторых других. К гносеологическим источникам предпринятых действий можно отнести идеи во множестве публикаций зарубежных и советских исследователей, которые после долгих лет запретов стали неосознанно, непродуманно браться на вооружение политическими кругами и внедряться в жизнь.

Таким образом, **третий принцип заключается в том, что необходимо анализировать как социальные условия, так и гносеологические корни возникновения изучаемого явления.**

Область методологии включает обширный комплекс конкретно-научных специфических для каждой науки приемов исследования – наблюдение, эксперимент моделирование и пр. которые в свою очередь преломляются во множестве специальных процедур – методиках получения научных данных – что составляет второй уровень методического обеспечения научных исследований.

Некоторые исследователи, особенно практики – руководители школ – не очень любят вникать в тонкости понятийного аппарата, в различие тонких оттенков терминов, а иные и вовсе относят разговоры и споры о понятиях в разряд ненужной говорильни. Но позволим себе сослаться на суждение мудрого француза, одного из основателей философии и науки Нового времени Р. Декарта: «Определяйте значение слов. Этим вы избавите человечество от половины его заблуждений и недоразумений». Более того, значение тонкой, адекватной терминологии особенно возрастает тогда, когда старый традиционный язык науки и практики исчерпывает свои возможности, оказывается явно недостаточным для понимания и описания сложнейшей и, что особенно для всех нас актуально, быстро меняющейся действительности.

Наконец, не будем забывать, что термины, их толкование (то есть понятия) – это средства нашего мышления, а значит средства анализа действительности и средства построения ее новых образов. А это ли не история и философия науки? Как же быть с этими знаниями? Когда и где их получать?

К сожалению, уровень массовой педагогической практики еще таков, что методологические знания оказываются ею пока не востребованными. С другой стороны слабость методологической подготовки, низкий уровень методологической культуры приводит к блокированию инновационных процессов в образовании, особенно в условиях модернизации современной школы. Наличие именно этого противоречия и его неразрешенность в современной теории и практике образования в определенной мере объясняется и ограниченность использования технологий модульного, контекстного, проблемного и других типов обучения и подготовки современного поколения к самостоятельной жизни. Поэтому ответ на вопрос, который заложен и в названии и в тексте статьи может быть только одним: экзамен по истории и философии науки нужен.

Если говорить о совершенствовании системы подготовки кадров через аспирантуру, следует идти не по упрощению модели, а продумывать конструктивные пути реализации совершенно новых задач и освоению современных технологий. Так,

считаю своевременными и необходимыми для современного исследователя компетенции в сфере информационно-коммуникационных технологий. Но это уже другая проблема, которая требует специального анализа и освещения.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 378.02.18

Demenkova N.D. FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER DEVELOPMENT IN INTERCULTURAL COMMUNICATION BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITY. The article focuses on the problems of professional development of a future foreign language teacher as a specialist able to conduct intercultural communication. Theatrical activity is considered by the author to be an efficient mean of a future teacher intercultural communication readiness formation. The main ways of theatre-studio activities at the language faculty are analyzed. The effectiveness of theatrical activity in intercultural communication readiness formation is proved by experimental results.

Key words: intercultural communication, theatrical activity, readiness formation, theatre-studio, professional development.

Н.Д. Деменкова, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: demenkow@inbox.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме подготовки будущего учителя иностранного языка к осуществлению межкультурного общения. Театральная деятельность рассматривается автором как эффективное средство формирования готовности будущего учителя иностранного языка к межкультурному общению. Проанализированы основные направления работы театра-студии на лингвистическом факультете. Результаты экспериментального исследования подтверждают эффективность театральной деятельности в формировании готовности студентов к межкультурному общению.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, театральная деятельность, формирование готовности, театр-студия, профессиональная подготовка.

Целью обучения иностранным языкам на современном этапе в языковом вузе является подготовка будущего учителя к продуктивному межкультурному общению, под которым понимается «процесс совместной выработки единого для всех участников акта общения значения всех производимых и воспринимаемых действий и мотивов» [1, с. 170].

Н.М. Андронкина справедливо считает, что межкультурное общение имеет особое значение для языкового вуза, где «изучаются особенности не только вербального общения, но и невербального: мимики, жестов, где большое значение придается адекватности сообщения – языковым нормам, этикету, учету культурного контекста и социальной ситуации» [2, с. 6].

Как показывает многолетний практический опыт, подготовку будущего учителя иностранного языка к межкультурному общению возможно эффективно осуществлять в ходе театральной деятельности средствами языковых театральных студий [3].

Театральная деятельность, драматизация средствами иностранного языка рассматривается как системообразующий вид деятельности воспитательной работы на факультете иностранных языков АГАО им. В.М. Шукшина.

Содержание работы театральных студий английского, немецкого и китайского отделений отражает организационное, образовательное, профессиональное и проектное направления. Организационное направление связано с развитием навыков у студентов организации творческой деятельности в различных формах. Образовательное направление заключается в изучении форм, методов, средств и практической отработке навыков организации театральной студии на иностранном языке в средней школе. Программой предусматривается изучение целей и задач организации театра-студии на иностранном языке в средней школе, видов деятельности и планирования работы, методики организации и проведения конкурсов и вечеров драматического искусства на иностранном языке с учетом особенностей культуры страны изучаемого языка.

Профессиональное направление находит реализацию на практических занятиях по актерскому мастерству, включая работу над актерской техникой, мимикой и пластикой. Проектное направление реализуется в различных видах деятельности при подготовке выступлений и включает постановку, осознание

и решение творческой задачи, репетиции как поиск решения творческой задачи, воплощение коллективного замысла на сцене, рефлексивный анализ результата и способов деятельности. По окончании трехлетнего курса обучения в структуре факультета дополнительного образования студенты получают удостоверение «Организатор театра-студии на иностранном языке в средней школе».

Театральное искусство средствами иностранного языка позволяет студенту стать участником межкультурного общения, в ходе которого он становится способным не только признать наличие другой культуры, но и на завершающем этапе обучения в театральной студии принять в качестве допустимых модели поведения иноязычной культуры и культурные ценности, лежащие в их основе [1].

В процессе работы над ролью в сценической драматизации отрывков из произведений классиков зарубежной литературы студенты перемещаются в систему координат другой культуры. Они готовы не только понять поведение представителей другой культуры, но и воплотиться в роль в системе ценностей чужой, а не собственной культуры.

Изучение иностранного языка в языковом вузе осуществляется вне реальной языковой среды, поэтому создание искусственной языковой среды является одним из необходимых условий для подготовки будущего учителя к межкультурному общению.

Созданию искусственной языковой среды для осуществления межкультурного общения способствует проведение системных внеаудиторных мероприятий, наиболее эффективным из которых, на наш взгляд, является конкурс зарубежной классики.

На факультете иностранных языков АГАО им. В.М. Шукшина конкурс зарубежной классики проводится ежегодно в течение пятнадцати лет с целью формирования межкультурной компетенции студентов, под которой понимается «осознанная способность студентов строить свое языковое поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка» [1, с. 255].

Ранжирование выступлений студентов по курсам зависит от языковых способностей студентов. Содержанием конкурса является инсценирование песни на иностранном языке на первом курсе, фонетическое чтение стихов, монологов, диалогов из про-

граммы практической фонетики на втором курсе, драматизация сказки, инсценирование отрывка пьесы на третьем курсе, а также драматизация отрывка из классического литературного произведения на старших курсах.

Номинациями конкурса являются: лучшее произношение, актерское мастерство, лучший актер, оригинальность сценария, лучшие костюмы, оригинальная афиша, программа. В жюри, как правило, привлекаются носители языка.

В конкурсе зарубежной классики принимают участие все студенты, но для студентов, занимающихся в театральных студиях – это показательное итоговое выступление.

При подготовке к конкурсу зарубежной классики приоритетным становится метод проектов. Работа над проектами позволяет преподавателю комплексно решать воспитательные задачи средствами иностранного языка в ходе внеаудиторной работы и в вузе, способствуя воспитанию целеустремленности, трудолюбия, ответственности, способности осуществлять межкультурное общение.

Поскольку студенты самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются поиском разрешения проблемы, лично значимой для них, включаясь в различные виды деятельности (познавательную, эстетическую и т.д.), у них развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне.

Организация работы по подготовке к конкурсу зарубежной классики предусматривает подготовительный, основной и заключительный этапы. В ходе подготовительного этапа студенты совместно с руководителем театральной студии выбирают произведение, отрывок из которого предстоит подготовить к конкурсу. На основном этапе осуществляется составление сценария, распределение ролей, репетиции, подготовка афиши, костюмов, декораций, программки, музыкального сопровождения. Заключительный этап – презентация спектакля, своеобразная «защита проекта», далее следует анализ результатов, подведение итогов.

Деятельность театральных студий английского, немецкого и китайского отделений имеет профессионально направленный характер. Студенту необходимо не только самому обладать готовностью к межкультурному общению, но и овладеть умениями формирования этой готовности у учащихся.

В связи с этим, содержание работы театральных студий имеет не только практическую цель. Необходимо сделать акцент на воспитательном, развивающем и образовательном аспектах этой цели.

Воспитательный аспект подготовки студентов к межкультурному общению заключается в формировании ценностного отношения к культуре, иностранному языку, группе, самому себе, формировании умения планировать, осуществлять и анализировать совместную и собственную деятельность, овладевать новыми видами деятельности и социальными ролями.

Развивающий аспект обращен к достижению качественного нового уровня владения иностранным языком, таких его аспектов, как звуковой и интонационный строй, лексическое наполнение, грамматическая корректность.

Образовательный аспект направлен на расширение социокультурного кругозора студентов, углубление знаний культурного наследия страны изучаемого языка.

Практическая ценность деятельности театральных студий заключается в формировании и развитии:

- навыков создания сценария, его корректировки и постановки с учетом культуры носителей страны изучаемого языка;
- умений воплощения замысла;
- умений выражения характера персонажа через речь, костюмы, декорации, соответствующие эпохе произведения;
- организаторских умений и навыков самостоятельного осуществления подобной работы в условиях школы.

Используя видеозаписи театральных выступлений студентов, наблюдение, изучение продуктов деятельности студентов (творческих работ, афиш, программ, декораций, сценариев), на примере студентов, занимавшихся в театральных студиях на факультете иностранных языков АГАО им. В.М. Шукшина (40 человек), был проанализирован рост профессиональных умений, отражающих готовность студентов к осуществлению межкультурного общения в ходе театральной деятельности.

Готовность как профессионально значимое качество личности будущего учителя представляет собой определенную систему взаимосвязанных компонентов, включающую в себя как личностные качества, так и умения, профессиональные мотивы

и интересы, обеспечивающие выполнение адекватных педагогической деятельности функций [4].

Для исследования были выделены следующие критерии:

- умение осмыслить стоящие перед студентом цели, задачи;
- умение выслушать партнера по общению;
- уровень языковой грамотности;
- умение адаптировать материал оригинала (фильма, пьесы, рассказа) для сценического выступления;
- умение исполнять роль на сцене в системе ценностей и культуры носителя языка;
- владение голосом, мимикой;
- умение направленного воображения «вживания в образ».

На основе вышеперечисленных критериев уровень показателей студентов был изучен на начало их работы в студии (первый курс), на промежуточном этапе (второй курс) и на завершающем этапе (третий курс).

Для исследования использовалась следующая шкала:

- низкий уровень (характеризуется отсутствием у студента профессиональных умений, низкой активностью, инертностью);
- средний уровень (предполагает понимание студентом важности театральной деятельности для осуществления межкультурного общения, но он не является инициатором проводимых мероприятий);
- достаточный уровень (характеризуется способностью студента осмыслить стоящие перед ним цели, желанием студента достичь успеха, но студент нуждается в консультации руководителя);
- высокий уровень (предполагает наличие у студента интереса к театральной деятельности, высокую потребность к участию в мероприятиях, активность ответственности).

На первом курсе на начало занятий в театральной студии выявлен низкий уровень готовности к осуществлению межкультурного общения у 27,28% студентов. Средний уровень наблюдается у 36,36% респондентов. Достаточный уровень показали 18,18% студентов. Высокий уровень выявлен у 18,18% студентов.

На втором курсе готовность студентов к межкультурному общению распределилась следующим образом: низкий уровень – 18,18% от общего количества респондентов; средний уровень – 27,27%; достаточный уровень – 27,27%; высокий уровень – 27,27%.

На завершающем этапе у студентов третьего курса выявлены следующие показатели: низкий уровень – 6,11%; средний уровень – 9,18%; достаточный уровень – 36,36%; высокий уровень – 47,35%.

Выявленные показатели свидетельствуют о положительной динамике роста профессиональной готовности студентов к осуществлению межкультурного общения.

Мнения студентов, выпускников, преподавателей о театральной деятельности студентов и о проведении ежегодного конкурса зарубежной классики подтвердили позитивное отношение к используемым формам работы и позволили сделать более объективные выводы о ее результативности.

«Самое важное в проведении конкурса зарубежной классики то, что здесь проверяются не только знания лексики и произношения, но и умение перевоплощаться, творчески подойти к решению любой задачи» (преподаватель факультета иностранных языков, Марина Павловна Н.).

«Я лично чувствую на сцене творческий подъем и азарт, хочется победить и показать свои лучшие качества, проявить язык» (студент 5-го курса факультета иностранных языков, Максим М.).

«Для того, чтобы постичь всю глубину, красоту и мелочность английской литературы, мало просто прочитать произведение, нужно выйти на сцену, вложить всю душу, сыграть, например, Джульетту, не забыв сложный текст, ни разу не сбившись» (студентка 4-го курса Виктория К.).

«Это так захватывающе каждый раз выходить на сцену, видеть глаза зрителей – это очень приятное ощущение» (студентка 4-го курса Мария С.).

«Если художник для создания своего шедевра имеет кисть, краски, то у актера и учителя такого материала нет: они творят из себя, используя внутренние ресурсы. Конкурс зарубежной классики дает возможность не только рассмотреть культуру Англии, Германии, Китая, но и позволяет студентам продемонстрировать свой языковой стиль» (студентка 5-го курса Лариса Т.).

«Театральная деятельность на нашем факультете способствует развитию нестандартного мышления, фантазии, которые

необходимы педагогу и актеру тоже. Театральные конкурсы делают нашу жизнь красочной и яркой. Мы можем организовать любое мероприятие в любой школе. Конечно, было много взлетов и падений, но, поверьте, никогда не было скучно и посредственно» (выпускница, Анна М.).

Таким образом, высказывания респондентов в ходе интервью подтверждают позитивное отношение к театральной деятельности как к средству формирования готовности студентов к межкультурному общению.

Библиографический список

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб., 2001.
2. Андронкина, Н.М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении межкультурному общению на языковом факультете // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике: материалы международной н/пконф. – Барнаул, 2003.
3. Деменкова, Н.Д. Реализация системы воспитательной внеаудиторной работы в профессиональной подготовке учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2007.
4. Дурай-Новикова, К.М. Проблемы и задачи спец. курса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей» // Теория и практика высшего профессионального образования: сб. науч. труд. – М., 1984.

Bibliography

1. Elizarova, G.V. Kuljtura i obuchenie inostrannim yazykam. – SPb., 2001.
2. Andronkina, N.M. Kognitivno-deyatelnostnyj podkhod v obuchenii mezhkul'turnomu obshcheniyu na yazykovom fakul'tete // Problemih mezhkul'turnoj kommunikacii v teorii yazyka i lingvodidaktike: materialih mezhdunarodnoj n/pkonf. – Barnaul, 2003.
3. Demenkova, N.D. Realizaciya sistemih vospitatel'noj vneaudиторной rabotih v professional'noj podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Novokuzneck, 2007.
4. Duraj-Novakova, K.M. Problemih i zadachi spec. kursa «Professional'naya gotovnost' studentov k pedagogicheskoj deyatelnosti v sisteme podgotovki uchitelej» // Teoriya i praktika viysshego professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. trud. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 378

Budaeva L.N. MODELING USE OF THE TEXT PROBLEMS IN THE INITIAL COURSE OF MATHEMATICS. In the article is disclosing the advantages of simulation by training use of primary school pupils how to solve the text tasks, which in methodical grants and in school practice is not paid enough attention, describing the receptions and ways of training primary school pupils to simulation the problem with its independent solutions, and also search the different ways of non-standard solution of problems and problems of the increased difficulty

Key word: model, modeling, mathematical simulation, text tasks, scheme simulation, graphic simulation.

Л.Н. Будаева, доц. ФГБОУВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: budaeval2012@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрываются преимущества использования моделирования при обучении младших школьников решению текстовых задач, которому в методических пособиях и в школьной практике уделяется недостаточно внимания, описываются приемы и способы обучения младших школьников моделированию задачи с целью самостоятельного ее решения, а также поиска различных способов решения нестандартных задач и задач повышенной трудности.

Ключевые слова: модель, моделирование, виды математического моделирования, текстовая задача, моделирование на предметной наглядности, схематическое моделирование, графическое моделирование.

Переход начальной школы на обучение по новым образовательным стандартам, разнообразие вариативных программ и учебных пособий по математике требуют от учителя начальной школы хорошей математической подготовки, глубокого знания научных основ дисциплины.

Одним из важнейших направлений начального курса математики является обучение младших школьников решению текстовых задач. Ознакомление будущего учителя с методикой работы над задачей традиционно является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Однако в имеющихся методических пособиях не всегда можно найти рекомендации по методике использования моделирования при обучении младших школьников решению текстовых задач.

Как показывают исследования, ребенок рано начинает овладевать умением замещать объекты в игре, в речи, в изобразительной деятельности. Этот факт направил внимание педагогов и психологов на разработку и использование моделирования в обучении. Специфичность метода моделирования состоит в том, что он может применяться в различных областях детской деятельности: в игре, конструировании, рисовании и т.д.

Для раскрытия сущности моделирования рассмотрим сначала понятие «модель». Слово «модель» в переводе с французского означает «образец» [1]. Под *моделью* понимают мыс-

ленно представимую или материально реализованную систему, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его при определенных условиях так, что изучение ее дает новую информацию об этом объекте. В качестве модели могут выступать изображения, описания, схемы, чертежи, графики, планы и т.п. При этом следует помнить, что модель всегда обладает только некоторыми, существенными в данных условиях свойствами моделируемого объекта.

Под *моделированием* понимают процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов [1]. Один предмет создается как бы в подражании другому, по его образцу, и в этом образце отражаются существенные признаки моделируемого предмета или объекта. Моделирование применяется в тех случаях, когда по каким-либо причинам затруднительно или невозможно изучить оригинал в естественных условиях, когда необходимо облегчить процесс исследования того или иного объекта.

В математике под *моделью* понимают любую совокупность абстрактных объектов, свойства которых и отношения между которыми удовлетворяют основным положениям (аксиомам), служащим тем самым совместным (неявным) определением такой совокупности [2]. *Математической моделью* является описание реальной ситуации на языке математических понятий, фор-

мул и отношений. В ходе решения конкретной задачи строится «своя» математическая модель: уравнение или их система, диаграмма или график, изображение отношений между объектами при помощи кругов Эйлера. Основными *принципами построения* математической модели являются следующие:

- 1) модель должна отражать особые (в данном случае количественные) отношения реальной действительности;
- 2) модель должна замещать соответствующие реальные объекты, явления, процессы, ради которых она была создана;
- 3) модель, отображая структуру исследуемого объекта, процесса, ситуации, способна замещать его так, чтобы ее изучение давало новую информацию об этом объекте, ситуации и т.д.

По видам средств, используемых для их построения, все модели можно разделить на *схематизированные* и *знаковые*.

Схематизированные модели, в свою очередь, делятся на вещественные и графические. *Вещественные* (или предметные) модели обеспечивают физическое действие с предметами. Они могут строиться из каких-либо предметов (пуговиц, спичек, бумажных полосок и т.д.). К этому виду моделей относят и мысленное воссоздание реальной ситуации изучаемого явления. *Графическими* моделями являются рисунок, условный рисунок, чертеж, схематический чертеж (схема).

Знаковые модели могут быть выполнены как на естественном, так и на математическом языке. К знаковым моделям, выполненным на естественном языке, относят краткую запись текстовых задач, таблицы. Знаковыми моделями, выполненными на математическом языке, являются формулы, выражения, уравнения и их системы.

Для того чтобы модель как наглядно-практическое средство познания выполняла свою функцию, она должна соответствовать определенным требованиям [3]:

- четко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания, быть по структуре аналогичной объекту;
- быть простой для восприятия и доступной для создания и действий с ней;
- ярко и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью.

Прием моделирования, которым младшие школьники овладевают в процессе специально организованной деятельности, может быть положен в основу формирования математических умений. Использование моделирования в начальной школе предполагает качественно иной подход к формированию умения решать текстовые задачи.

Моделирование текстовой задачи – это использование средств наглядности для вычисления величин, входящих в задачу, данных и искомого чисел, а также для установления связей между ними. По мнению И.И. Целищевой, если моделирование – это метод и средство познания, то тогда набор текстовых задач – это один из полигонов, на котором отрабатывается действие моделирования, а умение решать задачи выступает одним из критериев сформированности действия моделирования [4].

В процессе решения задачи выделяют *три этапа математического моделирования*:

- построение математической модели: анализ задачи и перевод задачи на математический язык, т.е. выделение сходных данных и искомого величин, описание связей между ними;
- решение задачи в рамках выбранной математической модели: выполнение действий, решение уравнений и их систем; нахождение значения числового выражения;
- интерпретация результатов: перевод полученного решения на естественный язык, получение значений искомого величин.

Первый этап математического моделирования, связанный с выделением зависимостей между искомыми и данными, является наиболее сложным и часто вызывает затруднения. Для облегчения процесса решения задачи сначала от словесной модели ситуации, описанной в задаче, переходят к *вспомогательной* (рисунок, схема, таблица.), и уже затем – к математической модели.

При построении вспомогательной модели задачи проводят углубленный анализ ее содержания, и само ее построение выступает в качестве эффективного средства такого анализа. Любая вспомогательная модель должна строиться на основании анализа текста задачи, нести информацию о существенных в данной ситуации признаках объектов задачи, а так же давать

возможность непосредственно обнаруживать зависимость между величинами, о которых идет речь в задаче, и допускать практические преобразования.

Период обучения в начальной школе является наиболее удачным этапом для начала обучения визуально воспринимаемому моделированию. Причем если обучение моделированию организовать до начала обучения решению задач, то в дальнейшем можно эффективно использовать усвоенные принципы построения моделей при формировании умения решать текстовые задачи.

Для того чтобы решить задачу, ученик должен уметь переходить от *текста* к *представлению ситуации*, а от него – к *записи решения* с помощью математических символов. В данном случае речь идет о трех различных моделях одного и того же объекта – задачи, которые различаются тем, что выполнены на разных языках: языке слов, языке образов и языке математических символов.

С этой позиции процесс обучения решению задач можно рассматривать как обучение приемам перевода моделей одного вида в модели другого вида, а моделирование выступает в качестве обобщенного способа решения задач любого типа.

Самым простым способом моделирования задачи является *моделирование на предметной наглядности* [4]. Этот способ моделирования используют на начальных этапах обучения решению задач, поскольку в этот период особенно важно правильное понимание смысла действия, который удобнее всего иллюстрировать наглядно.

Предметное моделирование – лучший способ организации деятельности учащихся на этапе формирования понятия о смысле арифметического действия. Однако пользоваться этим приемом постоянно и на этапе формирования умения решать простые задачи не стоит. Привыкнув к постоянной внешней опоре, предлагаемой в виде предметной наглядности или картинки, некоторые учащиеся оказываются не в состоянии справиться с построением мысленной модели без этой опоры.

Предметную наглядность целесообразно постепенно заменить другим способом моделирования – *схематическим моделированием*, которое является упрощенным вариантом графической модели. На этом этапе модель должна помочь учителю научить ученика правильному ходу мысли при выборе действия, визуально соответствовать характеру этого действия, отражать структурные связи между его компонентами.

В дальнейшем при решении составных задач целесообразно использовать *графическое моделирование* или *схемы в отрезках*, которая становится необходимой при знакомстве с задачами на деление. Этот вариант изображения отношений между данными и искомым может быть двух видов: когда длина отрезка «в клеточках» соответствует данным задачи, в этом случае ответ можно найти пересчетом и когда длины отрезков условны и отражают только отношения между данными и искомым, а их численное значение записывается с помощью цифр. Найти искомое в этом случае становится возможным лишь после выполнения арифметических действий над указанными на чертеже числами.

Графическая модель «в отрезках» является моделированием более высокого уровня абстракции, чем схематический рисунок. Такое моделирование требует формирования определенного уровня умения читать схематические изображения ситуаций, и еще более сложного умения составлять такие графические изображения ситуаций.

При решении задач с пропорциональными величинами чаще всего используется способ *знакового моделирования* – моделирование *при помощи таблицы*. Для большинства таких задач составляется таблица, содержащая три столбца (по количеству задействованных величин). Оформление условия и вопроса задачи в табличной форме позволяет ученику быстрее определить характер и количество задействованных в задаче величин, также структуру связей между ними.

Графическое моделирование является эффективным способом отыскания различных способов решения задачи. Графические модели задачи освобождают учащихся от восприятия несущественных особенностей условий, позволяя представлять существенные особенности в наглядной форме и тем самым установить все возможные связи и зависимости между величинами, что, в свою очередь, облегчает детям нахождение различных способов решения.

Библиографический список

1. Савин, А.П. Энциклопедический словарь юного математика. – М., 1985.
2. Демидова, Т.Е. Теория и практика решения текстовых задач: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких. – М., 2002.
3. Гусева, Т.В. О некоторых видах работы с моделями-схемами // Начальная школа. – 2002. – № 12.
4. Белошистая, А.В. Обучение решению задач в начальной школе: метод. пособие. – М., 2003.

Bibliography

1. Savin, A.P. Ehnciklopedicheskiy slovarj yunogo matematika. – M., 1985.
2. Demidova, T.E. Teoriya i praktika resheniya tekstovihkh zadach: ucheb.posobie dlya stud. vihsch. ped. ucheb. zavedeniyj / T.E. Demidova, A.P. Tonkikh. – M., 2002.
3. Guseva, T.V. O nekotorykh vidakh rabotih s modelyami-skhemami // Nachalnaya shkola. – 2002. – № 12.
4. Beloshistaya, A.V. Obuchenie resheniyu zadach v nachalnojy shkole: metod.posobie. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 378.637

Lopatkin V.M., Karakozov S.D., Kulikova L.G., Skurydina E.M. EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR LEARNING SYSTEMS IN THE DEVELOPMENT OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article considers the learning systems as a means contributing to the efficiency of innovative problem solving training of students of pedagogical high school. Possibilities of learning systems and components for electronic учебно-methodical complex (EUMK).

Key words: e-learning system, the training of entrepreneurs in education, information and communication tools, electronic учебно-methodical complex (EUMC).

В.М. Лопаткин, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru;

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, проф. МОО, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;

Л.Г. Куликова, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru;

Е.М. Скурыдина, канд. техн. наук, доц. ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: skudem@uni-altai.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается электронная обучающая система как средство, способствующее повышению эффективности решения задач инновационной подготовки студентов педагогического вуза. Представлены возможности электронной обучающей системы и компоненты электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК).

Ключевые слова: электронная обучающая система, подготовка предпринимателей в образовании, информационно-коммуникационные средства, электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК).

Мировые интеграционные процессы в сфере образования, присоединение России к Болонскому соглашению, принятие Концепции модернизации российского образования, прописанной в проекте «Образование», аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)», «Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года», «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года», Концепции федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» и другие нормативно-правовые документы ориентируют систему педагогического образования на подготовку квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, социально и профессионально мобильного, способного к постоянному профессиональному росту.

Повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, включенности молодых специалистов в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором обеспечения, востребованным в нынешней изменяющейся экономике регионов. Результаты качественного высшего образования – это формирование способности самостоятельно и квалифицированно мыслить, а в дальнейшем самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Будущий специалист, получивший подготовку высокого уровня, должен уже на стадии обучения быть адаптирован к условиям конкретной производственной среды, уметь самостоятельно разрабатывать новые технологии и быть способным к принятию новых решений. Решение данной проблемы обуславливает необходимость разработки моделей учебного процесса, конструирования содержания и организации учебного материала. Следовательно, одним из актуальных направле-

ний развития образовательного процесса вуза является разработка учебно-методического комплекса дисциплины, способствующего эффективному освоению студентами учебного материала, позволяющего в дальнейшем создавать основу для развития личности, возможности для дальнейшего самообразования, овладения знаниями основ изучаемых наук. Возникает необходимость в организации такой образовательной деятельности, которая позволяла бы при меньших затратах средств и времени получать больше знаний. Всё это возможно при использовании современных информационно-коммуникационных средств и инструментов, а также развитие инновационных методов, форм и средств обучения.

В ряде исследований раскрываются инновационные аспекты учебной деятельности (В.П. Беспалько, О.С. Газман, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В. Кричевский, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина, Г.К. Селевко, И.Т. Фролов, И.С. Якиманская и другие); осуществлена классификация инноваций по различным основаниям (В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, А.М. Моисеев, Н.В. Немова, М.М. Поташник, Г.Н. Прокументова, Т.И. Пуденко, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, П.В. Худоминский и другие); выявлены особенности инновационной деятельности педагогов (Ф.Н. Гоноволин, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, А.Е. Кондратенков, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобаская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и другие).

Анализ определений понятия «инновация» (нововведение) позволил выделить его основные признаки – продуктивность (новшество) и процессуальность (переход, «оживление»), именно процессуальность определяет функционирование инновационной деятельности и предполагает управляемость (целенаправленность).

Инновационные методы – методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных

технологий в образовании. Данные методы позволяют повысить качество образования и эффективность обучения посредством использования информационно-коммуникационных технологий путём развития у студентов творческих способностей и самостоятельности.

Информационно-коммуникационные технологии в обучении – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах обучающихся.

Теоретический анализ показал, что инновации в организации учебного процесса, в программах и методиках – это внедренное новшество с использованием инновационных методов обучения, обладающих высокой эффективностью, а также с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Одним из резервов повышения качества профессионального образования, на наш взгляд, является электронные обучающие системы, которые могут постоянно модернизироваться и пополняться новыми программами и методиками обучения. Так, электронные обучающие системы:

- позволяют облегчить понимание изучаемого материала, в результате разнообразных способов подачи материала: индуктивный подход, воздействие на слуховую и эмоциональную память и т.п.;
- допускает адаптацию в соответствии с потребностями обучаемого, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями;
- представляет разнообразные виды работ для самопроверки;
- предоставляет неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок и т.п.;
- позволяет выносить на лекции и практические занятия материал наиболее существенный по содержанию, а остальное, оставляя для самостоятельной работы;
- дает возможность индивидуального обучения.

Последнее время электронные обучающие системы активно внедряются в образовательный процесс, но при разработке данных систем нет четкой структуры заполнения. Структурированный материал позволяет учитывать следующие принципы [2]:

- Принцип квантования – разбиения материала на модули, соответствующие новым федеральным государственным образовательным стандартам.
- Принципу полноты – каждый модуль имеет следующие компоненты: теоретическое ядро, контрольные вопросы по теории, примеры, задачи и упражнения для самостоятельной работы, контрольные вопросы по всему модулю с ответами, контрольные и тестовые работы, творческо-ориентированные задания и задания для выполнения проектных работ.
- Принцип наглядности – каждый модуль наполнен мультимедийными инструментами.
- Принцип ветвления – структурированное гиперссылочное построение модулей.
- Принцип регулирования – самостоятельное управление, позволяющее решать необходимое количество модулей и индивидуальное построение работы.

- Принцип адаптивности – позволяющий варьирование глубины и сложности изучаемого материала и его прикладную направленность в зависимости от специальности обучающегося, применительно к дополнительному иллюстративному материалу.

- Принцип компьютерной поддержки – обучающийся получает компьютерную поддержку, позволяющую изучать необходимый материал.

- Принцип собираемости – позволяющий компоновать материал в единый электронный комплекс, расширять и дополнять их новыми модулями.

Для выявления эффективности электронной обучающей системы была выполнена опытно-экспериментальная работа. В ходе исследования подготовлен электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМКД) «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования». ЭУМКД содержит нормативный, теоретический, практический, оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов, методический блоки. Цель позволяет предвосхитить ожидаемый результат и задать ориентиры деятельности преподавателя и студентов. Так, цель ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» – повышение эффективности управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов по освоению дисциплины с помощью внедрения в учебный процесс современных технологий обучения.

Основные задачи, решаемые посредством ЭУМКД:

- определение содержания, объема и последовательности изучения разделов дисциплины, установление требований к уровню освоения содержания дисциплины студентами в соответствии с ФГОС ВПО 3-его поколения;
- обеспечение преемственности в преподавании учебных дисциплин;
- определение содержания и объема самостоятельной работы студента, форм и средств контроля её выполнения;
- осуществление методического и информационного сопровождения образовательного процесса и реализация инновационных подходов к обучению студентов;
- повышение качества подготовки высококвалифицированных специалистов.

ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» реализуется в двух форматах: полной версии и базовой версии.

Полная версия ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» представляет собой полный комплект учебно-методических единиц, как открытого доступа, так и конфиденциального, предназначена для ограниченного пользования преподавателей, преподающим данную дисциплину, хранится в бумажном и электронных носителях на кафедре, утвердившей ЭУМКД, нами предложена структура, представленная в таблице 1.

Базовая версия ЭУМКД находится в электронном виде в локальной сети университета, предназначена для повышения эффективности управления учебным процессом и самостоятельной работой студентов по освоению дисциплины с помощью внедрения в учебный процесс современных технологий обуче-

Таблица 1

Структура полной версии электронного учебно-методического комплекса дисциплины

Нормативный блок	Теоретический блок	Практический блок	Блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов	Методический блок
Аннотация	Учебник(и)	Учебные справочники	Вопросы и задания для самостоятельной работы студентов	Методические рекомендации для преподавателей
Рабочая учебная программа	Учебное(ые) пособие(я)	Планы и структура семинарских занятий	Тесты текущего контроля	Методические рекомендации для студентов
	Курс лекций		Тесты промежуточной аттестации (экзаменационный зачетный тест)	
	Конспекты лекций		Перечень вопросов к экзамену	
	Электронные презентации		Пакет экзаменационных билетов	
			Методики решения и ответы к тестовым заданиям	

ния. Отличие базовой версии ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» от полной версии заключается лишь в том, что в ней содержание структурных блоков освещено кратко.

Компоненты, с которыми можно ознакомиться, помечаются как гиперссылки. При выборе пользователем гиперссылки информация о ней раскрывается для ознакомления следующего информационного уровня. Следовательно, студент сам строит стратегию своего обучения и индивидуальный маршрут изучения дисциплины.

Указанные в ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» блоки требуют более глубокого обоснования. В нормативный блок входят аннотация, рабочая учебная программа по курсу «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» и нормативные документы, требования которых учитывались при разработке ЭУМК. Содержание рабочей учебной программы соотносится с требованиями ФГОС ВПО 3-его поколения к обязательному минимуму содержания дисциплины, так каждая тема занятия направлена на формирование одной или нескольких общекультурных и профессиональных компетенций, переставленных в федеральном государственном образовательном стандарте. Таким образом, курс «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» – учебная дисциплина, направленная на формирование профессиональной компетентности в инновационной деятельности, необходимой для развития теории науки и методологии в сфере образования и для реализации инновационных процессов.

Теоретический блок содержит учебники, учебные пособия, курсы лекций, электронные конспекты лекций базовой версии.

Блок оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов реализует обратную связь между преподавателем и студентом. Этот блок включает в себя материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения контрольных мероприятий (текущих, промежуточных), указывает на конкретный вид отчетности в соответствии с рабочей учебной программой. Так, для текущей и промежуточной аттестации нами разработаны тесты в программе ACT_SWAP.exe., которые позволяют за короткий промежуток времени оценить знания студентов. Следовательно, текущий контроль по курсу «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» осуществляется в форме тестирования по темам и дидактическим единицам, а также в форме рефератов. Промежуточный контроль по дисциплине «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» реализуется в форме зачета или промежуточного тестирования, а экзамен и курсовые работы по данному курсу не предусмотрены.

В базовую версию входит комплект документов для открытого доступа в локальной сети университета: вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень вопросов к экзамену, пример экзаменационного билета, образец тестов текущей аттестации, образец тестов промежуточной аттестации, демо-версию экзаменационного теста, банк тестовых заданий для самоконтроля и подготовки студента к текущей и промежуточной аттестации. Эти оценочно-диагностические средства позволяют студенту осуществлять самоконтроль степени усвоения знаний и корректировать свою учебную деятельность. Соответственно с этим, полная версия представляет собой полный комплект документов, включающий ответы к тестовым заданиям для ограниченного пользования.

Методический блок содержит методические рекомендации по дисциплине «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» для преподавателей и студентов. Следует отметить, что в этих рекомендациях для преподавателей указано место дисциплины в учебном плане, связь ее с другими дисциплинами, вопросы преемственности; отмечены современные подходы к проблематике дисциплины, специфика авторской концепции; перечислены особенности реализуемых видов учебной работы, средства, методы обучения, способы учебной деятельности, принципы и критерии оценивания результатов обучения. Особое внимание мы уделяем педагогическому взаимодействию преподавателя и студентов в процессе проблемного обучения. Вследствие того, что проблемная ситуация способствует «включению» мыслительного взаимодействия студента с лекционным материалом, в ходе которого происходит усвоение или систематизация знания, содержащегося в учебном предмете и необходимого для решения поставленной про-

блемы. В целом диалогическое общение между преподавателем и студентами на проблемной лекции позволяет: формировать в процессе обсуждения разные точки зрения целостное знание об инновациях; устанавливать контакт со студентом как собеседником, тем самым «делиться» не только новым знанием, но и своим отношением к нему, личностным смыслом.

Методические рекомендации по изучению дисциплины для студентов представляют собой комплекс рекомендаций и разъяснений, позволяющих студенту оптимальным образом организовать процесс изучения данной дисциплины. При разработке рекомендаций мы исходили из того, что часть курса может изучаться студентом самостоятельно. Поскольку, весь процесс изучения инновационных процессов в образовании представлен как активная самостоятельная познавательная деятельность студента по поиску, нахождению и усвоению научной истины. Логика решения проблемных заданий ставит его в положение исследователя, даёт возможность более глубоко и основательно изучить процессы и явления. Это, несомненно, потребует от обучаемого самостоятельности, креативности мышления, роста познавательной деятельности.

Разработанная полная версия ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» находится на кафедре педагогики и используется в учебном процессе института физико-математического образования и факультета физической культуры. Наряду с полной версией учебно-методического комплекса дисциплины созданная базовая версия ЭУМКД, ориентированная на использование как в локальной сети ФГБОУ ВПО «АлтГПА», так и в глобальной сети для открытого образования.

Применение ЭУМКД возможно для методического обеспечения всех видов учебной работы, применяющихся в процессе обучения. При этом одновременно достигается повышение качества обучения и его комфортность. ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» позволяет осуществить на практике мобильное сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации на основе их систематического и оперативного взаимодействия с преподавателем; формировать профессиональные мотивы; строить системное представление о профессиональной подготовке учителя в процессе изучения дисциплины; учить не столько знанию как конечному продукту, но и процедуре усвоения материала в рамках специальной педагогической среды, создающей оптимальную ситуацию познания.

Принимая во внимания вышесказанное, подчеркнем, что ЭУМКД «Инновационные процессы развития общего и профессионального образования» отвечает стандартным дидактическим требованиям, предъявляемым к современным учебным изданиям и предполагает:

- формирование у студентов научного мировоззрения на основе представлений об общих и специальных методах научного познания;
- определение степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала сообразно возрастным и индивидуальным особенностям студентов;
- обеспечение самостоятельных действий студентов по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач образовательной деятельности;
- обеспечение последовательности усвоения студентами определенной системы знаний в изучаемой предметной области;
- глубокое осмысление учебного материала и его рассредоточенное запоминание.
- единство осуществления обучающих, развивающих, воспитательных и практических целей целостного образовательного процесса.

Все отмеченные формы, методы и приемы работы с электронной обучающей системой свидетельствуют о том, что применение подобных средств и технологий в целом привносит новое в методику и информационно-технологическое обеспечение подготовки студентов, в свою очередь, не может не отразиться на повышении качества такой подготовки кадров для новой экономики.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках гос. задания Алтайской государственной педагогической академии проект № 6.380.2011. «Многокомпонентная открытая образовательная среда регионального уровня»

Библиографический список

1. Зими́на, О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика. – М., 2003.

Bibliography

1. Zimina, O.V. Pechatnihe i ehlektronnihe uchebnihe izdaniya v sovremennom vihsshem obrazovanii: teoriya, metodika, praktika. – M., 2003.
Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК37.015.3+373.1.013

Pautova V.V. RISE OF SCHOOL READINESS LEVEL PROGRAMME FOR CHILDREN BY MEANS OF KINESIOLOGICAL EXERCISES «MOVEMENTS-ASSISTANTS». In the research the Rise of School Readiness Level programme for children by means of kinesiological exercises «Movements-assistants» is presented. The main task of the programme implementation in the preschool institutions is the realization of the interhemispheric coordination of the brain, which is possible thanks to the relations between the left and right hemispheres and opens for the child the way to master the learning programmes and actions efficiently.

Key words: Rise of School Readiness Level programme for children by means of kinesiological exercises «Movements-assistants», training for the school, kinesiological complex, y asymmetrical gymnastics exercises, interhemispheric integration of the brain.

В.В. Паутова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pautova.valeriya@mail.ru

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ «ДВИЖЕНИЯ-ПОМОЩНИКИ»

В работе представлена программа повышения уровня подготовки детей к школе средствами кинезиологических упражнений «Движения-помощники». Главной задачей внедрения настоящей программы в дошкольные образовательные учреждения явилось осуществление межполушарной координации мозга, которая обеспечивается наличием нервных связей между левым и правым полушарием, и тем самым, открывает реальный путь ребёнку в более эффективном освоении обучающих программ и действий.

Ключевые слова: программа повышения уровня готовности детей к школе средствами кинезиологических упражнений «Движения-помощники», подготовка детей к школе, кинезиологический комплекс, упражнения асимметрической гимнастики, межполушарная интеграция головного мозга.

Программа «Движения-помощники» является необходимым условием повышения уровня готовности детей к школе средствами кинезиологических упражнений. В процессе внедрения программы у детей формируется представление о роли движений в жизни человека. Дети не только учатся понимать необходимость правильного выполнения движений, но и овладевать ими вначале на уровне умений, а затем и навыков.

Главной задачей внедрения программы явилось осуществление межполушарной координации мозга, которая обеспечивается наличием нервных связей между левым и правым полушарием, и тем самым, открывает реальный путь ребёнку к более эффективному освоению обучающих программ и действий. Не игнорируя физиологические закономерности развития мозга, не ускоряя их и не замедляя развитие отдельных его отделов, не замещая искусственно функции одного полушария функциями другого, происходит эффективное влияние этой программы на освоение ребёнком учебных предметов путём целенаправленного развития межполушарной проводимости, улучшения синхронизации в работе правого и левого полушарий головного мозга.

Базой для реализации программы явилось последовательное осуществление задачи, повышение уровня готовности детей к школьному обучению средствами кинезиологических упражнений. Помимо этого программа предусматривает повышение информированности детей в следующих областях: развитие представлений о роли мелкой моторики, которая осуществляется ладонью и пальцами; формирование понимания значения каждого пальчика для организма человека. Эти сведения становятся важным дополнительным компонентом физической и умственной подготовленности детей.

Данная программа построена на принципах развивающего обучения и направлена на развитие ребёнка в целом: умение сравнивать и обобщать собственные наблюдения; видеть и понимать красоту движений; совершенствование речевого развития, мышления, физических способностей, рефлексии поведения. Приоритет в обучении отдаётся пониманию и оценке про-

исходящего в совместной практической деятельности педагогов, родителей и детей.

Программа «Движения-помощники» может быть использована дошкольными учреждениями как общеразвивающего, так и коррекционного типа.

Основная цель программы – создание условий, повышения уровня готовности детей к школе средствами кинезиологических упражнений.

Достижение этой цели обеспечивается решением следующих задач:

- 1) совершенствование физического и психического развития детей;
- 2) формирование у детей целостных представлений о правильных движениях, роли двигательной активности в их жизни;
- 3) формирование потребностей и мотивов использования кинезиологических упражнений;
- 4) воспитание самостоятельности и творческой активности;
- 5) двигательное овладение детьми арсеналом асимметрических упражнений.

Программа «Движения-помощники» объединяет урочные формы (учебные занятия по физической культуре с элементами кинезиологии) и внеурочные – в режиме дня, физкультурно-оздоровительные, досуговые мероприятия (досуги, дни здоровья, самостоятельная двигательная активность). В программе определены формы работы с родителями и педагогами, представлены программные требования к освоению детьми знаний, умений и навыков кинезиологических упражнений.

Настоящая программа включает в себя содержание основных наиболее эффективных для развития межполушарной активности мозга форм, составляющих целостную кинезиологическую технику подготовки детей к школе в условиях дошкольного образовательного учреждения. Она состоит из 4 взаимосвязанных частей, каждая из которых содержит специфические задачи и организационно-методические указания.

Часть 1. Комплексы кинезиологических упражнений

Эффект двигательного обогащения достигается в процессе пролонгированного освоения детьми 8 органически взаимосвя-

занных комплексов упражнений. Комплексы имеют конкретные педагогические задачи, определяющие подбор упражнений, их сложность и направленность. Это, в свою очередь, обуславливает выбор методов обучения и способы организации детей.

Оздоровительные и воспитательные задачи проходят через весь учебный процесс, их гармоничная взаимосвязь присутствует на каждом занятии. Вместе с тем, отличительной особенностью занятий, с использованием разработанной нами программы является акцент на поддержание динамического режима, ежедневной тренировки кинезиологическими средствами. Это обеспечивает развитие межполушарной интеграции головного мозга детей посредством выполнения специальных упражнений асимметрической гимнастики. Проводимые комплексы упражнений содействуют развитию уровня информационной работоспособности и произвольного внимания детей. Одновременно развиваются психомоторные показатели: межполушарная, зрительно-моторная и сенсомоторная интеграция, сопровождающаяся рефлексивным поведением.

Построение педагогического процесса по подготовки детей к школе с включением кинезиологических средств предполагает использование наглядно-практических методов и фронтального способа организации деятельности. Все виды занятий в группе включают фрагменты двигательных заданий, обеспечивающих эффект феномена активного отдыха.

Пример упражнений из комплекса по снятию отрицательного напряжения и улучшения мозгового кровообращения:

1. Исходное положение (и.п.) – сидя на стуле сжать кисти в кулаки как можно сильнее. Напрячь руки. Разжать кулаки и пошевелить пальцами. Встряхнуть их. Испытать чувство расслабления. Повторить 3 – 4 раза.

2. И. п. – сидя на стуле приподнять плечи с напряжением, затем опустить их (повторить 3 раза). Затем приподнять по 3 раза каждое плечо. Положить подбородок на грудь. Повернуть подбородок и шею направо, затем налево. Повторить 3 – 4 раза. Сесть прямо и удобно, почувствовать, как расслабилась шея.

3. Пригибаем и разгибаем верхнюю часть ушей вниз и вверх словно бы раскатывая и скатывая уши. Ушки должны стать теплыми. Повторить 6 – 8 раз.

Пример упражнений из комплекса по асимметрической гимнастики, направленной на улучшение межполушарной синхронизации:

1. «Кулак – ребро – ладонь»:

Три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяют друг друга. Ладонь, сжатая в кулак ладонь, ладонь ребром на плоскости стола, ладонь на плоскости стола и т.д. Выполнять сначала правой рукой, потом – левой. Усложнить и выполнять двумя руками вместе (8 – 10 раз). Упражнение выполняется под команду (кулак – ребро, ладонь).

2. «Колечко»:

Поочерёдно и как можно быстрее перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем. Соединять последовательно – указательный средний и т. д. Потом выполнить в обратном направлении – от мизинца к указательному пальцу. Сначала упражнение выполнять только одной рукой, затем усложнить, и выполнять сразу двумя руками.

3. «Лезгинка»:

Левую руку сложите в кулак, большой палец отставьте в сторону, кулак разверните пальцами к себе. Правой рукой пря-

мой ладонью в горизонтальном положении прикоснитесь к мизинцу левой руки. После этого одновременно смените положение правой и левой руки. Повторить упражнение 6–8 раз. Добиться высокой скорости смены положения [1].

Часть 2. Работа с педагогами

Данный вид работы направлен на решение следующих задач:

- осознание педагогами роли и значения кинезиологических упражнений в развитии детей;
- знание средств, методов и форм внедрения кинезиологии в условия ДОУ в процессе подготовки детей к школе;
- овладение методикой использования кинезиологических упражнений;
- формирование умения планировать, прогнозировать и контролировать функциональное состояние обучаемых детей в режиме дня.

Часть 3. Работа с родителями

Важным условием эффективности работы по подготовки детей к школе средствами кинезиологических упражнений является творческое сотрудничество с родительским коллективом.

Работа ведётся в двух направлениях: повышение педагогической культуры родителей и более внимательная с их стороны забота о здоровье, развитии детей средствами кинезиологии.

Часть 4. Массовые мероприятия

К массовым мероприятиям, направленных на подготовку детей к школе средствами кинезиологических упражнений относятся:

- физкультурный досуг развивающей направленности – содержание досуга составляют знакомые детям игры и кинезиологические упражнения. Длительность досуга – 25 минут;
- физкультурный праздник – демонстрация выполнения детьми кинезиологических упражнений. Длительность праздника 1–1,5 часа в зависимости от сезона; основу праздника составляют двигательные забавы и асимметрические упражнения;
- день здоровья – его задачей является забота о профилактике нервной системы детей, оздоровление организма в тесной связи с развивающей работой, а также с поддержанием положительно-эмоционального состояния психики.

Анализируя преимущества апробированной нами кинезиологической программы, позволяет говорить, что проблемы безопасности образовательной среды давно беспокоят педагогов и психологов. По мнению учёных, детские сады и школы – место потенциальной повышенной опасности. [2, с. 163-169].

На наш взгляд, при существующей программе подготовки детей в ДОУ к обучению в школе наблюдается несоответствие декларируемому триединству задачи обучения: образование, воспитание, оздоровление.

Безопасность здоровью в образовательной среде может быть признана только при достаточном разнообразии средств обучения, позволяющих ребёнку избавляться от монотонии, усталости, напряжения и прибывать в состоянии социального и психологического благополучия. Кинезиологическая программа подготовки детей позволит им без последствий для здоровья преодолевать негативные проявления компонентов обучающей среды и делать её более переносимой, привлекательной, а порой и комфортной.

Библиографический список

1. Шанина, Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. – М., 1999.
2. Сергеев, С.Ф. Психологическая безопасность в образовательной среде / С.Ф. Сергеев, В.А. Якунин // Народное образование. – 2012. – № 6.

Bibliography

1. Shanina, G.E. Uprazhneniya special'nogo kinezologicheskogo kompleksa dlya vosstanovleniya mezhpulusharnogo vzaimodeystviya u detey i podrostkov. – M., 1999.
2. Sergeev, S.F. Psikhologicheskaya bezopasnostj v obrazovatel'noj srede / S.F. Sergeev, V.A. Yakunin // Narodnoe obrazovanie. – 2012. – № 6.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378.147

Nikitina M.A. CASE-METHOD AS MEANS OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF THE THIRD GENERATION ON THE LESSONS OF COMPUTER SCIENCE. Describes the essence of the case-method and analyzed the possibility of using it in the structure of training with the purpose of formation of competence, as well as application of the case method as a means of monitoring the effectiveness of the formation of competence.

Key word: Federal state educational standard of higher education, competence, competence, case method, training and control, training, lesson of computer science.

М.А. Никитина, соискатель АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: mascha.nik2013@yandex.ru

КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ

В статье описывается сущность кейс-метода и анализируются возможности его использования в структуре обучения с целью формирования профессиональной компетентности, а также применение кейс-метода в качестве средства контроля эффективности формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, компетенции, компетентность, кейс-метод, обучение и контроль, подготовка, занятие по информатике.

Актуальность проблемы внедрения интерактивных методов обучения и контроля в практику профессионального образования обусловлена как внедрением Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования ФГОС ВПО третьего поколения, так и повышением требований общества к качеству подготовки будущих специалистов в области решения практических профессиональных задач.

На данном этапе развития российского образования реализуются ФГОС третьего поколения. Новые стандарты ориентированы на, так называемую, компетентностную модель выпускника. Результаты обучения в виде профессиональной компетентности становятся нормой качества образования. Внедрение новых образовательных стандартов детерминирует изменение требований к строению образовательных программ, к результатам их освоения, которые зависят от условий реализации, методов и принципов построения образовательного процесса.

Несмотря на достаточное количество работ по проблемам методологии компетентностного подхода, раскрывающих сущность методов активного обучения (Ю.С. Арутюнов, В.Н. Бурков, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, Б.Н. Герасимов, Р.Ф. Жуков, Б.З. Зельдович, В.Ф. Комаров, М.М. и Л.И. Крюковы, А.Л. Лифшиц, А.П. Панфилова, В.Я. Платов, И.М. Сыроеждин, Г.П. Щедровицкий и др.), остается открытой проблема – при помощи каких методов можно наиболее эффективно формировать, а главное – измерять уровень компетентности выпускника-специалиста. Ведь от этого показателя зависит вопрос о качестве образования в целом. Так же нет единого мнения по вопросу, каким метрическим процедурам можно подвергнуть формируемые компетенции.

С учетом вышесказанного отметим, что вопрос о внедрении в образование активных методик, позволяющих формировать компетенции и оценивать уровень компетентности, является актуальным.

Цель нашего исследования – рассмотрение возможности использования кейс-метода в качестве средства обучения и контроля, применение кейс-метода в целях повышения уровня мотивации студентов в рамках изучения информационных технологий, а так же реализация компетентностного подхода посредством кейс-метода.

Рассматриваемый метод обучения и контроля был разработан и впервые опробован в Школе бизнеса Гарвардского университета (США). Вошел в практику преподавания с 1924 года. О.Г. Смолянинова указывает, что в отечественной практике внедрять кейс-метод в практику обучения начали в 80-х годах [1].

В диссертационном исследовании В.В. Бовт «Моделирование и инструментальная поддержка преподавания онлайн обучения практическим навыкам с использованием метода кейс-стади» подчеркивает существование различных точек зрения по вопросу внедрения кейс-метода в образование. Критиками кейс-

метода отмечено, что навыки – это техника (шаги и процедуры), а, следовательно, не предмет образования. Сторонники отмечают, что посредством кейс-метода возможно развитие таких навыков, как умение логически рассуждать, критиковать, выдвигать гипотезы, убеждать, отстаивать принятую позицию и др. [2]. В своей работе мы придерживаемся второй точки зрения, т. к. образование – это целенаправленный процесс формирования компетентного специалиста. В понятие компетентности входят не полученные теоретические знания, а знания, подкрепленные практическими навыками и интегрированные с рядом личностных качеств, реализация которых возможна в режиме выполнения реальных профессиональных задач.

Е.Н.Красикова в диссертационном исследовании «Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции» доказывает, что эффективность формирования организационной функции методической компетенции может увеличиться путем интеграции кейс-метода в учебный процесс [3].

По мнению А.М. Корякиной, успешность в достижении цели по формированию профессиональных компетенций напрямую зависит от применения в образовательной деятельности современных инновационных средств обучения и контроля. Строгое предметное структурирование оценочных средств противоречит компетентностной модели построения современных образовательных программ [4].

Использование кейс-метода побуждает студентов к освоению и активному использованию различных методов практической деятельности, близкой к профессиональной, стимулирует применение разнообразных приемов при анализе, оценке и решении конкретных проблем и практических ситуаций.

Как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков, компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида и обобщения личного и деятельностного опыта. Успешность саморазвития индивида, в свою очередь, зависит от уровня его мотивации, т. е. стремления к достижению хорошего результата собственной деятельности. На занятиях с использованием кейс-метода, отстаивая итоги собственной работы, студенты учатся аргументации, а самостоятельный вывод о несоответствии работы или решения определенному уровню может стать мотивационным толчком для нового этапа формирования компетенций путем анализа собственных ошибок.

Специфика кейс-метода, заключающаяся в ориентации на конкретные, практические проблемы, позволяет формировать определенные компетенции у студентов посредством повышения мотивации, формирования методологического аппарата применения изученного учебного материала, в том числе его применения в конкретной практической деятельности.

Согласно ФГОС третьего поколения специалист гуманитарно-экономического профиля должен обладать следующим ря-

дом общекультурных, коммуникативных и профессиональных компетенций [5]:

1. Способностью представлять результаты своей работы для других специалистов, отстаивать свои позиции в профессиональной среде, находить компромиссные и альтернативные решения.

2. Способностью к восприятию, интерпретации и методическому обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

3. Способностью принимать участие в разработке управленческих решений и нести ответственность за реализацию этих решений, умением оценивать последствия решений др.

Следует, что в условиях внедрения ФГОС ВПО третьего поколения на занятиях необходимо максимально мотивировать и активизировать каждого студента и вовлечь его в процесс анализа ситуации и принятия решений.

Использование кейс-метода при изучении информационных технологий считаем целесообразным, поскольку этот метод позволяет демонстрировать возможность применения теоретических знаний в профессиональных ситуациях. Использование кейс-метода позволяет вызвать интерес студентов к информационным технологиям, а так же актуализирует межпредметные связи.

Роль преподавателя меняется от транслятора знаний к консультанту, задача которого состоит в подборе учебного материала, заведомо содержащего проблемы с вариативными решениями, способными вызвать дискуссию. Поэтому преподаватель должен научить студентов рассуждать, спорить, вступать в активный равный диалог, в ходе которого происходит формирование как личностных качеств, так и практических навыков. Ответственность за принятые решения ложится на студентов, преподаватель дает комментарии по поводу последствий принятия необдуманных решений. В ходе проведения занятия преподаватель может подытоживать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или давать консультации по использованию литературы. Рассмотрим возможности применения кейс-метода в качестве метода обучения и контроля.

Обучение с помощью кейс-метода содержит в себе три основных этапа: подготовительный, исполнительский, рефлексивный. Каждый из этапов детерминирует деятельность учащихся и преподавателя, что позволяет прогнозировать результаты учебной деятельности, направленной на развитие компетенций и контролировать успешность формирования компетентности.

На этапе подготовки к занятию деятельность преподавателя заключается в следующем:

1. Подбор учебного кейса. Постановка цели кейса, т. е. определение класса компетенций, на формирование которого он будет направлен, либо же кейс будет осуществлять функцию контроля.

2. Определение основных и вспомогательных материалов для подготовки студентов. Подбор соответствующей учебной задачи. Сбор информации и данных для кейса с использованием различных источников.

3. Разработка сценария занятия. Этап включает компоновку материала, представление его в какой-либо форме. Разработку методических рекомендаций по использованию кейсов на занятиях.

Деятельность студентов заключается в получении кейса и списка рекомендуемой литературы, индивидуальной подготовке к занятию. В ходе работы над кейсом студенты демонстрируют умения работать с информацией и информационными технологиями, что актуализирует накопленные знания, либо мотивирует на освоение новых. Так например, на этапе сбора информации используются различные современные источники: видео, компьютерные словари, энциклопедии или базы данных, доступные через системы коммуникации.

На данном этапе работы над кейсом представляется возможным успешное формирование способности к освоению новой информации, методов сбора данных, способности постановки и достижения личных целей. Также существует возможность контроля эффективности формирования навыков поиска и оценки информации, умения постановки лично значимых целей, способности адекватной оценки источников информации. И, что особенно важно, оценка уровня мотивации в достижении высоких результатов деятельности.

Исполнительский этап занятия состоит в организации предварительного обсуждения кейса. При организации деятельности возможно деление аудитории на небольшие группы для кол-

лективной подготовки ответов на вопросы, а также индивидуальной работы. Преподаватель осуществляет последующее руководство обсуждением кейса, обеспечивает студентов дополнительными сведениями, т.е. организует деятельность по решению проблемы, направляет общую дискуссию. Деятельность студентов состоит в постановке вопросов, углубляющих понимание кейса и сути проблемы (появление у студентов вопросов является закономерным, т.к. в структуру кейса заложена некая проблема, нуждающаяся в дискуссионном обсуждении).

Далее следует разработка вариантов решений, оценка мнения других (обработка собранной информации, т.е. классификация и анализ множества имеющихся фактов для определения общих аспектов явления или события). Кульминацией деятельности студентов на данном этапе является принятие или участие в принятии решений, выбор формы представления решения, отбор мультимедийных средств для презентации решения.

Специфика кейс-метода на данном этапе занятия позволяет формировать ряд компетенций, соответствующих ФГОС ВПО:

1. Способность соотнесения теоретических и практических знаний.

2. Способность принимать участие в разработке управленческих решений и нести ответственность за реализацию этих решений, умением оценивать последствия решений.

3. Способность принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем. Способность представлять результаты своей работы для других, отстаивать свои позиции в профессиональной среде, находить компромиссные и альтернативные решения.

Процедура контроля заключается в анализе умений постановки вопросов, которые могут удовлетворить образовательные или личностные потребности, поиска в собственных выводах, «слабых» сторон посредством анализа чужих результатов работы над кейсом, выработки интегрированного результата совместной деятельности.

Заключительный этап работы над кейсом для преподавателя состоит в оценке принятых решений и поставленных вопросов, в частности, в анализе эффективности организации занятия, выявлении проблем организации совместной деятельности студентов, студентов и преподавателя, постановке задач для дальнейшей работы. Преподаватель завершает дискуссию, анализируя процесс обсуждения кейса и работы всех групп (возможно освещение действительного развития событий), подводит итоги. По окончании занятия студенты составляют письменные отчеты о проделанной работе по данной теме.

Работа над кейсом позволяет формировать способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания. Контролировать грамотность описания хода собственной деятельности, умение описывать результаты работы, что необходимо компетентному специалисту для ведения деловой переписки и презентации опыта.

Рассмотрев пример технологии организации учебной деятельности с использованием кейс-метода, можно сделать вывод, что использование кейсов при изучении информационных технологий обоснованно и способствует достижению цели компетентного образования, поскольку при его использовании возможна интеграция с профессиональными дисциплинами и дальнейшей профессиональной деятельностью благодаря возможности включения в учебный кейс вопросов других дисциплин.

Отмечается повышение эффективности использования на занятии аудиовизуальных средств обучения. С учетом специфики предмета информатики кейс может выступать в качестве объекта изучения (студенты сами разрабатывают мультимедийные средства). Интеграция кейс-метода с другими методами обучения информатике позволяет развивать методическую систему предмета, обогащать содержание дисциплины.

Мы считаем, что кейс-метод позволяет объективно контролировать эффективность формирования профессиональной компетентности, а значит, давать адекватную оценку результатам обучения. Данный метод незаменим для оценки готовности к решению аналитических, стратегических или управленческих задач. Отметим, что прочие методы контроля выявляют наличие или отсутствие соответствующих профессиональных способностей. Контроль посредством кейс-метода позволяет определять уровень сформированности определенных компетенций и оценивать эффективность формирования профессиональной компетентности, ибо помогает проследить, как имеющиеся у студента способности будут использоваться в реальной ситуации.

Таким образом, применение кейс-метода при изучении информационных технологий, становится обоснованным в виду перехода на образовательные стандарты третьего поколения, т.к. повышает уровень мотивации студентов, развивает анали-

тические умения, умения аргументировать, отстаивать свою точку зрения, убеждать, выявлять задачу из потока информации, принимать решения, оценивая их последствия и эффективность.

Библиографический список

1. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Э/р]. – Р/д: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didactic/Didactic.html>
2. Бовт, В.В. Моделирование и инструментальная поддержка технологии онлайн обучения практическим навыкам с использованием метода кейс-стади: дис. ... канд. эконом.наук. – М., 2005.
3. Красикова, Е.Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2009.
4. Корякина, А.М. Проблемы взаимосвязи инновационных технологий и средств оценивания результатов профессиональной деятельности // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 11.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения для специальности 081100 «Государственное и муниципальное управление» [Э/р]. – Р/д: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071014/>

Bibliography

1. Smolyaninova, O.G. Didakticheskie vozmozhnosti metoda case-study v obuchenii studentov [Eh/r]. – R/d: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didactic/Didactic.html>
2. Bovt, V.V. Modelirovanie i instrumental'naya podderzhka tekhnologii onlayn obucheniya prakticheskim navihkam s ispoljzovaniem metoda keyjs-stadi: dis. ... kand. ehkonom.nauk. – M., 2005.
3. Krasikova, E.N. Keyjs-metod v strukture i soderzhanii metodicheskoy kompetencii lingvista-prepodavatelya: dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2009.
4. Koryakina, A.M. Problemih vzaimosvyazi innovacionnihkh tekhnologiy i sredstv ocenivaniya rezuljtatov professional'noj deyatel'nosti // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2011. – № 11.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vihshego professional'nogo obrazovaniya (FGOS VPO) tret'ego pokoleniya dlya special'nosti 081100 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie» [Eh/r]. – R/d: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071014/>

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378: 37.013

Uskenbaeva S.T. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ETHNOCULTURAL INTERESTS REALIZATION OF THE STUDENTS IN KAZAKHSTAN. In the article the importance of the problem ethnocultural interests realization of the students is determined; the pedagogical conditions based on the systemic, integrated, culturological approaches are described. Their implementation is the basis of satisfaction of needs of a person in the ethnic self-identification and the national identity of the students in the multicultural society.

Key words: ethnocultural interests realization, ethnic self-identification, pedagogical process, principles, pedagogical conditions.

С.Т. Ускенбаева, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, ст. преп. КГМУ, г. Караганда,
E-mail: symbat_uskenbaev@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ КАЗАХСТАНА

В работе определена актуальность проблемы реализации этнокультурных интересов студентов, описаны педагогические условия, опирающиеся на системный, интеграционный, культурологический подходы, выполнение которых является основой удовлетворения потребности личности в этнической самоидентификации и общегосударственной идентичности студентов в поликультурном обществе.

Ключевые слова: реализация этнокультурных интересов, этническая самоидентификация, педагогический процесс, принципы, педагогические условия.

Актуальность проблемы реализации этнокультурных интересов студентов вызвана, с одной стороны, процессом глобализации, ведущим за собой проблему манкуртизма для некоторой части населения, а с другой – она определяется спецификой этнической ситуации в Казахстане, характеризующейся полиэтническим составом населения, повышением уровня национального самосознания другой части населения вследствие обращения к истокам этнической культуры. В связи с последним фактором выявляется важность сохранения стабильного межэтнического согласия. В данном контексте Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев подчеркивает, что стабилизация межэтнических отношений способствует социальному оздоровлению казахстанского общества, его интеграции в современную мировую систему и укреплению позиции Казахстана в ней [1].

Основной национальной политики является стратегия усиления гражданского общества с активной реализацией этнокультурных интересов казахского народа, этносов и этнических групп Казахстана. Это в свою очередь определяет актуальную про-

блему приобщения студенческой молодежи к ценностям этнокультуры, осознании ее значимости, уважении к ценностям других культур, воспитания поликультурной личности.

Обзор и анализ научно-педагогической литературы и практики показал, что проблемы реализации этнокультурных интересов студентов в области образования остаются без внимания ученых. В связи с этим обостряется противоречие между насущной потребностью общества в реализации этнокультурных и этноязыковых интересов студентов и недостаточной теоретической и практической разработанностью педагогических условий их реализации в целостном педагогическом процессе высшей школы.

В процессе определения педагогических условий реализации этнокультурных интересов студентов, необходимо четко выявить ключевое понятие «условие». Под условием в педагогическом смысле В.В. Краевский понимает: «все то, от чего зависит другое» и «среду, обстановку, в которой пребывает и без которой не могут существовать предметы, явления» [2, с. 376].



Рис. 1. Модель реализации этнокультурных интересов студентов

По определению А.М. Новиковой, педагогические условия обеспечивают достижение заранее поставленных педагогических целей [3]. Целью реализации этнокультурных интересов студентов является формирование субъекта этнокультуры, способного развивать, передавать культурные ценности будущим поколениям, а также условия, способствующие этнокультурной и общегосударственной идентичности студентов в поликультурном обществе.

Основываясь на том, что реализация этнокультурных интересов студентов осуществляется в целостном педагогическом процессе вуза, для определения педагогических условий нами были применены системный, интегрированный и культурологический подходы.

Системный подход предполагает соблюдение условий рассмотрения объекта изучения в целостности его отдельных компонентов, выделение системообразующих связей. Достижение

поставленной цели возможно лишь в том случае, когда переход от традиционных путей к системному подходу осуществляется конкретным изменением и новой постановкой вопроса. Подобные изменения нашли свое отражение в работах В.Г. Афанасьева, В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур и др. [4; 5].

В настоящее время актуальны проблемы интеграции, как содержания обучения, так и его методов, средств, форм. Интеграция содержания, будучи дидактической категорией, является многомерным, системным предметом исследования. Под интеграцией содержания обучения А.П. Беляева понимает процесс и результат взаимосвязи, взаимопроникновения, взаимодействия и синтеза знаний, способов и видов деятельности как целостной системы [6, с. 154].

Г.Ф. Федорев [7] отмечает, что при осуществлении интеграции конструируется определенная дидактическая система с целью организации соответствующего учебно-воспитательного процесса в рамках учебной темы, учебного предмета, общей научной проблемы, общего объекта изучения вне учебной деятельности.

Культурологический подход дает возможность рассмотрения различных объектов на общекультурном фоне как совокупность элементов культуры является одним из важных регуляторов жизни общества, фактором развития социума, показателем качества развития личности. В реализации культурологического подхода одним из перспективных направлений можно считать идеи В.С. Библера, представленные в его концепции «Школа диалога культур». Согласно данной концепции образовательный процесс строится на том, что жизнедеятельность человека в своей основе диалогична и личность черпает свое духовное обогащение не иначе, как в условиях диалога культур. Причина повышения интереса к диалогу очевидна и во многом обусловлена социальными переменами, качественными изменениями в духовной жизни общества и личности; пониманием того, что активность человека и его потребности в самосовершенствовании развиваются только во взаимоотношениях, построенных по принципу диалога. «Любой объект знания (в том числе и человек), – писал М.М. Бахтин, – может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогичным» [8, с. 363].

Е.В. Бондаревская утверждает, что культурологический подход – это видение образования сквозь призму понятия культуры, т.е. его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все составляющие которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку – его развитию, самоопределению, самореализации [9]. В данном случае необходимо акцентировать внимание на то, что решение задачи реализации этнокультурных интересов студентов на основе культурологического подхода напрямую связано с вузовской подготовкой как процессом введения будущего специалиста в контекст общечеловеческой культуры.

Этнокультурные интересы студентов могут быть эффективно реализованы на основе взаимообусловленных принципов, которые выступают как основной ориентир в педагогической деятельности на способы достижения педагогической цели с учетом закономерностей педагогического процесса. Основные принципы реализации этнокультурных интересов студентов: принцип культуросообразности, принцип формирования этнического самосознания, принцип духовных ценностей культуры и ориентации на ценностные отношения, принцип социальной ориентированности, принцип непрерывности. Объединение данных принципов создает ему единство и гармонию: они существуют в совокупности, взаимовлияния и взаимодополнения друг друга.

Библиографический список

1. Назарбаев, Н.А. Процветание, безопасность... Посл. през. // Казахстанская правда. – 1997. – 11 окт.
2. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. – М., 1987.
3. Новикова, А.М. Профессиональное образование в России. – М., 1997.
4. Афанасьев, В.Г. Системность и общество. – М., 1980.
5. Беспалько, В.П. Системно-методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989.
6. Беляева, А.П. Интеграция содержания профессионально-технического образования. – М., 1989.
7. Федорев, Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. – Л., 1990.
8. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
9. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход в теории и практики педагогической работы с детьми мигрантами // Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе: сб. трудов международной научно-практич. конф. – Ростов-на-Дону, 2001 [Э/п]. – Р/д: <http://www.rspu.edu.ru/pageloder.php>
10. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982.

Вышеперечисленные цель, методологические подходы, принципы послужили основой для определения нами педагогических условий реализации этнокультурных интересов студентов. В данном исследовании таковыми условиями являются: *синтез идей этнокультурного образования в учебных планах, специальных курсах и факультативах, а также во всех планах воспитательных работ вузов Казахстана*. Реализация этнокультурных интересов студентов в содержании вузовского образования будет эффективна, если учитывать этнокультурный аспект учебных дисциплин.

Необходима синхронизация в построении программ гуманитарного цикла: история Казахстана, политология, культурология, социология, казахский язык, русский язык, иностранный язык. При построении программ необходимо использовать принцип синхронизации как с содержательной стороны (между предметами), так и с организационной (между учебным и внеучебным временем). Важен аспект внеаудиторных форм работы – это кружки, факультативы, конкурсы, фестивали и др.

1. *Изучение большого количества языков с применением ярких примеров из истории и культуры различных этносов.* – Этнокультурные и этноязыковые интересы студентов удовлетворяются в том случае, если учитывается этнолингвистический аспект образования при обучении на казахском, русском, иностранном языках. Языки изучаются как «культурный код». На занятиях необходимо приводить примеры из истории и культуры этносов полиэтнического Казахстана

2. *Использование интегрированных занятий как эффективной формы освоения культурного опыта.* Интеграция осуществляется по мере того, как преподаватель освещает содержание различных дисциплин на одном занятии с точки зрения культуры какого-либо этноса и группы этносов. Для интегрирования учебного материала педагоги добавляют дополнительную информацию об этносах.

3. *Применение активных методов обучения и воспитания на общеобразовательных дисциплинах, а также методов, основанных на научно-исследовательской работе студентов по изучению языка, культуры, искусства, истории этносов.* Оптимальными методами являются: беседа, диспут, рассказ, ролевые игры, упражнения и др. Данные методы применяются системно и в комплексе с другими методами. Рекомендуется создать особую структуру образовательного пространства, куда войдут студенческие научные кружки, факультативы. Максимально продуктивный характер могут получить занятия, где студенты выполняют творческие задания по созданию научного проекта, защита которого происходит и на занятиях, и на заседаниях СНК.

Организация вышеназванных педагогических условий можно объяснить высказыванием П.Ф. Каптерева: «Предметы только тогда и настолько имеют право занять место в курсе, когда и насколько они удовлетворяют субъективный интерес личности. ... личность необходимо брать в связи с культурой и жизнью» [10].

Таким образом, на основе выявленных педагогических условий нами разработана модель реализации этнокультурных интересов студентов (рис. 1).

Педагогические условия реализации этнокультурных интересов студентов являются основой удовлетворения потребности личности в этнической самоидентификации, в осознании себя полноправным гражданином, способным успешно реализовать свои жизненные устремления там, где он родился и вырос. Отвечая на значимые запросы, реализация этнокультурных интересов будет способствовать социальной устойчивости и межнациональному согласию в многонациональном обществе.

Bibliography

1. Nazarbaev, N.A. Prosvetanie, bezopasnostj... Posl. prez. // Kazakhstanskaya pravda. –1997. – 11 okt.
2. Kraevskiy, V.V. Problemih nauchnogo obosnovaniya obucheniya: metodologicheskij analiz. – M., 1987.
3. Novikova, A.M. Professionalnoe obrazovanie v Rossii. – M., 1997.
4. Afanasjev, V.G. Sistemnostj i obshchestvo. – M., 1980.
5. Bepal'ko, V.P. Sistemno-metodologicheskoe obespechenie uchebno-vospitatelnogo processa podgotovki specialistov. – M., 1989.
6. Belyaeva, A.P. Integraciya sodержaniya professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniya. – M., 1989.
7. Fedorec, G.F. Problemih integracii v teorii i praktike obucheniya. – L., 1990.
8. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorčestva. – M., 1986.
9. Bondarevskaya, E.V. Lichnostno-orientirovannij podkhod v teorii i praktiki pedagogicheskoy raboty s detjmi migrantami // Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya leksikografiya v teorii i praktike obucheniya v vihshey shkole: sb. trudov mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – Rostov-na-Donu, 2001 [Eh/r]. – R/d: <http://www.rspu.edu.ru/pageloader.php>
10. Kapterev, P.F. Izbranniye pedagogicheskie sochineniya / pod red. A.M. Arsenjeva. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378.634

Tyukin V.G. THEORETICAL PRECONDITIONS OF FORMATION THE READINESS OF THE GRADUATES OF HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS TO USE THE MEANS AND METHODS OF REHABILITATION PHYSICAL CULTURE IN PROFESSIONAL ACTIVITY. In the article theoretical preconditions of an innovative way of increase the efficiency of vocational training of the graduates of high educational establishments Ministry of Internal Affairs of Russia based on the use of means and methods of rehabilitation physical culture are analyzed, the structurally functional model of this process is offered.

Key words: rehabilitation, physical culture, rehabilitation physical culture, pedagogical process, model.

В.Г. Тюкин, аспирант АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: ffk@uni-altai.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ МВД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются теоретические предпосылки инновационного способа повышения эффективности профессиональной подготовки выпускников вузов МВД РФ, основанного на использовании средств и методов реабилитационной физической культуры, предлагается структурно-функциональная модель данного процесса.

Ключевые слова: реабилитация, физическая культура, реабилитационная физическая культура, педагогический процесс, модель.

В последние годы в Российском обществе происходят экономические и социальные изменения, затрагивающие все сферы жизнедеятельности. Реформирование общества сопровождается трансформациями во всех его подсистемах. На данном фоне некоторые из контролируемых систем общества становятся ослабленными. В этой связи наблюдается процесс интенсификации преступности, сопровождаемый усилением ее профессионализма, организованности и вооруженности.

Отмеченные тенденции обострения криминальной обстановки в совокупности с локальными боевыми действиями, а также с напряженностью социально-экономических отношений негативно сказываются на выполнении сотрудниками органов внутренних дел служебных и профессиональных обязанностей, способствуя возникновению невротических расстройств и психосоматических заболеваний [1, с. 27-30].

Результаты комплексных исследований психологов МВД России показали, что такие факторы, как ненормированный рабочий день, постоянный контакт с асоциальными элементами, необходимость полной отдачи психических и физических сил при пресечении преступлений снижают функциональные резервы организма сотрудников ОВД, вплоть до их полного истощения.

Подобные условия определяют высокие требования к психической сфере личности сотрудников ОВД, их стрессоустойчивости, физической и психологической подготовленности к деятельности в экстремальных условиях. Однако длительное воздействие стрессогенных факторов, наличие постоянной угрозы гибели, ранения, травматизации предъявляют высокие требования не только к уровню профессиональной подготовленности, но и к личностным качествам, обуславливающим готовность сотрудников использовать средства и методы реабилитации.

В то же время анализ результатов оперативно-служебной деятельности и чрезвычайных происшествий, связанных с ранениями сотрудников, свидетельствует о том, что профессионально-прикладная подготовленность личного состава органов внутренних дел не в достаточной мере отвечает предъявляе-

мым требованиям. Многие сотрудники полиции не готовы применять средства и методы реабилитационной физической культуры для восстановления качества жизни и профессиональной деятельности, что объясняется, прежде всего, отсутствием навыков применения реабилитационной физической культуры. В настоящее время выпускников вузов МВД готовят к выполнению профессиональной деятельности в сложных условиях, предполагающих негативное воздействие на физическое и психическое здоровье, однако имеющиеся образовательные программы не содержат компонента, формирующего навыки реабилитации, а имеющиеся авторские программы реабилитационной физической культуры для сотрудников ОВД, как правило, предполагают работу с индивидами, уже имеющими нарушения здоровья.

Недостаточная организационно-методическая обеспеченность учебно-воспитательного процесса в вузах МВД России в данном направлении актуализировала необходимость выявления теоретических предпосылок формирования готовности выпускников к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности.

Анализ научно-методической литературы позволил прийти к выводу о том, что большинство современных определений охватывает несколько значений термина «реабилитация», затрагивающих, как правило, медицинские, правовые и морально-этические аспекты. Однако в последнее время этот термин стал применяться расширительно, по форме и по смыслу значительно отрываясь от первоначального юридического и медицинского значения, в связи с чем существенно расширилось и общенаучное содержание понятия «реабилитация».

С учетом сказанного, реабилитацию в целом можно понимать как «комплекс мероприятий, направленных на коррекцию дефекта или сохранение существующих функций, имеющих своей целью возвращение индивида к активной жизни в обществе и профессиональной деятельности безмедикаментозными средствами физической подготовки и спортивной тренировки» [2].

Основными задачами реабилитации являются: 1) ускорение выздоровления; 2) улучшение исходов травмы (болезни), в том числе профилактика осложнений; 3) направленность всех реабилитационных мероприятий на сохранение жизни больного; 4) предупреждение инвалидности или смягчение ее проявлений; 5) возвращение человека к активной жизни и профессиональной деятельности; 6) возвращение в общество профессиональных кадров; 7) значительный экономический эффект для общества – вклад кадров, возвращенных в строй, плюс устранение затрат [3].

Таким образом, основные задачи реабилитации заключаются в том, чтобы сделать реабилитируемого способным к жизни в обществе, создать соответствующие предпосылки для вовлечения его в общественный трудовой процесс, исходя из того, что трудовая деятельность является не только необходимым социальным условием полноценного существования человека, но и подчас решающим фактором излечения.

При этом процесс восстановления или компенсации утраченных функций индивида должен быть направлен на улучшение качества жизни, отвечать медицинским, социальным, юридическим и психологическим критериям. Другими словами, личность нуждается не только в биологическом восстановлении, но и в психолого-педагогическом. Поэтому реабилитация определяется не только как процесс восстановления утраченных функций, но и как обучение индивида созданию оптимальных условий среды обитания с учетом своих личностных возможностей [4].

Подобное понимание реабилитации как восстановления развития дает возможность перехода от традиционного ракурса ее узкой дифференциации (медицинской, психологической, социальной и прочих) к характеристике в качестве общенаучной педагогической категории и позволяет определить педагогическую реабилитацию как «целостный органофизиологический и динамический процесс обучения, воспитания, духовно-нравственного развития и социального становления, направленный на восстановление способностей человека к полноценной жизнедеятельности в ситуации «инаковости»» [5, с. 188-194].

Педагогический смысл реабилитации – создание условий для восстановления потенциала естественного развития духовных и нравственных сил индивида, на принципе уважения к человеку как существу, способному к самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию, а также самовосстановлению утраченных или деформированных знаний, навыков и умений в организации своей жизнедеятельности при благоприятных условиях.

В целом, исследователи выделяют достаточно большой комплекс средств педагогической реабилитации людей: организация жизни в рамках сюжетно-игровой модели (А.Л. Рева, В.В. Юртайкин и др.), искусство и культура (Л.И. Алексеева, О.Л. Кабачек и др.), физическая культура (В.И. Столяров и др.) и т.д. Последнее из перечисленных средств педагогической реабилитации все чаще выдвигается исследователями в качестве основного.

Например, В.Г. Дмитриев в отдельное реабилитационное направление выделяет физическую реабилитацию, понимая под ней «систему мероприятий по восстановлению или компенсации физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышению функционального состояния организма, улучшению физических качеств, психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов организма человека средствами и методами физической культуры, элементов спорта и спортивной подготовки, массажа, физиотерапии и природных факторов» [6].

С учетом этого физическую реабилитацию следует рассматривать как лечебно-педагогический и воспитательный процесс или, правильнее сказать, образовательный процесс. «Основным средством физической реабилитации являются физические упражнения и элементы спорта, а применение их – всегда педагогический, образовательный процесс. Качество его зависит от того, насколько методист овладел педагогическим мастерством и знаниями» [6].

В настоящее время генеральной линией и системообразующим фактором физического образования в системе МВД России является формирование физической культуры личности, в связи с чем, повышенное внимание уделяется реабилитации сотрудников средствами физической культуры.

Это обусловлено рядом следующих причин. Во-первых, физическая культура формирует в сознании людей, подготавливающих себя к работе в данной сфере деятельности, опреде-

ленные целевые установки, изменяет условия их социального быта, способствует формированию у выпускников вузов МВД новых черт, качеств и привычек.

Во-вторых, физическая культура связана и с получением «функционального» удовольствия, развлечения, наслаждения от участия в самом процессе выполнения физических упражнений. Причем постоянные, повторяющиеся занятия физическими упражнениями в большей степени.

В-третьих, физическая культура является не только одним из важных средств укрепления здоровья, развития физических способностей и жизненно необходимых двигательных навыков [7], но и важным средством развития профессиональных качеств личности выпускника вузов МВД.

С учетом сказанного, сущность реабилитации выпускников вузов МВД средствами физической культуры представляет собой комплексный целенаправленный процесс восстановления нарушенных или утраченных вследствие осуществления профессиональной деятельности психологических, социально-коммуникативных ресурсов организма с помощью адекватных средств и форм физической культуры.

Под физической культурой в данном контексте понимается «качественное, системное и динамичное образование личности, характеризующееся определенным уровнем их физического развития и образованности, осознанием способов достижения этого уровня и проявляющееся в разнообразных видах и формах деятельности (профессиональной, общественной, учебной, физкультурно-спортивной и др.), побуждаемой потребностно-мотивационной сферой» [8].

В аспекте формирования готовности выпускников вузов МВД к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности данное направление физической культуры заключается в обучении физических упражнениям, учете использованию закаляющих факторов и гигиенических мероприятий, способствующих восстановлению здоровья или отдельных функций организма, сниженных или утраченных в результате заболеваний или травм.

Соответственно, целью реабилитационной физической культуры как учебной дисциплины в вузах МВД России является, прежде всего, формирование новых ценностных представлений курсантов и слушателей, мотивация деятельности как средства их реабилитации в случаях нарушения здоровья, коррекция функционального состояния организма.

Субъектами реабилитационной физической культуры как педагогического процесса в данном контексте выступают преподаватели, с одной стороны, курсанты и слушатели образовательных заведений МВД России – с другой.

Обозначенная цель реабилитационной физической культуры позволяет сформулировать основной принцип деятельности в этой области, как обучающихся, так и педагога (преподавателя, тренера, методиста и др.) – восстановление и максимальное развитие с помощью средств и методов реабилитационной физической культуры жизнеспособности человека, поддержание у него оптимального психофизиологического состояния, которое представляет каждому индивиду возможности восстановить и реализовать свои профессиональные потенции [8].

Структура реабилитационной физической культуры включает в себя следующие основные элементы: 1) реабилитационное физическое воспитание (образование); 2) реабилитационную двигательную рекреацию; 3) реабилитационный спорт; 4) физическую реабилитацию.

Данная структура реабилитационной физической культуры обусловлена тем, что, во-первых, она корнями преемственностью связана с научно-концептуальной базой теории физической культуры; во-вторых, охватывает все возможные формы двигательной активности сотрудников ОВД, имеющих нарушения здоровья; в-третьих, опирается на конкретную практику, передовой опыт специалистов этой области и смежных дисциплин; в-четвертых, удовлетворяет индивидуальные потребности в двигательной активности, восстановлении физических и духовных сил, общении, эмоциональном насыщении, преодолении и развитии, т. е. потребности, определяющие включенность личности сотрудников ОВД в профессиональную деятельность.

Перечисленные компоненты реабилитационной физической культуры, с одной стороны, носят самостоятельный характер, так как каждый из них решает свои задачи, имеет собственную структуру, формы и особенности содержания, с другой – являются тесно взаимосвязанными.

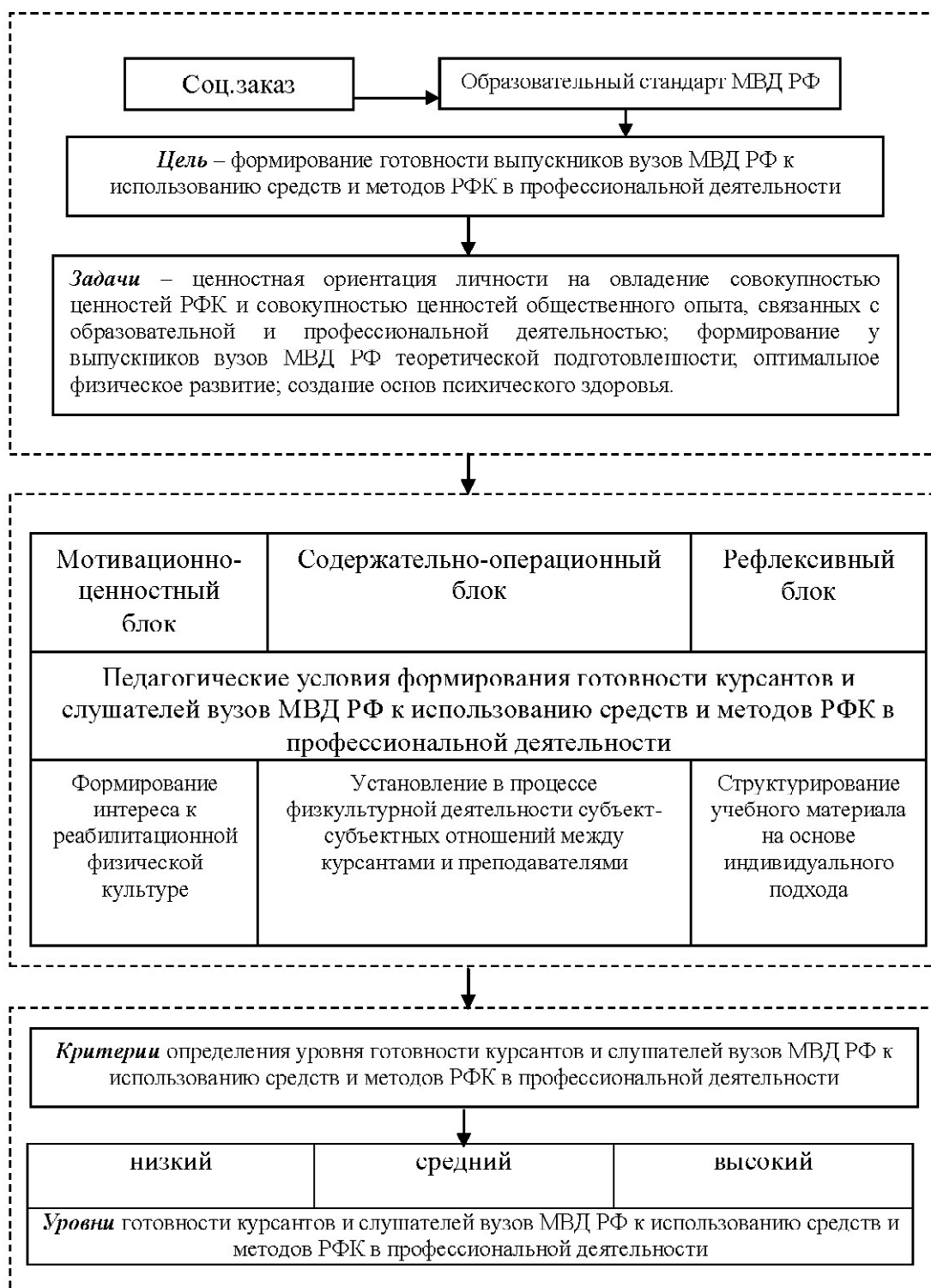


Рис. 1. Модель процесса формирования готовности курсантов и слушателей вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности

С учетом сказанного может быть сделан вывод о том, что реабилитационная физическая культура является целостным педагогическим процессом, имеющим четыре основных временные и организационные этапа:

1) создание – готовый реабилитационный педагогический продукт (педагогическая реабилитационная технология) поступает в сферу распределения, где он тиражируется, перемещается, хранится, транслируется, внедряется;

2) освоение – приобщение курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД РФ к занятиям в системе реабилитационной физической культуры;

3) обеспечение реабилитационной физической культуры всем необходимым: (кадрами, материально-технической базой, информационным и научным потенциалом, финансами) создает условия для функционирования и непрерывного развития системы;

4) распространение.

Особую роль в эффективности реализации данного педагогического процесса играют средства и методы реабилитационной физической культуры.

По мнению большинства авторов, к основным средствам реабилитационной физической культуры относятся физические

упражнения, игры и естественные факторы природы (солнце, воздух, вода).

В свою очередь, наиболее типичными для реабилитационной физической культуры являются следующие группы методов:

1) методы формирования знаний (методы слова (информация речевого воздействия) и методы наглядности (информация перцептивного воздействия));

2) методы обучения двигательным действиям (метод расчлененного и метод целостного обучения);

3) методы развития физических способностей: силовых, скоростных, координационных, выносливости и гибкости;

4) методы воспитания личности: стратегические методы воспитания (метод воспитывающей среды; метод воспитывающей деятельности; метод осмысления человеком себя в реальной жизни) и методы педагогического воздействия (убеждение, упражнение, педагогическая оценка);

5) методы организации взаимодействия педагога и курсантов (групповые занятия);

6) методы психического регулирования (методы психофизической тренировки, методы релаксации, методы волевого самовоздействия, суггестивные методы, игровые методы).

Каждая из рассмотренных групп методов включает в себя разнообразные методические приемы, разумное использование комплекса которых представляет инструмент педагогических воздействий и является частью педагогической технологии.

Результаты теоретического анализа феномена реабилитационной физической культуры требуют формализации в виде структурно-функциональной модели формирования готовности выпускников вузов МВД РФ к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности (рис. 1).

Согласно спроектированной модели, готовность курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности представляет социально-психологическое, системное качество личности, сущность которого может быть описана через взаимодействие мотивационно-ценностного, содержательно-операционного и рефлексивного компонентов.

Цель мотивационно-ценностного блока модели – формирование положительного отношения к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профес-

сиональной деятельности, развитие разнообразных познавательных мотивов и интересов, создание высокой личной заинтересованности курсантов в повышении своей подготовки.

Содержательно-операционный блок модели предполагает владение курсантами системой научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта практической деятельности, овладение которыми обеспечивает использование курсантами средств и методов реабилитационной физической культуры в своей профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент позволяет определять соответствие достигнутого субъектом его целям и потребностям в области реабилитации, позволяя своевременно фиксировать нецелесообразные действия и успешно их корректировать, что помогает ему выявить эффективность деятельности и определить перспективы.

Концепция формирования реабилитационной физической культуры выпускников вузов МВД России предполагает использование таких средств, форм, методов, которые, соответствуя профессиональным, социальным, биологическим особенностям и возможностям выпускников, способствуют формированию жизненно важных движений, закладывают основу самоорганизации жизнедеятельности, включая в себя воспитание телесной культуры, интеллектуальное развитие, формирование жизненно и профессионально необходимых социально-психологических качеств.

Рассмотренные средства и методы реабилитационной физической культуры при их рациональном использовании служат стимулятором повышения двигательной активности, здоровья и работоспособности, способом удовлетворения потребности в эмоциях, движении, общении, развитии познавательных способностей, следовательно, являются фактором гармоничного развития личности выпускника вуза МВД России. Это создает предпосылки дальнейшего эффективного выполнения им служебных задач в профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследовательских изысканий в данной области заключаются в разработке проблемы подготовки будущих преподавателей физической культуры к решению задач формирования готовности курсантов вузов МВД использовать средства и методы реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бузян, В.В. Образ жизни и здоровье курсантов: анализ субъективной оценки // Здоровье и образование. Педагогические проблемы валеологии: материалы всероссийской науч.-практ. конф. / под ред. проф. В.В. Колбанова. – СПб., 1997.
2. Восстановительная коррекция детей раннего возраста с заболеваниями нервной системы: методическое пособие / сост. М.В. Бархатов, А.В. Бочкун-Жарикова, М.Ю. Галактионова, В.Т. Манчук, Е.А. Теплер. – Красноярск, 2004.
3. Рогачева, Т.В. Содержательные компоненты понятия «реабилитация» // Молодое поколение в современном обществе: процессы социализации, адаптации и реабилитации: сб. науч. статей. – Пермь, 2003.
4. Лильин, Е.Т. Детская реабилитология: учеб.пособ. для системы послевузовского профессионального образования врачей педиатров / Е.Т. Лильин, В.А. Доскин. – М., 2008.
5. Лаврентьева, З.И. Философско-образовательная парадигма реабилитации // Философия образования. Специальный выпуск. – Новосибирск, 2006.
6. Жданов, С.И. Теоретические основы физической культуры. –Орск, 2010.
7. Амосов, Н.М. Алгоритм здоровья. – М., 2005.
8. Малиновский, А.В. Формирование физической культуры личности курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2008.

Bibliography

1. Buzyan, V.V. Obraz zhizni i zdorovje kursantov: analiz subyektivnoy ocenki // Zdorovje i obrazovanie. Pedagogicheskie problemih valeologii: materialih vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. / pod red. prof. V.V. Kolbanova. – SPb., 1997.
2. Vosstanovitel'naya korrekciya detej rannego vozrasta s zabolevaniyami nervnoy sistemih: metodicheskoe posobie / sost. M.V. Barkhatov, A.V. Bochkun-Zharikova, M.Yu. Galaktionova, V.T. Manchuk, E.A. Tepper. – Krasnoyarsk, 2004.
3. Rogacheva, T.V. Soderzhatel'nihe komponentih ponyatiya «reabilitaciya» // Molodoe pokolenie v sovremennom obthestve: processih socializacii, adaptacii i reabilitacii: sb. nauch. statej. – Perm, 2003.
4. Liljin, E.T. Detskaya reabilitologiya: ucheb.posob. dlya sistemih poslevuzovskogo professional'nogo obrazovaniya vrachej peditrov / E.T. Liljin, V.A. Doskin. – M., 2008.
5. Lavrentjeva, Z.I. Filosofsko-obrazovatel'naya paradigma reabilitacii // Filosofiya obrazovaniya. Special'nihiy vihpusk. – Novosibirsk, 2006.
6. Zhdanov, S.I. Teoreticheskie osnovih fizicheskoy kul'turih. –Orsk, 2010.
7. Amosov, N.M. Algoritm zdorov'ya. – M., 2005.
8. Malinovskiy, A.V. Formirovanie fizicheskoy kul'turih lichnosti kursantov vuzov MVD Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378.6

Nikiforov P.V. MODEL OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN NATIONAL VALUES OF CADETS OF HIGH SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article deals with improving the training of students in high schools on the basis of the Russian Interior Ministry in the implementation of the educational process in the Russian national values.

Key words: higher schools of the MIA of Russia, educational process, professional training, Russian national values, professional education.

П.В. Никуфоров, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: pavel1983nik@gmail.com

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

В статье рассматриваются вопросы совершенствования профессиональной подготовки курсантов в вузах МВД России на основе реализации в учебно-воспитательном процессе российских национальных ценностей.

Ключевые слова: вузы МВД России, учебно-воспитательный процесс, российские национальные ценности, профессиональная подготовка, профессиональное воспитание.

В настоящее время человечество вступило в эпоху глобальных изменений в экономике, политике, культуре, образовании. В этих условиях формирование гражданского общества в России выступает одной из приоритетных задач правоохранительных органов, от компетентности которых во многом зависит конечный результат. В связи с этим организация работы органов внутренних дел, организация борьбы с преступностью требует принципиально новых подходов [1]. Одним из направлений в профессиональной подготовке курсантов вузов МВД России можно выделить развитие национальных ценностей [2].

Широкий спектр педагогических методов и средств в настоящее время в полной мере позволяет реализовывать задачи профессиональной подготовки в вузах МВД России, однако и резервы совершенствования данного процесса имеются. Перспективы повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в вузах МВД России могут быть реализованы при разработке и внедрении педагогических моделей.

В современных условиях моделирование является весьма распространенным методом не только научных исследований, но и методом решения актуальных вопросов педагогической практики. Модель признается одним из способов познания, то есть отражает объективную действительность, она вторична по отношению к разным формам существования этой действительности [3]. В педагогических исследованиях вопросы моделирования широко освещены в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и других. По мнению В.А. Штоффа модель целесообразно рассматривать как «...некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится в ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале» [4, с. 18].

Оригиналом является объект, непосредственно интересующий исследователя. Объектом моделирования в настоящем исследовании является процесс развития российских межнациональных ценностей курсантов вуза МВД России. При конструировании модели исходным являлось суждение Б.А. Глинского о том, что модель – это «...такая мысленно или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [5, с. 47].

В качестве методологической основы разработки модели был избран системный подход. К основным характеристикам системного подхода относятся: представление объекта изучения как целостного образования, как системы; выделение в этой системе определенного множества взаимосвязанных, взаимообусловленных элементов; установление стабильных, постоянных связей между элементами системы; выделение в микроструктуре системообразующих связей, обеспечивающих упорядоченность системы; выявление связей объектов изучения с внешней средой; изучение процесса функционирования и развития системы.

Построение модели развития российских национальных ценностей курсантов вузов МВД России потребовало определение ее типа. В качестве средства познания избрана структурно-функциональная модель, имитирующая внутреннюю организацию и структуру оригинала, его способ поведения.

Разработанная модель выполняет три функции: образовательную, развивающую, воспитательную.

Образовательная функция заключается в понимании, осмыслении сущности российских национальных ценностей, в формировании поведения в соответствии с правами и нормами российского социума. Теоретические и практические аспекты реализации образовательной функции предполагают соединение изучения теории с практической деятельностью: отношение к людям, уважение к соотечественникам и представителям других наций.

Развивающая функция заключается в том, что овладение знаниями органично связано с развитием определенного уровня мышления, самосознания, которые в свою очередь эффективно способствуют формированию ценностно-эмоциональных отношений курсантов к российским национальным ценностям.

Воспитательная функция отражает отождествление личностно-значимых качеств с российскими национальными ценностями.

Разработанная модель рассматривается как система, состоящая из определенных взаимосвязанных элементов: цели, задач, принципов, содержания, технологии и результата.

Важным для реализации структурно-функциональной модели является целевой элемент, который представлен единством цели и системы задач. Комплексное решение задач обеспечивает достижение генеральной цели. **Цель модели** определена как развитие российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России, которое рассматривается как поэтапный процесс, представляющий собой совокупность последовательных, целесообразных взаимодействий педагогов и курсантов, направленных на осознание последними российских национальных ценностей, развитие их устойчивости в процессе воспитания личностных ценностей и действенности в воспитательно-образовательной деятельности.

Задачами данного процесса являются: воспитание знаний о нормах российских национальных ценностей и понимание их содержания на основе художественной культуры; ориентация на отождествление своего поведения с этими нормами; развитие способностей их реализации в своей деятельности.

В педагогических законах и закономерностях отражаются существенные, объективные, повторяющиеся в определенной последовательности связи между педагогическими явлениями и процессами. В настоящем исследовании можно выделить следующие: учет индивидуальных познавательных особенностей и способностей, потребностей и личностных качеств курсантов в процессе изучения художественной культуры России и региона; направленность преподавателей и кураторов на воспитание ценностного отношения к художественной культуре России

и региона, которая является составной частью развития российских национальных ценностей, его компонентом и напрямую не сводится к усвоению определенной системы художественных знаний; важность обучения курсантов навыкам самообучения при изучении художественной культуры региона (самостоятельное формулирование цели; выбор адекватных средств и методов ее достижения; организация и проведение работы, самоконтроль и самооценка).

Развитие российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России базируется на принципах: координации, диалогичности, преемственности, интеграции, которые обладают как научной, так и прикладной ценностью и играют значительную роль в организации образовательного процесса. Они являются исходными положениями, направляющими весь процесс реализации сконструированной модели.

Принципы модели развития российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России реализуются при наличии определенных социальных, организационно-педагогических и индивидуально-психологических условий, под которыми понимается совокупность факторов, под влиянием которых она осуществляется.

Социальные условия выражаются не только в требованиях к курсанту как будущему профессионалу органов внутренних дел со стороны общества и государства, в которых выражается социальный заказ на специалиста определенной сферы, но и в создании благоприятной, направленной на оптимальное их развитие, психологической атмосферы в процессе профессиональной подготовки.

Под *индивидуально-психологическими условиями* понимается наличие у курсантов способностей, определяющих направленность их личности на определенную профессиональную деятельность и профессионально значимых личностных особенностей, которые трансформируются в профессиональные склонности и интересы, воздействуют на мотивацию и ценностно-смысловые составляющие. Они обеспечивают включение курсанта в процесс изучения художественной культуры региона, его эффективность и успешность через совершенствование структуры данного процесса за счет усиления субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и курсантов и развития значимых личностных особенностей, воздействующих на ценностно-смысловые составляющие на занятиях и во внеучебных воспитательных мероприятиях.

Организационно-педагогические условия обеспечивают включение курсантов в воспитательную деятельность, ее эффективность и успешность через совершенствование ее структуры и изучение художественной культуры региона. Создание организационно-педагогических условий предполагает: организацию воспитательного процесса, обеспечивающего индивидуальный подход к каждому курсанту; воспитание мотивации изу-

чения художественной культуры России и региона, что позволяет избежать многослойного дублирования материала, экономя учебное время и снижая физические и интеллектуальные затраты обучаемых.

Реализации перечисленных принципов и условий повышения эффективности развития российских национальных ценностей на основе художественной культуры России и региона, наиболее полно соответствуют следующие функции: организация долгосрочного планирования образовательной деятельности на основе программы изучения художественной культуры России и региона; совершенствование структуры воспитательной работы с курсантами по формированию российских национальных ценностей; создание условий для разработки программы изучения художественной культуры России и региона, наиболее полно отвечающих интересам курсантов и возможностям вуза.

Методы повышения эффективности развития российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России рассматриваются не только как способы специфической организации воспитательного процесса с помощью программ спецкурса, но и как способы взаимодействия преподавателей и курсантов.

Все методы в комплексе представлены как неразрывное и взаимодополняемое единство по реализации цели и задач организации педагогического взаимодействия. Эффективность системы методов и каждого метода в отдельности зависит от того, насколько они соответствуют конкретной ситуации.

Представляется целесообразным использование следующих методов: *организационные* – способы воздействия, обеспечивающие упорядоченность как знаний, так и занятий по программе спецкурса, которые включают в себя различные направления деятельности как преподавателя, так и курсантов; *психолого-педагогические* – способы взаимодействия, направленные на максимальное развитие компетентности курсантов в художественной культуре региона, воспитание способностей к саморазвитию в данной области, а также создание комфортной обстановки на занятиях и мероприятиях.

Являясь управляемым процессом, развитие российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России имеет следующие признаки: целенаправленность, регулируемость, систематичность, организованность, структурность.

В заключение необходимо отметить, что, выделенные принципы, условия, функции, методы и признаки способствуют развитию российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России на основе художественной культуры России и региона. Однако, лишь комплексное использование всего арсенала педагогических средств, методов и форм учебно-воспитательного процесса вуза МВД России обеспечит высокую эффективность развития российских межнациональных ценностей курсантов вуза МВД России.

Библиографический список

1. Стенограмма выступления Первого заместителя Председателя Правительства России Дмитрия Медведева на совещании руководства МВД России 29 февраля 2008 года [Э/р]. – Р/д: <http://www.rost.ru>
2. Послание Президента Федеральному Собранию от 12 декабря 2012 года [Э/р]. – Р/д: <http://kremlin.ru/transcripts/17118>
3. Моделирование педагогической ситуации: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Т.С. Сухобской. – М., 1981.
4. Штофф, В.А. Современные проблемы идеологии научного познания. – М., 1975.
5. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного познания / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Е.А. Никитин. – М., 1965.
6. Юридическая педагогика / под ред. В.Я. Кикоты, А.М. Столяренко. – М., 2004.

Bibliography

1. Stenogramma vishstupleniya Pervogo zamestitelya Predsedatelya Pravitel'stva Rossii Dmitriya Medvedeva na sovethanii rukovodstva MVD Rossii 29 fevralya 2008 goda [Eh/r]. – R/d: <http://www.rost.ru>
2. Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu ot 12 dekabrya 2012 goda [Eh/r]. – R/d: <http://kremlin.ru/transcripts/17118>
3. Modelirovanie pedagogicheskoy situatsii: problemih povysheniya kachestva i ehffektivnosti obthe pedagogicheskoy podgotovki uchitelya / pod red. Yu.N. Kulyutkina, T.S. Sukhobskoy. – M., 1981.
4. Shtoff, V.A. Sovremenniiye problemih ideologii nauchnogo poznaniya. – M., 1975.
5. Glinskiy, B.A. Modelirovanie kak metod nauchnogo poznaniya / B.A. Glinskiy, B.S. Gryaznov, E.A. Nikitin. – M., 1965.
6. Yuridicheskaya pedagogika / pod red. V.Ya. Kikoty, A.M. Stolyarenko. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 159.922

Trofimova Ju.V. **SOVEREIGNTY MANIFESTATION IN THE PREADULT AGE: DIFFERENCES OF SUBJECTIVE CHARACTERISTICS OF AN INDIVIDUAL.** Operationalization of the sovereignization allows understanding the formation of an individual as a process of gradual acquiring of certain ability. This ability allows interacting with culture without assistance. The construct «Sovereignization Scenarios» allows to actualize the individual variants of independence acquirement. In the result of current research three scenarios of sovereignization were revealed: «opportunities enhancement», «stability keeping», «opportunities deactivation».

Key words: sovereignization, sovereignty of an individual, sovereignization scenario, content analysis.

Ю.В. Трофимова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: trofimova_yu@mail.ru

СЦЕНАРИИ СУВЕРЕНИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Операционализация понятия «суверенизация» позволяет понять становление человека как процесс постепенного обретения способности к самостоятельному взаимодействию с культурой. Конструкт «сценарии суверенизации» помогает актуализировать индивидуальные варианты обретения самостоятельности. В результате исследования были выделены три сценария суверенизации: «расширение возможностей», «поддержание стабильности», «свертывание возможностей».

Ключевые слова: суверенизация, суверенность личности, сценарий суверенизации, контент-анализ.

Проведенный научно-теоретический анализ позволяет отметить, что суверенизация внешне проявляется как растущая самостоятельность и независимость от взрослого (родителя, учителя, педагога). Другого, а содержательно может быть рассмотрена как процесс постепенного освобождения от развивающих отношений со взрослым сначала через процессы персонализации, а позже и индивидуализации, где и происходит укрепление, отстаивание и освоение своего права на самоосуществление [1, 2]. Растущая суверенизация обеспечивает, с одной стороны, усвоение форм культуры, мерностей социального бытия, а с другой – овладение собой как субъектом жизни, и управлением своей жизнью и своим развитием [3]. Операционализация понятия «суверенизация» позволяет понять становление человека как процесс постепенного обретения способности к самостоятельному взаимодействию с культурой, предметным и социальным миром, посредством чего и обеспечивается системное усложнение его жизненного мира [1, 2].

Суверенность в этом ключе может быть понята как мера субъектности, характерная для данного человека, для определенного периода его жизни, отражая выраженную способность к продуктивному самоосуществлению. Суверенность как результативная характеристика суверенизации опирается на опыт самостоятельного взаимодействия с социальным и предметным миром, представляет и актуальные возможности человека, полученные в процессе развивающих отношений с другим человеком, и потенциальные возможности человека. Такое понимание суверенизации позволяет рассматривать сценарии суверенизации как индивидуализированные варианты обретения суверенности.

С целью изучения сценариев суверенизации нами был использован проективный прием «События моей жизни». Респондентов просили перечислить жизненные события, которые, по их мнению, способствовали взрослению, т.е. расширению самостоятельности, независимости в выборе и в принятии решений. После этого предлагалось указать возраст, в котором данное событие произошло, выявить «приобретения» как последствие данных событий. Разъяснялось, что под «приобретениями» следует понимать то новое, что появилось вследствие сложившейся ситуации. Отмечалось, что это могут быть приобретения различного рода: от реальных предметов, новых знакомств, до обретения личностных качеств, новых черт личности, новых мыслей и переживаний.

Обработка данных проективного приема «События моей жизни» велась с помощью контент-анализа. В качестве категорий анализа выступили: *характер событий жизни*, которые способствовали обретению самостоятельности во взаимодействии с окружающим миром (людьми, предметами, культурой); *характер последствий*, возникший в результате произошедших событий; *проявление предметной, смысловой, ценностной координаты жизненного пространства человека*.

События и последствия, рефлекслируемые респондентами, были поделены для анализа на возрастные периоды их совер-

шения и возникновения: дошкольный возраст, начальный школьный возраст, обучение в среднем и старшем звене школы (подростковый и ранний юношеский), юношеский период (в соответствии с задачами исследования нами рассматривался с момента окончания школы и поступления в вуз). Приобретения, описанных выше событий, нами анализировались как осознанные новообразования. На основе анализа выделенных из текстов респондентов новообразований как рефлекслируемых последствий происшедших с ними событий, мы их систематизировали в группы: (1) изменения отношения; (2) изменения координат личности, ее пространства; (3) изменения жизненного опыта; (4) негативные последствия.

В соответствии с тем, что основной целью исследования является изучение сценариев суверенизации на этапе обучения в вузе, была изучена динамика основных групп новообразований, описание которых относилось к периодам обучения в среднем и старшем звене школы (в тексте статьи мы этот период называем подростковым) и юношескому периоду. Для этого составлены индивидуальные профили новообразований-приобретений на этапе подросткового возраста (верхняя граница, которого при интерпретации данных была установлена окончанием школы) и на этапе юношеского возраста. Сопоставление индивидуальных профилей позволило зафиксировать динамику новообразований с момента окончания школы до участия в исследовании, т.е. охватывала временной интервал обучения в вузе, что соответствует основной цели исследования.

В результате описанных выше этапов анализа было выделено три основных сценария, два из которых имели свои частные варианты.

Сценарий «Расширение возможностей» (45,9% от числа всех респондентов), отражает положительную динамику в приобретении новообразований. В рамках данного сценария наблюдается появление одной или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), которые отсутствовали в описаниях новообразований подросткового возраста. Однако сценарий «расширение возможностей» оказался неоднородным, и в нем были выделены частные тенденции.

Первую частную тенденцию мы назвали «обогащение», так как наблюдается тенденция появления на протяжении юношеского возраста одной или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), которые были обреты респондентами в подростковом возрасте. Такая частная тенденция встречается у 15,8% респондентов.

Вторая частная тенденция характеризуется тем, что в описаниях респондентов, относящихся к периоду подросткового возраста, новообразований не обнаружено. Но в описаниях, относящихся к периоду юношества, появляются одна или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»). Данная тенденция была нами названа «приобре-

Таблица 1

Типичные сценарии суверенизации у респондентов с разными профилями
жизненного пространства

Сценарии	Сценарные тенденции	Группы респондентов с разными профилями жизненного пространства, %			
		пС	ПС	пСц	Псц
Сценарий «Расширение возможностей»	«приобретение»	6,25	16,60	15,10	12,50
	«обогащение»	18,75	0,00	21,20	0,00
	«трансформация»	6,25	16,60	6,10	0,00
	«корректирующая»	0,00	0,00	18,20	12,50
	Всего	31,25	33,20	60,60	25,00
Сценарий «Поддержание стабильности»		6,25	16,60	12,10	0,00
Сценарий «Свертывание возможностей»	«угасание»	12,50	33,60	6,10	25,00
	«удержание негативного результата»	18,75	16,60	0,00	12,50
	«приобретение негативного результата»	31,25	0,00	21,20	37,50
	Всего	62,50	50,2	27,3	75

тение». Она была зафиксирована в 12,8% респондентов. Причем у 50% респондентов данной группы «приобретают» сразу три группы положительных новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), 37,5% – две группы новообразований («изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), а 12,5% респондентов данной группы – только одну группу новообразований («изменения координат личности, ее пространства»).

Третью частную тенденцию, обнаруженную в рамках сценария «Расширение возможностей», назвали «трансформация», так как количественный состав групп не изменился, но состав изменился качественно. Данная тенденция выявлена у 6,30% респондентов, принявших участие в исследовании.

Четвертая частная тенденция характеризуется тем, что в описаниях респондентов, относящихся к периоду подросткового возраста, обнаружена такая группа новообразований, как «негативные последствия». Тогда как в описаниях, относящихся к юношескому возрасту, данная группа отсутствует, но при этом наблюдается либо тенденция «приобретения», либо «трансформация». Данная тенденция названа нами «корректирующей», и она проявилась у 11% респондентов.

Сценарий «Поддержание стабильности» встречается только у 9,5% респондентов, принявших участие в исследовании. Его особенность заключается в том, что на протяжении обучения в вузе сохраняются те же новообразования, что и в описаниях, относящихся к периоду подросткового возраста.

Сценарий «Свертывание возможностей» (44,6% от числа всех респондентов) характеризуется либо уменьшением одной или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), либо же приобретением такой группы новообразований, как «негативные последствия» на протяжении юношеского возраста. Также можем говорить, что данный сценарий представлен рядом частных тенденций.

Первая тенденция в рамках сценария «Свертывание возможностей» характеризуется тем, что наблюдается тенденция уменьшения на протяжении юношеского возраста одной или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта») относительно групп новообразований, которые были обреты респондентами в подростковом возрасте. Данная тенденция была названа «угасания», она встречается у 12,8% респондентов.

Вторая частная тенденция «удержание негативного результата» характеризуется тем, что в период юношеского возраста не только уменьшается одна или несколько групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), но и сохраняется приобретение подросткового возраста в виде та-

кой группы новообразований как «негативные последствия». Данная тенденция встречается редко, всего лишь у 8% респондентов.

Следующая тенденция в рамках сценария «Свертывание возможностей» проявляется в виде приобретении такой группы новообразований, как «негативные последствия» на фоне приобретения одной или нескольких групп новообразований («изменения отношения», «изменения координат личности, ее пространства», «изменения жизненного опыта»), которые были обреты респондентами в подростковом возрасте. Данная тенденция получила название «приобретение негативного результата», она является наиболее встречаемой, так как выявлена у 23,8% респондентов.

Таким образом, мы можем говорить о трех сценариях суверенизации в юношеском возрасте на этапе обучения в вузе: «Расширение возможностей», «Поддержание стабильности» и «Свертывание возможностей».

Понимание человека как открытой психологической системы и представление о «порождающем эффекте взаимодействия» системной антропологической психологией (В.Е. Ключко), позволяют рассматривать человека в его становлении, где он за счет активного взаимодействия с миром открывает для себя особое жизненное многомерное пространство – многомерный мир [1]. Многомерный, жизненный мир человека представляет собой и самого человека, и часть объективного мира, размеченную для него системными вневещными качествами: значениями, смыслами, ценностями, отражающие предметы и явления, обеспечивающие потребности и определяющие возможности человека. В.Е. Ключко отмечает, что многомерный мир человека, его жизненный мир, формируется постепенно, координаты (уровни) жизненного мира обретаются человеком в онтогенезе постепенно, обеспечивая тем самым рост суверенности (суверенизацию) [1].

Такое понимание процессов, реализующих суверенизацию личности, приводит к необходимости решения еще одной из задач исследования, а именно: изучение особенностей сценариев суверенизации студентов с преобладающей предметной, смысловой или ценностной координатой жизненного мира. Так, в результате предварительного анализа проективного приема «События моей жизни» были выделены четыре профиля структуры жизненного мира человека. Два профиля с усеченным жизненным пространством, где отсутствует ценностная координата, но либо преобладает смысловая координата, либо отсутствует доминирование одной из координат (и предметная, и смысловая равны). Два профиля характеризуются целостным жизненным пространством, т.е. присутствуют все мерности: и предметный, и смысловой, и ценностный. При этом в одной группе профилей доминирует предметная координата жизненного пространства, а в другой группе – смысловая.

Таким образом, у нас выявились четыре группы респондентов, характеризующихся разной структурой жизненного простран-

ства: группа респондентов с усеченным жизненным пространством и доминированием смысловой координаты (обозначим ее «ПС»); группа респондентов с усеченным жизненным пространством и равной представленностью предметной и смысловой координаты (ПС); группа респондентов с целостным жизненным пространством и доминированием смысловой координаты (ПСц); группа респондентов с целостным жизненным пространством и доминированием предметной координаты (ПСц).

Для группы респондентов «ПС» (с усеченным жизненным пространством и доминированием смысловой координаты) характерно преобладание сценария суверенизации «Свертывание возможностей». Так у 62,5% респондентов группы «ПС» суверенизация на этапе юности протекает по сценарию «Свертывание возможностей», у 31,2% – по сценарию «Расширение возможностей», и у 6,25% – по сценарию «Поддержание стабильности». Результаты представлены в таблице 1.

Доля респондентов, суверенизация которых протекает по сценарию «Свертывание возможностей», выше доли респондентов, суверенизация которых протекает по сценарию «Расширение возможностей» ($\chi^2 = 1,799$ при $p < 0,05$) и «Поддержание стабильности» ($\chi^2 = 3,722$ при $p < 0,01$). При этом большая доля студентов характеризуется суверенизацией по сценарию «Расширение возможностей», в сравнении с группой студентов, характеризующихся суверенизацией по сценарию «Поддержание стабильности» ($\chi^2 = 1,923$ при $p < 0,05$).

Анализируя частные тенденции внутри продуктивного и непродуктивного сценариев, следует отметить, что преобладающими тенденциями в структуре сценария «Свертывание возможностей» являются «приобретение негативного результата» (31,25% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства) и «удержание негативного результата» (18,75%), а в структуре сценария «Расширение возможностей» – тенденция «обогащение» (18,75%).

Таким образом, для респондентов «ПС» (с усеченным жизненным пространством и доминированием смысловой координаты) проблемной точкой является приобретение или удержание таких новообразований, как «негативные последствия». По всей вероятности, именно отсутствие ценностной координаты в жизненном пространстве данных респондентов и не позволяет им приобретать опыт, пусть и негативный, переосмысливать как опыт, расширяющий возможности, а приводит к «застреванию» в негативном аффекте.

Для группы респондентов «ПС» (с усеченным жизненным пространством и равной представленностью предметной и смысловой координаты) также характерно преобладание сценария суверенизации «Свертывание возможностей», который присущ 50,20% респондентов.

Каждый третий студент (33,20%) с данной конфигурацией жизненного пространства характеризуется суверенизацией по сценарию «Расширение возможностей», а 16,60% респондентам свойственен сценарий суверенизации «Поддержание стабильности». Максимально выраженной является частная тенденция внутри непродуктивного сценария «Свертывание возможностей» такая, как «угасание» (33,60% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства).

Для группы респондентов с целостной структурой жизненного пространства и преобладанием смысловой координаты «ПСц» характерным является преобладание продуктивного сценария суверенизации «Расширение возможностей». Так, для 60,6% респондентов данной группы свойственна суверенизация по сценарию «Расширение возможностей», для 27,30% – по сценарию «Свертывание возможностей», и только 12,10% – по сценарию «Поддержание стабильности».

Доля респондентов, суверенизация которых протекает по сценарию «Расширение возможностей» достоверно выше доли респондентов, суверенизация которых протекает по сценарию «Свертывание возможностей» ($\chi^2 = 2,779$ при $p < 0,01$) и «Поддержание стабильности» ($\chi^2 = 4,359$ при $p < 0,01$). При этом количество студентов, характеризующихся суверенизацией по сценарию «Свертывание возможностей», в сравнении с груп-

пой студентов, реализующихся суверенизацией по сценарию «Поддержание стабильности», достоверно не различается.

Анализируя частные тенденции внутри продуктивного и непродуктивного сценариев, отмечаем, что преобладающими тенденциями в структуре сценария «Расширение возможностей» являются ««обогащение»» (21,20% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства), «корректирующая» (18,20%) и «приобретение» (15,10%), а в структуре сценария «Свертывание возможностей» – тенденция «приобретение негативного результата» (21,20%).

Для группы респондентов с целостной структурой жизненного пространства, но преобладанием предметной координаты «ПСц» характерным является преобладание непродуктивного сценария суверенизации «Свертывание возможностей».

Для 75% респондентов данной группы свойственна суверенизация по сценарию «Свертывание возможностей», и для 25,00% – по сценарию «Расширение возможностей», данное различие в количестве респондентов, которым свойственны противоположные сценарии суверенизации, достоверно различается ($\chi^2 = 2,094$ при $p < 0,05$).

Анализ частных тенденций внутри продуктивного и непродуктивного сценариев позволяет отметить, что преобладающими тенденциями в структуре сценария «Свертывание возможностей» являются «приобретение негативного результата» (35,50% от числа всех респондентов с данной структурой жизненного пространства) и «угасание» (25,00%). В структуре сценария «Расширение возможностей» доминирующей тенденции не выявлено, при этом наблюдается всего две – «приобретение» и «корректирующая» (по 12,50% респондентов).

Полученные данные позволяют говорить о том, что для студентов с разными профилями жизненного пространства свойственно преобладание и разных сценариев суверенизации. Только для большинства студентов с целостным профилем жизненного пространства и преобладающей смысловой координатой характерна суверенизация по сценарию «Расширение возможностей». Лиц с доминирующей ценностной координатой выявлено в нашем исследовании не было.

Подводя итог, можем отметить, что в результате исследования выявлены три сценария суверенизации: «расширение возможностей», «поддержание стабильности», «свертывание возможностей». Сценарий «Расширение возможностей» отражает положительную динамику в приобретении новообразований в период юности, т.е. наблюдается появление одной или нескольких групп новообразований, которые отсутствовали в новообразованиях подросткового возраста. Особенность сценария «Поддержание стабильности» заключается в том, что на протяжении обучения в вузе сохраняются те же группы новообразований, что и относящиеся к периоду подросткового возраста. Сценарий «Свертывание возможностей» характеризуется либо уменьшением одной или нескольких групп новообразований, либо приобретением группы «негативные последствия» на протяжении юношеского возраста.

Также показано, что для студентов с разной структурой жизненного мира присуще преобладание различных сценариев суверенизации, а именно: для большей части студентов с усеченным жизненным пространством (при отсутствии ценностной координаты), вне зависимости от доминирующей координаты, характерен сценарий суверенизации «Свертывание возможностей». Сценарий суверенизации «Свертывание возможностей» характерен и для большего числа лиц с целостным профилем жизненного пространства, но доминированием предметной координаты. Тогда как для большинства студентов с целостным профилем жизненного пространства и преобладающей смысловой координатой, присуща суверенизация по сценарию «Расширение возможностей». Лиц с доминирующей ценностной координатой выявлено в нашем исследовании не было.

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Сценарии суверенизации в юношеском возрасте на этапе обучения в вузе») № 12-16-№ 22003а(р).

Библиографический список

1. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск, 2009.
2. Краснорядцева, О.М. Психологическое содержание экспертизы образовательных инноваций // Вестник ТГУ. – 2008. – № 306.
3. Трофимова, Ю.В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2-1.

Bibliography

1. Klochko, V.E. *Psikhologiya innovacionnogo povedeniya* / V.E. Klochko, Eh.V. Galazhinskiy. – Tomsk, 2009.
2. Krasnoryadceva, O.M. *Psikhologicheskoe sodержanie ehkspertizh obrazovatel'nykh innovacij* // *Vestnik TGU*. – 2008. – № 306.
3. Trofimova, Yu.V. *Suverenizatsiya lichnosti kak predmet postneklassicheskoy psikhologii* // *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2012. – № 2-1.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 159.9: 37.015.3

Kholodkova O.G., Poluhina N.S. VALUE SELF – CONCEPT OF DISABLED SCHOOLCHILDREN. In this research the issues of differentiated analysis of personality problems of disabled schoolchildren are considered. The results of comparative survey of value self – concept of well developing schoolchildren and disabled schoolchildren are produced.

Key words: disabled people, personality problems, value self – concept, self – sufficiency, self – acceptance, direction of desires.

О.Г. Холодкова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: holodkova.fnk@mail.ru;

Н.С. Полухина, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 61 им. Н.М. Иванова», г. Новосибирск, E-mail: poluhina27@rambler.ru

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В работе рассматриваются вопросы дифференцированного изучения личностных проблем младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся результаты сравнительного исследования ценностного отношения к себе у нормально развивающихся младших школьников и с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями здоровья, личностные проблемы, ценностное отношение, самодостаточность, самопринятие, направленность желаний.

Проблема изучения личности всегда была одной из актуальных в психологии. Социальные проблемы современного общества берут свое начало не в политической или экономической сферах, а лежат в личностной сфере и напрямую связаны с самосознанием человека, его отношением к себе и окружающим. От того, какое отношение у человека сформировано к себе и близким, зависит его социальная адаптация и интеграция в общество. Особую значимость приобретает данная проблема для детей с ограниченными возможностями здоровья (в дальнейшем ОВЗ), число которых растет из года в год.

Современные демократические преобразования в обществе и развитие системы специального образования в России способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (в дальнейшем ОВЗ) совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» все чаще встречается в последнее время в отечественных правовых документах. Однако четкого определения понятия до сих пор не существует. Например, Н.М. Назаровой оно трактуется следующим образом: «Лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физический (и/или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования» [1, с. 8].

В единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья Н.Н. Малофеев и коллектив авторов подходит к проблеме обозначения категории детей с ОВЗ также достаточно объемно, включая в неё детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [2].

Более узкой точки зрения придерживается Л.И. Акатов, который говорит о том, что сегодня в России около 4,5 процента детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Они нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. Такие дети, чаще всего, попадают под категорию «дети-инвалиды» [3].

В специальном федеральном государственном образовательном стандарте для детей с ограниченными возможностями здоровья говорится о том, что «группа школьников с ОВЗ чрез-

вычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития». Тем не менее, идея обучения и воспитания некоторой части детей с ОВЗ в рамках массовой школы действительно отвечает современным требованиям нашего развивающегося социального пространства. Речь идет об образовании так называемого «цензового» уровня, сопоставимого «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 ограничений его здоровья» [4]. В общем понимании это дети, имеющие особенности психофизического развития, обусловленные недостатками сенсорных систем и частыми соматическими болезнями, которые все же позволяют обучаться им в общеобразовательной школе.

Внедрение специального федерального государственного образовательного стандарта предполагает и организацию особого психолого-педагогического сопровождения данной категории детей с ОВЗ, в связи с чем вопросы дифференцированного изучения личностных проблем, проблем взаимоотношений детей с ОВЗ с различными субъектами образовательного процесса приобретают неоспоримую актуальность.

В ядре разноплановых личностных проблем детей с нарушением здоровья особое место занимает отношение к себе, которое, согласно мнению Б.Г. Ананьева, является наиболее поздним, но в то же время системообразующим психологическим явлением, обеспечивающим целостность личности. «Отношения личности, объединенные между собой посредством отношения к себе, образуют иерархическую систему, которая выполняет доминирующую роль в формировании целостного поведения, определяя, таким образом, социальное функционирование человека» [5].

Отношение к себе является результатом и интегратором механизмов личностного самосознания и обладает сложной психологической структурой. Например, А.Ф. Лазурский подразделяет отношение к самому себе на: отношение к своей физической и психической жизни; отношение к своей личности, в которых выделяется наличие или отсутствие интереса к своей жизни и формы интереса к своей личности [6].

Отношение к себе – это результат осмысления своего поведения, переживания, решений в свете значимых для человека этических оценок, которое происходит в процессе познания других людей, особенностей общения и взаимодействия с ними, их отношения (симпатии, антипатии и др.) к этому человеку. Отношение к себе складывается в результате сравнения человека с другими, переживания (осознанного или неосознанного) по поводу данных сравнений и появления на основе данных переживаний некоторой установки по отношению к себе, которая является запускающим механизмом активности человека. Все это позволяет говорить о ценностном характере отношения к себе. В своих предыдущих материалах мы рассматривали природу ценностных отношений в целом и определяли ее как интегрирующую в себе результаты познания человеком какого-либо объекта действительности во время встреч с ним, все эмоциональные отклики на этот объект, а также формы поведенческих ответов при контакте с этим объектом [7]. Таким образом, ценностное отношение к себе выступает как совокупность когнитивного компонента (понятия и представления личности о самой себе), эмоционально-оценочного (переживания личности по отношению к себе) и поведенческого (проявления практической готовности человека к определенным действиям и поступкам в отношении себя).

Актуальность проблемы становления ценностного отношения к себе у ребенка с ОВЗ обусловлена той степенью изолированности данного ребенка от общества, которая возникает вследствие специфики его заболевания и отсутствия адекватного социально-психологического и педагогического сопровождения его развития. С раннего детства дети с ОВЗ сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и жестокостью оценивают внешние дефекты детей с ОВЗ в их присутствии. В результате у детей с ОВЗ формируются замкнутость, избегание широкого круга общения, замыкание «в четырех стенах», маскированная (скрытая) депрессия, что ведет за собой появление чувства неполноценности.

По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми снижен. При этом у них формируется сниженная самооценка, что в свою очередь, приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства. По мнению Н.А. Холопенко, дальнейшее характерологическое развитие личности может происходить с поэтапной сменой невротических состояний, психозов. Это особенно выражено у детей с ОВЗ с неправильным воспитанием [8].

Нарушения личностного развития детей с ОВЗ возникают как следствие взаимодействия двух факторов: преморбидных особенностей личности ребенка, преломленных через его дефект (биологическая составляющая); неблагоприятных условий воспитания, создаваемых травмированными родителями (социальная составляющая). Это подтверждает положение о закономерностях нарушения личностного развития у всех детей с психофизическими недостатками, установленное Л. С. Выготским [9].

Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами здоровья, недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцируют, с точки зрения В.В. Ткачевой, развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. В качестве доминирующих личностных тенденций у детей выявляются тревожность, агрессивность, отгороженность [10].

Особую значимость данная проблема приобретает на этапе поступления ребенка с ОВЗ в массовую школу и в период обучения в начальной школе. Младший школьный возраст – это период активной социализации ребенка, период усвоения основных общественных норм и правил, и, в то же время, начало субъективации общественных ценностей, которые транслируются ребенку через систему средств массовой информации, школы и улицы. И если здоровый ребенок входит в этот этап своей жизни «закаленным» активным общением со сверстниками и другими взрослыми благодаря дошкольным учреждениям, различным кружкам и массовым посещениям друзей и родственников, то ребенок с ОВЗ такой «брони» не имеет. Возникает реальная угроза снижения и без того хрупкого ценностного отношения к себе младшего школьника с ограниченными возможно-

стями здоровья. В нашей статье мы попытались выяснить, каковы различия в ценностном отношении к себе у здоровых младших школьников и с ОВЗ.

В нашем исследовании принимали участие младшие школьники с ОВЗ цензового уровня образования. Это дети, имеющие следующие нарушения здоровья: легкая степень тугоухости (воспринимают шепотную речь с расстояния 1-3 метра, разговорную – с 4 метров и более); нарушение зрения (миопия легкой степени, амблиопия, косоглазие); нарушение функций опорно-двигательного аппарата; часто болеющие, соматически ослабленные дети.

Были выделены следующие параметры и методы диагностики ценностного отношения к себе:

1. Самодостаточность (чувство неполноценности) («Кинетический рисунок семьи» проективная методика Р. Бернса и С. Коуфмана).

2. Положительное отношение к себе («Фильм-тест» Рене Жилиа(адаптация И.Н. Гильяшевой и Н.Д. Игнатьевой), «Незаконченные предложения» Д.В. Лубовский).

3. Доминирование желаний, направленных на реализацию личных потребностей (методика «Цветик-семицветик») [7].

Методики, с помощью которых выявлялись особенности ценностного отношения младших школьников с ОВЗ к себе, предполагали в первую очередь качественный анализ полученных данных. Но нами была произведена также количественная обработка данных, которая позволила получить более точные результаты исследования. При этом особенности обнаруживались в процессе сравнения полученных результатов, которые показали здоровые дети. Следует также отметить, что анализ результатов совершался по тем шкалам, показателям, которые отражали отношение детей именно к себе.

Так, в рисунках «Моя семья» у 69,2% детей с ОВЗ были обнаружены «симптомы», указывающие на наличие чувства неполноценности. Среди этих детей у большей части было отмечено в рисунках отсутствие автора, т.е. себя, у остальных – автор («Я») был изолирован, отдален от остальных членов семьи, обнаружено стирание своей фигуры на рисунке. Стирание нарисованного «себя», перерисовывание может быть связано с негативными эмоциями по отношению к себе. В группе здоровых детей чувство неполноценности было обнаружено лишь у 13,7% испытуемых, «симптомами», признаками этого был маленький размер фигуры, изображавшей автора, либо фигура автора располагалась спиной по отношению к остальным членам семьи. В ходе выполнения задания детьми с ОВЗ было отмечено, что ни один ребенок не начал рисунок семьи с себя, в то время как в группе здоровых детей это было отмечено у 75,3% детей. Также было отмечено, что дети с ОВЗ, рисуя себя (в 30,8% случаев), делали длительные паузы перед тем, как приступить к рисованию собственной фигуры, либо сначала схематично изображали себя, потом прорисовывали детали ситуации, предметы, а лишь потом возвращались к фигуре.

Для того чтобы проверить достоверность данных различий между чувством неполноценности у детей с ОВЗ и нормально развивающимися детьми, использовался статистический критерий Φ^* – угловое преобразование Фишера. Выявленное значение $\Phi^*_{эм} = 5,27$ при $p \leq 0,01$, что подтверждает значимость выявленных различий между значением показателей чувства неполноценности у детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей. Таким образом, для испытуемых первой группы (дети с ОВЗ) в большей степени характерен высокий уровень чувства неполноценности, чем для испытуемых второй группы (здоровые дети).

Анализ сформированности второго параметра диагностики ценностного отношения к себе, «положительное отношение к себе» производился нами с помощью методики «Незаконченные предложения».

Чтобы проверить достоверность различий между выраженностью типов отношений к себе (отрицательное, нейтральное, положительное) в группах здоровых детей и детей с ОВЗ, использовался статистический критерий X^2 - Пирсона. Полученное нами значение $X^2 = 60,92$ больше соответствующего табличного значения $m-1=2$ степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001. Следовательно, у детей с ОВЗ отношение к себе зачастую отличается негативной окраской, самооценка в большинстве случаев занижена, образ «Я» искажен, самопринятие слабо выражено. Исследование особенностей младших школьников к себе с помощью методики «Незаконченные предложения» позволило выявить следующее:

– у детей с ОВЗ отношение к себе зачастую отличается негативной окраской, самооценка в большинстве случаев занижена, образ «Я» искажен, самопринятие слабо выражено;

– у детей с ОВЗ выражено ощущение своей слабости, неполноценности, что проявилось в невозможности сформулировать свои положительные качества, в то время как отрицательные качества 42,3% детей обозначили без труда;

– у большинства детей с нормальным здоровьем отношение к себе определяется как положительное, у детей высокая самооценка (54,8%);

– лишь у 16,3% здоровых детей отношение к себе было определено как отрицательное.

Также с целью выявления особенностей положительного отношения детей к себе использовалась методика Рене Жилия. Первоначально анализировались переменные, характеризующие особенности самого ребенка. Результаты выполнения заданий по методике Рене Жилия явились основанием для вывода о том, что дети с ОВЗ избегают общения, в больших группах детей они стремятся к уединению, обособленности от группы. Это свойственно 53,8% детям с ограниченными возможностями здоровья. При выполнении заданий на определение своего места в большой группе детей они обозначали себя фигурой, находящейся в стороне, не связанной каким-либо действием с другими членами группы. Так, можно сделать вывод, что у детей с ОВЗ отсутствует адекватное самовосприятие, самопрезентация, что и вызывает значительные поведенческие и коммуникативные нарушения поведения ребенка в группе.

Кроме того, лишь у 15,4% детей с ОВЗ было отмечено стремление к доминированию или лидерству в группе, в то время как в группе здоровых детей таковых оказалось 63%. Таким образом, у детей с ограниченными возможностями здоровья зачастую формируется искаженное, либо негативно окрашенное представление о себе.

Для изучения третьего параметра «Доминирование желаний, направленных на реализацию личных потребностей», нами использовалась методика «Цветик-семицветик».

Анализ результатов показывает, что у большинства детей с ОВЗ сфера желаний не связана с собственным «Я». Возможно, это вызвано чувством неполноценности. Так, лишь 26,9% детей указанной группы первые 3 желания соотнесли с собой,

на «лепестках семицветика» указали желания, связанные с материальным благополучием и здоровьем, у 19,2% детей желания были для всех людей (например, «чтобы все люди жили по 100 лет»). В то время как в группе здоровых детей большинство (82,2%) указали желания в первую очередь для себя, при этом желания были материальными и познавательными (например, «хочу быть олигархом», «хочу быть отличником», «хочу окончить школу на пятерки» и т.д.). Достоверность различий в доминировании желаний, направленных на реализацию потребностей для себя у здоровых младших школьников и у детей с ОВЗ, подтверждалась с помощью статистического критерия Φ^* – угловое преобразование Фишера. Выявленное значение $\Phi^*_{эмп} = 5,15$ при $p \leq 0,01$, что подтверждает значимость выявленных различий.

Обобщая результаты выполненного исследования, мы выявили следующие особенности ценностного отношения к себе у детей с ОВЗ:

1. Чувство неполноценности у детей с ОВЗ развито больше, чем у нормально развивающихся сверстников. Возможно, это связано с искаженным, либо негативно окрашенным представлением о себе, самооценкой в большинстве случаев занижена, образ «Я» искажен.

2. В отличие от здоровых детей, отношение к себе у младших школьников с ОВЗ имеет негативную окраску, т.к. они испытывают трудности в общении, стремятся к уединению, обособленности, что обусловлено осознанием своей неполноценности, отличием себя от большинства детей.

3. Неприятие себя как личности, характерное для детей с ОВЗ, сказывается на сфере желаний. Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья в меньшей степени, чем здоровые сверстники, имеют желания, направленные на реализацию потребностей для себя. В иерархии ценностей у них на первом месте находится семья, затем примерно одинаковые позиции занимают другие люди и «Я», на последнем месте школа. У здоровых детей на первом месте находится «Я», затем семья. Желаний, направленных на реализацию потребностей других людей и школы, не обнаружено.

Таким образом, в целом младшие школьники с ОВЗ относятся к себе негативно, что связано, в первую очередь с осознанием своей неполноценности.

Библиографический список

1. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4.
2. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие с особыми требованиями к результатам обучения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2010. – № 5.
3. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб.пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
4. Общая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Э/р]. – Р/д: <http://www.niro.nnov.ru/id=2708>
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
6. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей // Избранные труды по психологии. – М., 1997.
7. Холодкова, О.Г. Динамика эмоционального компонента ценностных отношений в младшем школьном возрасте // Вестник Южно-Уральского гос. университета. – 2012. – № 6. – Серия «Психология».
8. Холопенко, Н.А. Социально-психологические проблемы детей-инвалидов. Различные подходы к пониманию инвалида [Э/р]. – Р/д: <http://www.orlenok-kmv.ru/invalid.html>
9. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.
10. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб.пособие. – М., 2007.

Bibliography

1. Nazarova, N.M. Integrirovannoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemih vnedreniya // Korrekcionnaya pedagogika. – 2010. – № 4.
2. Malofeev, N.N. Deti s otkloneniyami v razvitii v obshchobrazovatel'noy shkole: obshchie s special'nymi trebovaniya k rezul'tatam obucheniya / N.N. Malofeev, O.S. Nikol'skaya, O.I. Kukushkina // Defektologiya. – 2010. – № 5.
3. Akatov, L.I. Social'naya reabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskie osnovy: ucheb.posob. dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – M., 2003.
4. Obshchaya koncepciya special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Eh/r]. – R/d: <http://www.niro.nnov.ru/id=2708>
5. Ananjev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanija. – M., 1977.
6. Lazurskiy, A.F. Klassifikatsiya lichnostej // Izbranniye trudih po psikhologii. – M., 1997.
7. Kholodkova, O.G. Dinamika ehmocional'nogo komponenta cennostnykh otnoshenij v mladshem shkol'nom vozraste // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. universiteta. – 2012. – № 6. – Seriya «Psikhologiya».
8. Kholopenko, N.A. Social'no-psikhologicheskie problemih detej-invalidov. Razlichniye podkhodih k ponimaniyu invalida [Eh/r]. – R/d: <http://www.orlenok-kmv.ru/invalid.html>
9. Vihgotskiy, L.S. Problemih defektologii. – M., 1995.
10. Tkacheva, V.V. Tekhnologii psikhologicheskoy pomothi sem'jam detey s otkloneniyami v razvitii: ucheb.posobie. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378.1

Bologova A.A. IMITATING COMPUTER MODELS AS INNOVATIVE COMPONENTEDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In article prospects of introduction of innovative components in training process in a higher educational institution are considered. Article opens essence of active methods of training of students, and prospects of use of imitating computer models as a training practical work.

Key words: Innovations in the higher education, computer imitating models, information and communication technologies, active methods of training, training training complexes, innovative educational technologies.

А.А. Бологова, ст. преп. Филиала ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: semenovaanna@inbox.ru

ИМИТАЦИОННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ МОДЕЛИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

В статье рассматриваются перспективы введения инновационных составляющих в процесс обучения в высшем учебном заведении. Статья раскрывает сущность активных методов обучения студентов и перспективы использования имитационных компьютерных моделей в качестве тренажерного практикума.

Ключевые слова: инновации в высшем образовании, компьютерные имитационные модели, информационно-коммуникационные технологии, активные методы обучения, тренажерные обучающие комплексы, инновационные образовательные технологии.

Великая цель образования – это не знания, а действия.

Г. Спенсер

Термин «инновация» означает некое новшество, модернизацию, нововведение. В последнее время его все чаще применяют в отношении образования. Инновации в образовании внедряются непосредственно в организацию учебного процесса, в программы и методики. Изменения могут коснуться системы финансирования и оценки качества образования. Понятно, что в динамическом мире образование тоже не может быть статичным.

Инновации в высшем образовании – это как введение совершенно новых, не имеющих аналогов и прототипов методик, так и относительная модернизация (основной процесс остается прежним, меняются некие его компоненты или направление) [1]. Как источник новой идеи для образования используется социальный заказ или указ вышестоящих инстанций, зарубежный опыт, успешный опыт других учебных заведений, научные разработки. В зависимости от инноваций, может потребоваться полное техническое и методическое переоснащение учебного заведения, или небольшие изменения в работе учреждения.

Постоянное развитие технологий приводит к тому, что в сферу образования регулярно вводятся новые информационные продукты. Можно отметить, что темпы модернизации образования со временем увеличиваются, и сегодня становится актуальной проблема выбора. Технологий и методик обучения предлагается огромное число, нужно оставлять в образовательной сфере только действительно эффективные и нужные инструменты. Также нельзя отдавать предпочтение одной технологии, современное образование должно строиться на сочетании классических и инновационных приемов.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. Компьютерные технологии призваны стать не дополнением в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Проблема широкого применения компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые: О.И. Агапова, В.И. Гриценко, Г.Р. Громов, Г. Клейман, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Б. Сендов, Б. Хантер, В.Ф. Шолохович и др.

Отметим, что в последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением ком-

пьютера. Однако, термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у все большего количества педагогов. Расширение образовательного рынка страны за счет экспорта образовательных услуг своих вузов в страны ближнего и дальнего зарубежья будет способствовать интеграции системы образования в мировую образовательную систему и росту престижа образования.

При использовании информационных технологий в учебном процессе необходимо ставить и реализовывать следующие задачи перед студентами вузов:

- вырабатывать навыки рациональной организации учебного труда;
- формировать и поддерживать интерес к изучаемому предмету;
- целенаправленно формировать у учащихся обобщенные приемы умственной деятельности;
- развивать самостоятельность учащихся;
- готовить учащихся к творческой деятельности;
- вырабатывать умение пользоваться полученными знаниями.

Применение информационных технологий в обучении определило важный принцип обучения – принцип индивидуализации. Согласно требованиям нового поколения каждый обучаемый следует индивидуальному ритму обучения, обусловленному именно ему необходимым уровнем и темпом освоения образовательной программы специальности, с заданной глубиной изучаемого материала.

В современном образовании наметилась тенденция, направленная на развитие личности обучаемого, выявление его творческих возможностей с учетом индивидуальных особенностей, сохранение физического и психического здоровья. Образовательный процесс направлен на формирование у обучаемых общекультурных компетенций: самоорганизации, самостоятельной работы, познавательного интереса.

Важнейшим средством активизации личности в обучении выступают активные методы обучения (АМО), также в литературе встречается и другой термин – «метод активного обучения» (МАО) [2]. В сфере информационных технологий обучаемому необходимо уметь ориентироваться в большом количестве ин-

формации, самостоятельно анализировать ее, а затем обоснованно использовать полученные знания при принятии решений в нестандартных ситуациях. Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Использование активных методов обучения выявляет творческие способности личности, позволяет научиться работать в команде, заниматься исследовательской деятельностью во время учебного процесса.

При использовании компьютерных технологий у обучаемых наблюдается высокий уровень мотивации. Данные занятия интересны обучающимся всех уровней, а, значит, у преподавателя и обучающихся создается благоприятная эмоционально-психологическая база для работы; особым образом организован компьютерный класс: у каждого обучающегося есть свое индивидуальное рабочее место и, в то же время, возможен доступ к общим ресурсам.

Применение методов активного обучения имеет гибкую структуру, так как преподаватель сам может выбирать нужный метод в зависимости от времени, значимости учебного материала, состава обучаемых, что предполагает возможность учета индивидуальных и возрастных особенностей каждого учащегося.

По классификации М. Новик активные методы обучения делятся на два типа: имитационные и неимитационные [3]. Неимитационный вид занятий характеризуется отсутствием модели изучаемого процесса, который включает в себя проблемные лекции, проблемно-активные практические занятия и лабораторные работы, семинары и дискуссии, конференции. Имитационный вид занятий предполагает наличие модели изучаемого процесса. В свою очередь, имитационный вид занятий подразделяют на игровые и неигровые. К игровым АМО относятся: деловые игры, метод разыгрывания ролей, ситуационное обучение. К неигровым АМО относятся: метод анализа конкретных ситуаций, тренажеры, имитационные упражнения.

Имитационные модели предоставляют нам ряд возможностей по прогнозированию поведения, выявлению возможных затруднений при работе с нашим проектом и так далее. На данный момент времени среди имитационных моделей наиболее широкое распространение получили имитационные компьютерные модели. Этот факт объясняется грандиозными вычислительными способностями современной компьютерной техники, которая позволяет воспроизводить поведение объекта окружающей среды в реальном масштабе времени с использованием звуковых и графических эффектов. При реализации имитационных моделей с помощью современных компьютеров, оснащенных развитой сетью периферийных устройств отображения информации, исследуемый объект и его количественные характеристики представляются более наглядно, чем при анализе традиционного словесно-формализованного (а значит, не слишком точного) описания.

Сейчас наиболее известными имитационными компьютерными моделями являются компьютерные игры. Однако первыми имитационными компьютерными моделями были тренажерные системы, разработанные для военной отрасли. С появлением персональных компьютеров произошла конверсия, имитационные компьютерные модели появились практически одновременно в сфере развлечения (компьютерные игры), в сфере обучения (компьютерные тренажеры) и в научной сфере (исследовательские системы) [4].

Начнем рассматривать имитационную компьютерную модель как компьютерную игру. Для компьютерных игр как класса программного обеспечения характерно:

- стохастическое поведение игрового окружения;
- четкие критерии эффективности деятельности игрока (очки, секунды, количество выигранных денег и так далее);
- практически стопроцентное использование видео- и аудиовозможностей современной компьютерной техники.

Стохастический характер поведения имитационных компьютерных моделей позволяет с одинаковым интересом проигрывать несколько сеансов с одними и тем же начальным состоянием, отрабатывая алгоритмы успешного поведения. Четкое определение критерия эффективности деятельности позволяет игроку самостоятельно и однозначно определить результат своей работы и, что самое главное, сравнить полученный результат со своей предыдущей работой или работой другого игрока. Стремление получить положительные результаты сравнения является одной из причин, заставляющих игрока быстро осваи-

вать оригинальный интерфейс и правила игры, нередко преодолевая при этом языковой барьер; проводить за игрой громадное количество времени, проявляя при этом завидные усидчивость и внимание.

Все вышеперечисленное позволяет игроку в короткое время освоить имитационные компьютерные модели и приобрести необходимые для игры знания и навыки. Остается открытым вопрос о полезности этих приобретений. Некоторые можно назвать полезными, некоторые вредными, но в любом случае эти знания и навыки были получены как косвенный результат деятельности игрока, а главным результатом для игрока является полученная радость во время и после игры.

Перейдем теперь к рассмотрению имитационных компьютерных моделей как тренажерных комплексов. Все, что было сказано выше про компьютерные игры, нашло свое воплощение в современных тренажерных программах. Единственным отличием является наличие нормативных требований к свойствам тренажера, а именно:

- к адекватности математической модели поведения реального объекта,
- к набору возможностей тренажерных программ.

Эксплуатация тренажерных программ позволяет выявить много сходства между сеансом тренажерной подготовки и сеансом компьютерной игры. Многие студенты, используя данные сходства, рассматривают тренажерную подготовку как компьютерную игру и стремятся любыми способами достичь поставленного результата. Предприняв ряд попыток, наиболее грамотные студенты начинают применять имеющиеся в их распоряжении знания и навыки по дисциплине тренажерного практикума, что позволяет им достичь неплохих результатов и дает повод гордиться своими знаниями и навыками. Опыт эксплуатации тренажерных программ показывает, что в самом начале занятий стимулом к работе является желание получить зачет по дисциплине. Впоследствии основным стимулом является желание быть лучшим в группе, а получение зачета относится к второстепенным целям. У наиболее успевающих студентов желание быть лучшим в группе перерастает в желание превзойти самого себя, т.е. в желание самосовершенствования. Другими словами достигается главная цель обучения, а именно формируются условия обучения, порождающие спрос на знания и навыки у студентов, которые, как правило, отсутствуют у большинства в начале занятия.

Выполняя поставленные задания тренажерного практикума, студенты получают полезные знания и навыки, которые впоследствии должны им пригодиться в будущей деятельности по выбранной специальности. Так же, как и в компьютерных играх, процесс получения знаний и навыков происходит в игровой форме. Для большинства студентов этот процесс остается незаметным. Лишь те из них, которые уже успели испытать дефицит собственных знаний и навыков на производстве, начинают рассматривать тренажерную подготовку как средство получения не только радости личного творчества и зачета, но и необходимых им знаний и навыков.

Имитационные возможности тренажерных программ позволяют использовать их как средство проведения научно-исследовательских работ. Грамотно поставленное задание для студентов позволяет им для достижения поставленной цели не только применять имеющиеся знания, но и выявлять неизвестные для них закономерности поведения моделируемых систем. Как правило, эти закономерности являются уже известными науке, но сам процесс исследовательской деятельности приносит студентам большую радость творчества, т.к. для студента поведение имитационных компьютерных моделей начинает становиться прогнозируемым.

Любая обучающая система состоит из трех подсистем: обучаемый, средство обучения (в нашем случае имитационные компьютерные модели) и преподаватель. До сих пор рассматривалось взаимодействие между обучаемым и имитационной компьютерной моделью. Необходимо отметить ряд особенностей эксплуатации имитационных компьютерных моделей преподавателями тренажерного практикума. Качественно меняется структура системы обучения. Как правило, преподаватель находится перед студентами и требует от них проявления знаний и навыков. С применением имитационных компьютерных моделей перед студентами находится тренажер и уже он требует от них знаний и навыков. В этом случае студенты воспринимают преподавателя уже не как препятствие к вождленному зачету,

а как помощника. Ожидая помощи от преподавателя, студенты становятся более дисциплинированными и восприимчивыми к словам преподавателя, что намного облегчает для преподавателя процесс обучения.

С применением имитационных компьютерных моделей из процесса оценки действий обучаемого и преподавателя в значительной мере уходят субъективные факторы. Появляется возможность воспроизведения действий обучаемого, во время которого студент может попробовать самостоятельно определить свои ошибки. Возможно также коллективное обсуждение работы студента. Студент уже не может взвалить вину за неудачное выполнение работы на негативное отношение к нему препода-

вателя, так как имитационные компьютерные модели относятся ко всем студентам одинаково. Таким образом, внедрение имитационных компьютерных моделей в систему обучения, само-совершенствования, благотворно влияет не только на работу обучаемого, но и на работу преподавателя.

На данный момент времени имитационные компьютерные модели, реализованные в виде тренажерных комплексов, можно рассматривать как высокоэффективное средство обучения, которое переводит процесс обучения из принудительной формы в творческую деятельность, что позволяет студентам не только сдать необходимые зачеты, но и получить радость от процесса обучения и, как следствие, качественные знания.

Библиографический список

1. Кваша, В.П. Управление инновационными процессами в образовании: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1994.
2. Абрамова, И.Г. Активные методы обучения в системе высшего образования. — М., 2008.
3. Новик, М. Активные методы обучения. — М., 1999.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. — М., 2007.

Bibliography

1. Kvasha, V.P. Upravlenie innovacionnymi processami v obrazovanii: dis. ... kand. ped. nauk. — M., 1994.
2. Abramova, I.G. Aktivnihe metodih obucheniya v sisteme vihshego obrazovaniya. — M., 2008.
3. Novik, M. Aktivnihe metodih obucheniya. — M., 1999.
4. Verbitskiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihshej shkole. — M., 2007.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 37.013.42

Balak A.M. THE STRUCTURE AND CONTENT OF HERMENEUTICS COMPETENCE OF THE FUTURE LAWYER.

In the article substantiates the importance of the formation in the process of professional preparation of future lawyers of that quality of personality as hermeneutics competence. The article considers the content of hermeneutics competence in the unity of its structural components «I – conception», socio-legal consciousness, awareness-instrumental willingness to hermeneutics activities. The mechanism of hermeneutics interpretation of law knowledge is also presented.

Key words: hermeneutics, hermeneutic competent, interpretation of law knowledge, knowledge, reflection.

А.М. Балак, адвокат московской городской коллегии адвокатов «Юрискон», г. Москва; E-mail: g-gs@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

В статье обосновывается значимость формирования в процессе профессиональной подготовки будущих юристов такого качества личности как герменевтическая компетентность. Рассмотрено содержание герменевтической компетентности в единстве ее структурных компонентов: «Я-концепции», социально-правового сознания, информационно-инструментальной готовности к герменевтической деятельности. Представлен механизм герменевтической интерпретации правового знания.

Ключевые слова: герменевтика, герменевтическая компетентность, интерпретации правового знания, познание, рефлексия.

В настоящее время эффективность профессиональной деятельности современного юриста предполагает высокий уровень его информированности, наличие навыков работы с информацией, умений ее истолковывать, интерпретировать, понимать и трактовать.

В силу указанной специфики общие принципы организации образовательного процесса в сфере юриспруденции должны быть существенно дополнены развернутым анализом системы знаний конкретных профессиональных информационных ресурсов, отражающих весь комплекс специфических задач, определяющих будущее содержание профессиональной правовой деятельности как в специальных вопросах, так и в широком круге общих вопросов. Кроме того, в связи с тем, что работа юриста складывается главным образом из информационных отношений, связанных с оборотом информации, необходимо рассмотреть вопросы оснащения будущих юристов методами, приемами и технологиями по получению, сбору, переработке и хранению информации, ее преобразованию и передаче.

Данные позиции говорят о значимости формирования в процессе профессиональной подготовки будущих юристов такого интегративного качества личности как герменевтическая компетентность, обеспечивающего формирование умений и навыков истолкования и интерпретации правовых знаний.

Анализ научных источников (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторской) позволил сделать вывод, что для различных интерпретаций понятия «компетентность» общим является то, что все ученые видят в его основе действие. Понимание компетентности включает: а) помимо общей совокупности знаний еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний; б) знания человека, которые выступают потенциалом, научно-практическим багажом, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Значит, компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при реализации своих функций; в) качества личности, позволяющие эффективно и адекватно ситуации осуществить реализацию своих знаний и умений [1].

Следовательно, компетентным будет тот, чья деятельность, действия, поведение адекватны появляющимся проблемам, в чьей деятельности реализуются соответствующие способности, склонности индивида. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [2]. Такая характеристика компетентности органично связана с понятием «герменевтическая компетентность».

Герменевтика (греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий) – учение об истолковании; теория интерпретации и понимания текстов [3]. Герменевтику в системе правовой деятельности будущих юристов мы рассматриваем как выявление и обоснование значимости истолкования и интерпретации представленной информации, понимание и постижение информационной реальности через рефлексивное осмысление богатейшего ценностно-правового опыта социума.

С герменевтико-интерпретационных позиций понимание действительности носит эвристический и поливариативный характер, обусловленный помимо логико-научного бесконечным множеством субъективных факторов. Предмет интерпретации представляет собой интегративное образование, включающее в себя заданную содержательную правовую проблему или задачу (предмет познания) и рефлексивно с ними связанный субъективно-индивидуальный образ проблемной ситуации, складывающийся в сознании под воздействием профессиональных знаний, личного жизненного опыта и социального фона [4].

Сущность герменевтической интерпретации правового знания состоит в аналитико-синтетической деятельности по его глубоко личностному творческому освоению и постижению, представляющей непосредственное использование этого знания в практической правовой деятельности и представляющей собой рефлексизирующее проектирование предстоящего процесса с учётом условий широкого социально-культурного контекста.

Психологический смысл герменевтической интерпретации правового знания раскрывается через трактовку понимания как процесса, как психической мыслительной деятельности, представляющей собой, с одной стороны, дифференцировку, анализ вещей, явлений в соответствующих контекстах качеств и, с другой стороны, синтез образующих этот контекст [5]. Таким образом, характерной особенностью герменевтической интерпретации знания является органичное соединение в едином процессе перспективы с ретроспективой, познания и рефлексии.

В основе механизма герменевтической интерпретации правового знания, его эффективного присвоения – установление связи между логико-познавательной и ценностно-смысловой характеристиками информационно-аналитической деятельности через осознание взаимодополнительности объективного значения и субъективного личностного смысла знания в едином процессе предвосхищения и рефлексии субъекта деятельности [6].

Мы согласны с А.Ф. Закировой, что процесс герменевтической интерпретации знания носит вероятностный характер и имеет много общего с процессом выдвижения научной гипотезы. Гипотеза как форма научного мышления присутствует в процессе интерпретации знания в явном и скрытом виде. Как и в процессе создания гипотез, в интерпретации участвуют способности человека разного рода: и способность к логическому мышлению, и память, привлекающая на помощь всё наличное знание и жизненный опыт, и умение замечать аналогии между данным случаем и другими, отличными от него, и способность воображения и фантазии, дающая возможность уму выходить далеко за пределы известного и порождать принципиально новые идеи, и интуиция, позволяющая высказывать догадку.

Что касается характера герменевтической интерпретации в процессе освоения правовой действительности, то проблема широты гипотетических предположений напрямую связана с вопросом о «горизонтах» герменевтического понимания и с проблемой принципиальной невозможности единственно правильного понимания. Кроме того, для научных гипотез характерна относительность, поскольку в них присутствует два начала, отражающих, с одной стороны, стремление к изобретению гипотез, а с другой, – стремление к критике [6].

Необходимо подчеркнуть, что вопросы толкования и интерпретации правовых норм всегда были в центре дискуссии в истории и теории государства и права, и, оказываясь в центре внимания отечественного правоведения, получили по отдельности необходимую разработку. Комплексное же изучение правоприменительного толкования велось при этом преимущественно фрагментарно и бессистемно. А.Н. Атарщикова подчеркивает, что научной литературе все ещё отсутствует признанное родовое определение правоприменительного толкования, не выяснены его юридическая природа, признаки и основные черты, не раскрыты в полной мере его роль и функциональные возможности в механизме правового регулирования. Наконец не выявлены герменевтические методы и принципы толкования правовых норм [7]. Далее автор подчеркивает, что в данном контексте необ-

ходимо обратиться к идеям М. Хайдеггера. Суть его «герменевтики фактичности» состоит в том, чтобы в разработке герменевтической рефлексии научная тема гарантировалась самими фактами. Понимание смысла текста должно, прежде всего, быть заверено системой фактов и осуществляться с «методологической осознанностью». А это есть не что иное, как требование объективности в гуманитарном познании. М. Хайдеггер и Х.-Г. Гадамер стремились преодолеть субъективизм герменевтической методологии своих предшественников, особенно там, где речь шла об истолковании социально-правовых феноменов [7-9].

Базируясь на идеях А.Ф. Закировой, можно утверждать, что на фоне сложившихся общенаучных моделей объяснения и интерпретации знания герменевтическая компетентность будущего юриста непосредственно связано с такими понятиями, характеризующими интерпретирующую деятельность, как «познание», «исследование», «объяснение», «постижение», «изучение», «освоение», «присвоение». Результатами интерпретирующей деятельности могут быть либо объективные характеристики осваиваемого правового знания (выведенные в ходе сугубо рациональной деятельности наиболее общие понятия и причинно-следственные зависимости), либо субъективно-эмоциональная трактовка постигаемых знаний (ценностное отношение к предмету, понимание, формирующееся в контексте конкретного жизненного опыта). В соответствии можно условно будет говорить о двух видах (а точнее, сторонах) интерпретации: с одной стороны, об интерпретации как собственно объяснении, и с другой – об интерпретации как понимании [10].

В соответствии с разработками А.А. Воротниковой структуры и содержание герменевтической компетентности будущего юриста можно представить как интеграцию трех структурообразующих компонентов: «Я–концепции», социально-правового сознания (способность к рефлексии оснований, средств, результатов собственных действий), информационно-инструментальной готовности (к анализу, интерпретации, преобразованию, проектированию) [11].

Следует подчеркнуть, что системообразующим принципом данной структуры, придающим ей относительную целостность и внутреннюю согласованность, является субъектность личности, ее способность быть организатором и распорядителем собственной деятельности.

«Я–концепция» в данной структуре является основополагающей. Свое концентрированное выражение она обнаруживает в социальной позиции, которая отражает комплекс представлений о себе. На ее основе выстраиваются отношения в социуме, определяется отношение к процессу профессионального становления и результатам правовой деятельности, осуществляется личная самооценка. «Я–концепция» является смыслообразующей компонентой герменевтической компетентности будущего юриста, так как в ней заключены направляющие, стимулирующие и оценивающие функции его герменевтической деятельности. Это обусловлено тем, что «Я–концепция» направлена на осознание будущим юристом себя, своих возможностей в трех составляющих: в системе профессиональной деятельности, в системе социально-правового общения, в системе собственной личности. Вследствие чего складывается личностно-смысловой уровень субъективного контроля и характер саморегуляции функционирования в условиях социально-правовой реальности.

Социально-правовое сознание представляет собой осмысление будущим юристом содержания своей социально-значимой правовой деятельности, ее целей, задач и технологий выполнения в контексте герменевтической интерпретации и постижения правовой реальности. Социально-правовое сознание – это рефлексивное сознание. Масштабное осмысление своей герменевтической деятельности, ее конкретного содержания и сам характер социально-деятельностного сознания находят в прямой зависимости от формы базового рефлексивного процесса (полагания, сравнения, определения, синтеза), который фактически и задает динамику развития герменевтической компетентности будущего юриста.

Информационно-инструментальная готовность к герменевтической деятельности позволяет будущему юристу самостоятельно определяться в проблемах социума, самостоятельно отвечать на возникающие правовые вопросы. Свобода в выборе средств своей герменевтической деятельности позволяет будущему юристу гибко использовать их, новаторски перерабатывать опыт других, изобретать принципиально новые технологии взаимодействия. Сегодня, в парадигме развивающего обра-

зования, проблема информационно-инструментальной готовности приобрела принципиально новое звучание. Здесь речь идет уже о готовности к проектированию собственной социально-значимой деятельности, где первым вопросом является вопрос о целях и смыслах правовой деятельности в информационном пространстве. Информационно-инструментальная готовность данного вида позволяет будущему юристу встать в практическое отношение к выполняемой им правовой деятельности с целью ее герменевтического преобразования и самосовершенствования; позволяет моделировать, проектировать собственную деятельность; самостоятельно ставить цели, задачи, смыслы выполняемой деятельности, объективно оценивать и анализировать себя и свою деятельность.

Информационно-инструментальная готовность к проектированию социальной деятельности включает в себя: способность

практически разворачивать ее на любом уровне, удерживать ее предметность в многообразии правовых ситуаций; готовность идти в случае необходимости против общепринятого, готовность изменять существующую теорию и практику. Информационно-инструментальная готовность к герменевтической деятельности обнаруживает себя в целостной интеграции всех составляющих герменевтической компетентности будущего юриста, так как модифицирует в соответствии со своей направленностью и социально-правовое сознание, и содержание «Я-концепции». Она задает триединство всех образующих герменевтической компетентности будущего юриста. Именно триединство, иначе: представительство трех в одном, а не компонентное сложение специфических особенностей каждой из образующих составляет содержательную сущность герменевтической компетентности будущего юриста.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3.
3. Абдуллин, А.Р. Философская герменевтика: исходные принципы и онтологические основания. – Уфа, 2000.
4. Сулима, И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. – 1999. – № 1.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т.1.
6. Закирова, А.Ф. Педагогическая герменевтика: монография. – М., 2006.
7. Атарщикова, Е.Н. Герменевтика в праве (историко-правовой анализ): дис. ... д-ра юрид. наук. – СПб., 1999.
8. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. – М., 1998.
9. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления. – М., 1993.
10. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. – Тюмень, 2001.
11. Вороникова, А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998.

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya // Vyshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.
2. Zeer, E.F. Kompetentniy podkhod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. ? 2005. ? №3.
3. Abdullin, A.R. Filosofskaya germeneytika: iskhodnye principii i ontologicheskie osnovaniya. – Ufa, 2000.
4. Sulima, I.I. Filosofskaya germeneytika i obrazovanie // Pedagogika. ? 1999. ? № 1.
5. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii: v 2 t. – M., 1989. – T.1.
6. Zakirova, A.F. Pedagogicheskaya germeneytika: monografiya. – M., 2006.
7. Atarshikova, E.N. Germeneytika v prave (istoriko-pravovoy analiz): dis. ... d-ra yurid. nauk. – SPb., 1999.
8. Gadamer, H.-G. Istina i metod: osnovih filosofskoy germeneytiki. – M., 1998.
9. Khaydegger, M. Vremya i bihtie: statji i vihstupleniya. – M., 1993.
10. Zakirova, A.F. Teoreticheskie osnovih pedagogicheskoy germeneytiki: monografiya. – Tyumenj, 2001.
11. Vorotnikova, A.A. Psikhologicheskie usloviya stanovleniya professional'noy kompetentnosti budutikh pedagogov: dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 377

Basharina O.V. MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT MULTI-SERVICE DISTRIBUTED INSTITUTION OF SECONDARY EDUCATION. The article defines a set of methods and approaches to design, idea, conceptual and terminological apparatus. A model of the educational process as a pedagogical planning stage is submitted. The kind and content of blocks of the model are substantiated.

Key words: informational and educational environment, multi-service distributed institution of secondary education, the stages of design, model, modeling of the educational process of the multi-service distributed institution of secondary education.

О.В. Башарина, соискатель ЧГАА, ст. преп. Челябинского института развития профессионального образования (ЧИРПО) г. Челябинск, E-mail: basholgachel@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МНОГОПРОФИЛЬНОГО РАСТРЕДЕЛЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определена совокупность методов и подходов к проектированию, идея, понятийно-терминологический аппарат; представлена модель образовательного процесса как этап педагогического проектирования; обоснован вид и содержательное наполнение блоков модели.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, многопрофильное распределенное учреждение среднего профессионального образования, этапы проектирования, модель, моделирование образовательного процесса многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования.

Подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей

профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному професси-

ональному росту, социальной и профессиональной мобильности – одна из основных целей профессионального образования.

Это означает, что перед учебным заведением среднего профессионального образования (СПО) стоит сложная, многофакторная задача – сформировать новую информационно-образовательную среду (ИОС) подготовки специалистов на основе требований Федеральных государственных образовательных стандартов, и что самое главное с учетом социальной перспективы, стремительного распространения новых информационных и коммуникационных технологий. Следовательно, формируемая информационно-образовательная среда должна быть высококачественной и высокотехнологичной.

Эффективность обучения в информационно-образовательной среде конкретного учебного заведения во многом зависит от качества компонентов этой среды, от степени их соответствия основным концептуальным целевым установкам развития образовательного учреждения и особенностям образовательного процесса, т.е. от того уровня, который был в них заложен при проектировании.

Многие вопросы проектирования и функционирования информационно-образовательной среды раскрыты в работах А.Г. Абросимова, И.Г. Захаровой, О.А. Ильченко, А.С. Курылева, Е.В. Лабановой [1-5] и др. Однако дальнейшие исследования сдерживаются не достаточной разработанностью проектирования ИОС на теоретико-методологическом уровне.

Следовательно, актуальность исследования на **методологическом уровне** определяется неопределенностью совокупности методологических подходов, недостаточной разработанностью сущности, содержания, компонентного состава, принципов проектирования модели процесса профессиональной подготовки в условиях информатизации образования системы многопрофильных СПО, что ограничивает возможности повышения эффективности образовательного процесса при фактической территориальной удаленности элементов системы.

На **научно-теоретическом уровне** – не определены уровни педагогического проектирования ИОС, их содержательное наполнение, не раскрыты закономерности, не выделена система принципов, проектируемой информационно-образовательной среды, обеспечивающей эффективную профессиональную подготовку компетентных, мобильных специалистов распределенной системы СПО.

Следовательно, можно определить **проблему исследования**, обусловленную противоречием между растущей потребностью в формировании информационно-образовательной среды в условиях перехода к ФГОС для повышения эффективности подготовки в распределенной многопрофильной системе среднего профессионального образования и недостаточной научно-теоретической разработанностью ее проектирования в условиях новых возможностей предоставляемых современными информационными технологиями.

В рамках данной статьи наши усилия будут сосредоточены на теоретико-методологических аспектах моделирования как этапа педагогического проектирования образовательного процесса многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования.

Сравнительный анализ точек зрения таких ученых как В.С. Безруковой, А.М. Новикова, Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой [6-9] на содержание этапов педагогического проектирования позволил нам остановиться на следующей последовательности в обосновании Л.В. Львова: «...концептуализация (концептуальная модель, педагогическое изобретательство); моделирование (нормативная модель); конструирование (создание единичного опытного образца и педагогический эксперимент); технологизация (создание технологии реализации конечного педагогического проекта)» [10, с. 23].

Отметим, что под **концепцией** нами понимается система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска. Следовательно, в этап концептуализации мы включили: основную идею исследования; общие положения; понятийно-категориальный аппарат; совокупность концептуальных положений.

Ход исследования определяется следующей **идеей**: подготовка выпускников многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования будет эффективной, на основе моделирования системы образовательного процесса, позволяющей организовать продуктивное взаимодействие преподавателя и студента, и функционирующей в спроектированной информационно-образовательной среде.

Понятийно-категориальный аппарат решения проблемы исследования в аспектах моделирования представлен следующими понятиями: многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования, педагогическое проектирование, педагогическое моделирование, информационно-образовательная среда, модель образовательного процесса многопрофильного распределенного образовательного учреждения среднего профессионального образования.

В нашем исследовании мы рассматриваем **многопрофильное распределенное учреждение среднего профессионального образования** (МПУ СПО), как единый образовательный комплекс, включающий учреждение среднего профессионального образования и его территориально удаленные подразделения, реализующие разнопрофильные образовательные программы путем организации взаимодействия педагогов и обучающихся, посредством традиционных и дистанционных информационно-телекоммуникационных технологий, в том числе с использованием глобальной сети Интернет.

Под педагогическим проектированием мы будем вслед за Н.О. Яковлевой, понимать целенаправленную деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой модель инновационной системы, ориентированную на массовое использование [9].

В ходе исследования мы опираемся на утверждение Л.В. Львова о том, что педагогическое моделирование представляет собой движение от концептуальной или теоретической модели к нормативной модели [10]. Результатом педагогического моделирования является новый образец педагогического объекта, представляющий собой педагогическую систему и обладающий при определенных характеристиках особым содержанием.

Информационно-образовательная среда в рамках нашего исследования понимается как система педагогических условий, включающая в себя информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические технологии, направленные на формирование личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных компетенций.

Определение модели образовательного процесса многопрофильного распределенного образовательного учреждения среднего профессионального образования будет предложено нами ниже. Рассмотрим этап моделирования.

В исследовании мы опираемся на определение модели (В.А. Штофф): «...такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [11, с. 19]. Ценность полученного путем моделирования нового знания об образовательном процессе позволит нам отыскать инструментальные средства, способные обеспечить достижение образовательной цели. Таким образом, формулируется цель моделирования – создание модели образовательного процесса распределенного многопрофильного учреждения и информационно-образовательной среды как совокупности педагогических условий повышающих эффективность ее функционирования.

В качестве теоретико-методологической основы проектирования нами были выбраны **системный, деятельностный, личностный, информационный, компетентно-контекстный, трансдисциплинарный, аксиологический** подходы.

Системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.) позволил нам представить модель как систему взаимосвязанных структурных и содержательных элементов. Деятельностный (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.) подход позволил выявить механизм зависимости и взаимодействия элементов системы, а также ее динамики. Компетентностно-контекстный подход (А.А. Вербицкий, Л.В. Львов, А.П. Тряпицына и др.) дал ориентацию на цели образования, обеспечил раскрытие закономерностей процесса и результата формирования личности выпускника. Трансдисциплинарный подход (В.Г. Буданов, Л.П. Киященко, Г.В. Телегина и др.) позволил обеспечить синтез *моно- и междисциплинарных* знаний, а также максимальный уровень интеграции со смежными профессиями. Аксиологический подход (П.П. Блонский, А.В. Кирякова, П.Ф. Каптерев и др.) обеспечил возможность формирования индивидуальной образовательной траектории формирования компетенций с учетом ценностной ориентации, способностей и готовности обучающихся.

Проведенные исследования позволили нам сформулировать и следующие специфические принципы проектирования модели образовательного процесса многопрофильного распределенного учреждения СПО: приоритетности педагогического подхода к проектированию, целесообразного соответствия информационных технологий и технологий обучения, модульности построения образовательного процесса, мобильности обучения, самостоятельная работа студентов, неантогонистичность дистанционного образования существующим формам образования.

Можно заключить, что модель образовательного процесса многопрофильного распределенного образовательного учреждения среднего профессионального образования, обладает рядом особенностей:

- является инновационной по характеру, так как основывается на совокупности выявленных закономерностей и специфических принципов;
- включает в себя новые методы, средства и формы и обучения;
- характеризуется последовательностью этапов: когнитивно-ориентированного, личностно-деятельностного, личностно-развивающего;
- относится к структурно-функциональным моделям включает в себя четыре блока (целевой блок, содержательный, процессуально-деятельностный, результативно-коррекционный);
- обеспечивает реализацию образовательных целей.

Целевой блок определяет цель и назначение модели – подготовка конкурентно-способных, мобильных и успешных выпускников системы среднего профессионального образования. Цель устанавливается на основе социального заказа к выпускнику соответствующего учреждения среднего профессионального образования (ФГОС), собственных мотивов и ценностей обучающихся и миссии образовательного учреждения. На сегодняшний момент наиболее актуальным является возможность формирования у выпускников профессиональной мобильности и многопрофильности. Это становится главной целевой установкой в образовательном процессе.

Содержательный блок содержит систему общекультурных и профессиональных: компетенций, состоящих из подсистем знаний, умений, освоенных обобщенных способов решения учебно-профессиональных задач, а также личностных и профессионально важных качеств, построенных на модульной основе.

Содержательный блок взаимосвязан с целевым, процессуально-деятельностным, результативно-коррекционным блоками; он включает в себя структурированное по модулям содержание профессионального образования и обеспечивающего достижение социально-профессиональной компетентности в инвариантной области, достижение профессиональной компетентности в инвариантной области.

Содержание образования раскрывается в учебно-методических комплексах, позволяющих обучающимся сформировать

профессиональные компетентности по инвариантным программам смежных профессиональных направлений, а так же разнопрофильным вариативным программам.

Процессуально-деятельностный блок организует усвоение профессиональных компетенций, личностное и профессиональное развитие, воспитание профессионально важных качеств студентов. Означенный блок модели процесса имеет свои характерные особенности в распределенном многопрофильном образовательном учреждении, которые определяются территориальным и временным разделением преподавателя и обучающегося. Следовательно, необходимы активные и интерактивные формы и методы образовательного процесса, позволяющие реализовать подготовку выпускника требуемой квалификации в условиях многопрофильного распределенного образовательного учреждения.

В образовательный процесс необходимо включить такие формы учебных занятий как интерактивные лекции и семинары, телекоммуникационные проекты, активно использовать в учебном процессе групповые формы работы. Особенно важным аспектом должно быть привлечение к образовательному процессу заинтересованных работодателей через создание профессиональных сетевых сообществ и проведение совместных телекоммуникационных проектов, а так же сетевая поддержка производственной практики. Реализация такого многопрофильного образовательного процесса возможна только при определенных педагогических условиях, под которыми в нашем исследовании мы понимаем информационно-образовательную среду.

Процессуально-деятельностный блок организует эффективное асинхронное и синхронное взаимодействие преподавателя и студента в условиях многопрофильного распределенного учреждения (наличие индивидуальных планов обучения и электронных учебно-методических комплексов, мониторинг темпа усвоения), он взаимосвязан с целевым, содержательным, результативно-коррекционным блоком.

Данный блок включает в себя техническую базу, программное обеспечение и систему дистанционного обучения. Техническая база состоит из компьютерной техники, позволяющей использовать новые информационные технологии для создания индивидуальной образовательной траектории учащихся с учетом их модальности восприятия и темпа усвоения компетентности. Система дистанционного обучения позволяет реализовать систему самостоятельной работы обучающихся и поддержку индивидуального обучения.

Мы установили, что основными функциями блока являются мотивация (определяет формирование адекватных профессиональных мотивов, возникновение интереса и формирование потребности в применении профессиональных компетенций, формирование мотивов достижения), обучение (обеспечивает усвоение профессиональных компетенций), воспитание (способствует формированию личностных и профессионально важных



Рис. 1. Модель образовательного процесса многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования

качеств), развитие (обеспечивает развитие наглядно-образных и словесно-логических компонентов оперативного мышления, интуиции).

Результативно-коррекционный блок тесно взаимосвязан целевым, содержательным, процессуальным-деятельностным блоками и определяет уровень фактического усвоения содержания образования. Функции блока: анализ (выявляет затруднения и ошибки, определяет способы коррекции), стимулирование (формирует уверенность, целеустремленность, интерес к профессии), диагностика (оценивает эффективность формирования, выявляет несформировавшиеся компетенции и качества).

Состав модели образовательной системы многопрофильного распределенного профессионального учреждения, в нашем случае включает четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных блока: целевой, содержательный, деятельностно-процессуальный и результативно-коррекционный (рис. 1).

1. Основополагающей идеей исследования является предположение о том, что подготовка выпускников многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования будет эффективной, на основе моделирования системы образовательного процесса, позволяющей организовать продуктивное взаимодействие преподавателя и студента, которая функционирует в спроектированной информационно-образовательной среде.

2. Моделирование образовательного процесса многопрофильного распределенного учреждения среднего профессионального образования представляет собой движение от концептуальной или теоретической модели к нормативной модели

3. Разработанная модель, основана на совокупности системного, трансдисциплинарного, информационного, компетентностно-контекстного, деятельностного, аксиологического подходов, обеспечивающих адекватность постановки проблемы и комплексное, взаимодополняющее решение задач исследования и обладает рядом особенностей:

- является инновационной по характеру, так как основывается на совокупности выявленных закономерностей и специфических принципов;
 - включает в себя новые методы, средства и формы и обучения;
 - характеризуется последовательностью этапов: когнитивно-ориентированного, личностно-деятельностного, личностно-развивающего;
 - относится к структурно-функциональным моделям включает в себя четыре блока (целевой блок, содержательный, процессуально-деятельностный, результативно-коррекционный);
 - обеспечивает реализацию образовательных целей;
3. Эффективное функционирование разработанной модели возможно в спроектированной информационно-образовательной среде, представляющей комплекс педагогических условий.

Библиографический список

1. Абросимов, А.Г. Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий: дис... д-ра пед. наук. – М., 2005.
2. Захарова, И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дис... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003.
3. Ильченко, О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
4. Курьев, А.С. Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2008.
5. Лобанова, Е.В. Дидактическое проектирование информационно-образовательной среды высшего учебного заведения: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
6. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособие. – Екатеринбург, 1999.
7. Новиков, А.М. Методология образования. – М., 2006.
8. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2010.
9. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. – М., 2008.
10. Львов, Л.В. Проектирование системы профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе: монография. – М., 2013.
11. Штофф, В.А. Моделирование и философия. – М., 1966.

Bibliography

1. Abrosimov, A.G. Razvitie informacionno-obrazovatel'noy sredy viysshego uchebnogo zavedeniya na osnove informacionnykh i telekommunikacionnykh tekhnologiy: dis... d-ra ped. nauk. – M., 2005.
2. Zakharova, I.G. Formirovanie informacionnoy obrazovatel'noy sredy viysshego uchebnogo zavedeniya: dis... d-ra ped. nauk. – Tyumenj, 2003.
3. Iljchenko, O.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevykh kursov v uchebnom processe (na primere podgotovki specialistov s viysshim obrazovaniem): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2002.
4. Kurhlev, A.S. Proektirovanie informacionno-obrazovatel'noy sredy otkrytogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kaliningrad., 2008.
5. Lobanova, E.V. Didakticheskoe proektirovanie informacionno-obrazovatel'noy sredy viysshego uchebnogo zavedeniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2005.
6. Bezrukova, V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 1999.
7. Novikov, A.M. Metodologiya obrazovaniya. – M., 2006.
8. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov: monografiya / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk, 2010.
9. Yakovleva, N.O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnykh obrazovatel'nykh sistem. – M., 2008.
10. Ljvov, L.V. Proektirovanie sistemih professional'noy podgotovki na poliparadigmal'noy osnove: monografiya. – M., 2013.
11. Shtoff, V.A. Modelirovanie i filosofiya. – M., 1966.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378. 2

Vecovtseva T.A. LEADING PRINCIPLES IN DEVISING A PRAXEOLOGICAL CONCEPT OF FACILITATION OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS. Praxeological concept of facilitation of professional self-development of higher education teachers comprises methodological foundations, conceptual and categorical apparatus, theoretical basis and semantic content. The methodological foundations of a concept are represented by axiological, negentropic, system-oriented, polysubjective (dialogic), facilitation and environment approaches aimed at comprehensive study of essential attributes of professional self-development of higher education teachers and determine the mechanism for implementation of this process within the advanced training system of higher education institutions.

Key words: professional self-development; higher education teacher; praxeological concept; methodological approaches.

Т.А. Вековцева, доц. каф. маркетинговых коммуникаций Южно-Уральского гос. университета (НИУ), г. Челябинск, E-mail: vek-73@mail.ru

ВЕДУЩИЕ ПОДХОДЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Праксеологическая концепция содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза включает методологические основания, понятийно-категориальный аппарат, теоретический базис и содержательно-смысловое наполнение. Методологические основания концепции представлены аксиологическим, негэнтропийным, системно-ориентационным, полисубъектным (диалогическим), фасилитарным и средовым подходами, которые направлены на всестороннее изучение существенных признаков процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза и определяют механизм реализации данного процесса в системе внутривузовского повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, преподаватель вуза, праксеологическая концепция, методологические подходы.

В последние годы наблюдаются существенные изменения в сфере высшего профессионального образования, которые непосредственно связаны с признанием преподавателя субъектом деятельности, способным к творчеству, самореализации, обладающим потребностью в саморазвитии. Существующие требования, предъявляемые сегодня к преподавателю, делают достаточно актуальной проблему профессионального саморазвития преподавателя вуза и содействия этому процессу.

Однако проведенный нами анализ научной и монографической литературы показал, что проблема содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза изучена не в полной мере. Кроме того, в практической деятельности высших учебных заведений отсутствуют апробированные и действующие методики, модели и педагогические условия реализации данного процесса. Важность и актуальность проблемы, ее недостаточная теоретическая обоснованность и практическая реализуемость послужили основанием для разработки праксеологической концепции содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза.

Праксеологическая концепция содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза (праксеология (от греч. *praktis* – практика) – теория эффективной организации деятельности) включает методологические основания, понятийно-категориальный аппарат, теоретический базис и содержательно-смысловое наполнение. В рамках данной статьи остановимся на характеристике подходов, образующих методологические основания разрабатываемой концепции.

Отметим, что при определении ключевого понятия нашего исследования «подход» мы придерживаемся такой трактовки данного термина как теоретическое основание, методологическое основание, база исследования, которое определяет:

- выбор предмета исследования;
- постановку цели, формулировку задач исследования;
- процесс достижения цели и решения поставленных задач исследования;
- оценку полученных результатов исследования и их теоретическую и практическую значимость [1].

В результате выявления ведущих подходов как методологических оснований праксеологической концепции содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза мы пришли к выводу, что данный процесс требует определенной и обоснованной последовательности действий. Другими словами, требуется разработать и в дальнейшем реализовывать определенный алгоритм выбора концептуальных подходов.

Отметим, что при разработке данного алгоритма целесообразно исходить из понимания подхода как теории, которая имеет определенную структуру. В частности, в эту структуру входят методологические основания теории; ядро теории, которое раскрывается через соответствующие понятия, закономерности и принципы; практико-ориентированные следствия теории, т.е. механизм и процедура их практической реализации.

Примерная последовательность действий включает следующие этапы. Первый этап связан с выделением из всего многообразия ключевых положений в основании концептуального подхода. Второй этап направлен на выявление ключевых теорети-

ко-концептуальных понятий подхода. Третий этап предполагает установление ведущих признаков ключевых теоретико-концептуальных понятий подхода, а также определение их структуры и взаимосвязи. Четвертый этап – это этап формулировки основных положений концептуального подхода, выявление взаимосвязей между подходами, определяющими методологические основания педагогической концепции. Пятый этап связан с описанием процесса практической реализации соответствующего концептуального подхода и выявлением результатов решения сформулированной проблемы и поставленных задач исследования.

Представленные этапы определяют алгоритм выбора методологических оснований исследования и являются достаточно эффективными при выборе ведущих подходов праксеологической концепции содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза.

Кроме выявления основных этапов выбора концептуальных подходов, потребовалось также поставить и решить определенные методологические задачи:

- 1) с учетом методологических оснований определить общее направление теоретического исследования на базе накопленных в педагогической науке и практике знаний;
- 2) получить целостное представление о сущности изучаемого процесса, исходя из целей и задач исследования;
- 3) выделить основные направления профессионального саморазвития преподавателя вуза и выбрать соответствующие концептуальные подходы;
- 4) раскрыть особенности процесса содействия профессиональному саморазвитию преподавателя в практике внутривузовского повышения квалификации, разработать концептуальную модель.

В результате проведенного научно-теоретического исследования выявлены методологические основания праксеологической концепции содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза, которые представлены аксиологическим, негэнтропийным, системно-ориентационным, полисубъектным (диалогическим), фасилитарным и средовым подходами. Указанные подходы направлены на всестороннее изучение существенных признаков процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза и определяют механизм реализации данного процесса в системе внутривузовского повышения квалификации [2; 3].

Остановимся подробнее на характеристике подходов, представляющих методологические основания праксеологической концепции содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза.

Аксиологический подход основывается на отношении к человеку как субъекту познания, общения и творчества. Данный подход позиционирует человека как наивысшую ценность общества и самоцель общественного развития [2; 4].

Ключевыми понятиями аксиологического подхода являются понятия «ценности» и «ценностные ориентации». Поэтому рассматриваемый подход как одно из методологических оснований исследования процесса содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза позволяет выявить осново-

полагающие ценностные ориентации в структуре профессиональной деятельности преподавателя, исследовать пути и перспективы их достижения в процессе профессионального саморазвития преподавателя.

Аксиологический подход направлен на изучение ценностных ориентаций преподавателя с точки зрения существующих возможностей для совершенствования его профессиональной деятельности; рассмотреть ценностные ориентации с позиции их значимости для профессионального саморазвития преподавателя. Кроме того, с помощью этого методологического основания можно упорядочить систему внутривузовского повышения квалификации, обеспечивая ее направленность на содействие профессиональному саморазвитию преподавателя высшей школы.

Суть неэнтروпийного подхода прослеживается в трактовке его ведущего понятия. **Негэнтропия** – физический термин, обозначающий противоположный энтропии феномен, самопроизвольное возрастание энергии в системе.

Философский словарь характеризует энтропию как меру хаотичности и неупорядоченности системы. Следовательно, информация может быть представлена как отрицательная энтропия (или негэнтропия) системы [5]. В.С. Соловьев трактует информационную негэнтропию как множественный набор моделей [6].

При рассмотрении человеческого общества в аспекте энтропии (другими словами – дезорганизации) и негэнтропии (что означает – организации) можно определить, что его эволюция осуществляется на основе баланса между этими двумя тенденциями. Негэнтропийные процессы ведут к гибкости и политическому фундаментализму, а энтропийные – к высокой степени беззаконий.

На этом основании внутривузовское повышение квалификации (в котором собственно и осуществляется содействие профессиональному саморазвитию преподавателя вуза) может быть представлено в качестве одного из элементов социально-экономических отношений, отражающих устойчивое, организованное взаимодействие социальных групп и общностей для достижения целей и выполнения задач саморазвития личности, профессионального совершенствования и удовлетворения иных образовательных потребностей индивидов.

Негэнтропийный подход позволяет акцентировать внимание на непротиворечивости интересов различных субъектов процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза. Учитывая, что интересы различных социально-профессиональных групп в вузе, как правило, не совпадают, а их взаимодействие чаще всего насыщено различного рода противоречиями, данный подход предполагает изучение характера содержания, способов проявления таких противоречий и поиск путей их разрешения.

Кроме того, негэнтропийное событие так же, как и энтропийное, всегда начинается с возбуждения, несмотря на то, что это обстоятельство может не осознаваться некоторыми людьми, для которых автоматизм образа жизни «снимает» остроту возбуждения. **Негэнтропийный** подход позволяет выявить объективный характер соответствующего «возбуждения» с целью содействия профессиональному саморазвитию преподавателя во внутривузовской системе повышения квалификации, а также для определения ценностных ориентаций, установок и интересов различных профессиональных групп.

Системно-ориентационный подход предполагает выдвижение на передний план преподавателя, использование его личностного потенциала в целостном процессе содействия его профессиональному саморазвитию. Е.И. Казакова отмечает, что одним из ведущих постулатов данного подхода является ориентация на успех (достижения) как доминирующего компонента ориентационного поля развития личности. Системно-ориентационный подход отдает приоритет опоре на внутренний потенциал развития как ключевому положению «педагогики успеха».

Процесс профессионального саморазвития преподавателя вуза в системном представлении позиционируется как сложно-организованный объект, ведущими признаками которого являются: представление его в качестве составляющего элемента системы более высокого порядка, способность объекта делиться на определенные элементы (подсистемы), представление в виде открытой системы [7 и др.]. Кроме того, необходимо учитывать многообразие факторов, обуславливающих неоднозначность осуществления процесса профессионального саморазвития преподавателя вуза. Учет таких факторов позволяет проек-

тировать оптимальный и реально осуществимый сценарий воплощения в жизнь содействия профессиональному саморазвитию преподавателя в системе внутривузовского повышения квалификации.

Полисубъектный (диалогический) подход основывается на положении о том, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включена личность. Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении. В этом смысле личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми. Поэтому с позиции данного подхода личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Диалогический подход позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Полисубъектный подход акцентирует внимание на поиске такого психолого-педагогического механизма содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза, который обеспечивает активную деятельность всех субъектов данного процесса. Реализация рассматриваемого подхода в осуществлении данного процесса предполагает выполнение ряда требований: проявление уважения к личности преподавателя, оказание ему доверия, обеспечение успеха в профессиональной деятельности. Стречевым элементом данного подхода является использование творческого потенциала преподавателя высшей школы.

Фасилитарный подход основывается на понимании «фасилитации» в образовательном контексте как «создание благоприятных условий». Данный подход подразумевает создание среды, оптимальной для решения задач содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза.

Фасилитарный подход создан на основе идей гуманистической психологии, одним из основоположников которой был выдающийся американский психолог К. Роджерс. Проведенные им и его последователями исследования показали, что по всем психолого-педагогическим позициям гуманистическая модель образования оказывается более эффективной, чем традиционная.

Фасилитарный подход к исследованию содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза представляет собой совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для профессионального совершенствования и саморазвития преподавателя. С позиций данного подхода внутривузовская система повышения квалификации, где собственно и осуществляется содействие профессиональному саморазвитию преподавателя, представляет собой социокультурный институт, призванный реализовать гуманитарную, культуротрансляционную и культуротворческую функции.

Специфика средового подхода позволяет учесть особенности профессиональной деятельности преподавателя и среду высшего учебного заведения. Доктор педагогических наук, профессор Ю.С. Мануйлов рассматривает средовой подход как теоретическую основу стратегии опосредованного управления процессами формирования и развития личности. Кроме того, ученый рассматривает данный подход как систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования педагогического результата образования [8].

Понимание «среды» как потенциального средства управления профессиональным саморазвитием личности способствует педагогически целесообразному управлению влияниями среды на процесс содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза. Среда проектируется с учетом профессиональной деятельности специалиста и дополняется новыми параметрами с учетом требований, предъявляемых обществом и соответствующими квалификационными характеристиками.

Важно отметить, что данный подход предполагает выделение норм и правил, регулирующих взаимодействия участников образования в образовательном пространстве вуза, а также их последующее изменение с целью формирования проектируемой среды с заданными свойствами (в нашем исследовании – среды направленной на содействие профессиональному саморазвитию преподавателя вуза). Указанные нормы и правила реализуются в образовательной среде посредством метода моделирования, который позволяет запрограммировать нужные свойства в проектируемой среде [9].

Кроме того, *средовой подход* предполагает формирование определенных правил и процедур профессионального саморазвития преподавателя с учетом интересов всех участников образовательного пространства, их ожиданий и предпочтений относительно достигаемых результатов. Данное обстоятельство позволяет проектировать процесс содействия профессиональному саморазвитию преподавателя во внутривузовской системе повышения квалификации.

В заключении отметим, что выявленные подходы, формирующие методологические основания праксеологической концепции содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза, в своей совокупности несут определенную уникальную функцию. С одной стороны, они направлены на всестороннее изучение существенных признаков процесса содействия профессиональному саморазвитию преподавателя вуза, а с другой, определяют механизм реализации данного процесса в системе внутривузовского повышения квалификации.

Библиографический список

1. Резанович, И.В. Компетентностный подход к подготовке менеджеров в высшей школе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2005. – № 15(55). – Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура.
2. Подповетная, Ю.В. Концептуальные подходы к процессу **развития научно-методической культуры преподавателя** // Московское научное обозрение. – 2011. – № 7.
3. Резанович, И.В. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / И.В. Резанович, Г.А. Шкерина // Вестник Томского гос. педагогического университета. – 2010. – № 4.
4. Миронова, Р.Е. Методологические вопросы ценностного подхода к проблеме формирования личности: дис. ... канд. филос. наук. – Саратов, 1986.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., 1987.
6. Соловьев, В.С. Сочинения: в 2 т. – М., 1990. – Т.1.
7. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М., 1997.
8. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2005.
9. Сизова, Е.Р. Моделирование в структуре учебной деятельности // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.

Bibliography

1. Rezanovich, I.V. Kompetentnostniy podkhod k podgotovke menedzherov v vihshey shkole // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2005. – № 15(55). – Ser. Obrazovanie, zdravookhranenie, fizicheskaya kul'tura.
2. Podpovetnaya, Yu.V. Konceptualniye podkhodiy k processu razvitiya nauchno-metodicheskoy kul'turuy prepodavatelya // Moskovskoe nauchnoe obozrenie. – 2011. – № 7.
3. Rezanovich, I.V. Konceptualizatsiya pedagogicheskogo opyta v processe vnutoriorganizatsionnogo povysheniya kvalifikatsii / I.V. Rezanovich, G.A. Shkerina // Vestnik Tomskogo gos. pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 4.
4. Mironova, R.E. Metodologicheskiye voprosiy cennostnogo podkhoda k probleme formirovaniya lichnosti: dis. ... kand. filos. nauk. – Saratov, 1986.
5. Filosofskiy slovariy / pod red. I.T. Frolova. – M., 1987.
6. Solov'ev, V.S. Sochineniya: v 2 t. – M., 1990. – T.1.
7. Yudin, E.G. Metodologiya nauki. Sistemnostiy. Deyatel'nostiy. – M., 1997.
8. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskiye aspektiy postroeniya / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – M., 2005.
9. Sizova, E.R. Modellirovaniye v strukture uchebnoy deyatel'nosti // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 9.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.091.398

Ilyasov D.F. SELF-TRAINING ORGANIZATION AS THE PHENOMENON AND THE STRATEGY (AT THE EXAMPLE OF INSTITUTION OF GENERAL EDUCATION). The phenomenon of self-training organization is considered as relatively new direction of vocational professionally-pedagogical education, which should compensate drawbacks of methodological work implementing in institution of general education. The author reveals the advantages of self-training organization and generalizes clauses and principles of teachers' approach «learning by doing». The author's study focuses on determination of managerially-pedagogical mechanism providing personnel of self-training organization inclusion for maintenance dynamic balance of this organization. The issue of preparedness of general educational institution to take the self-training organization strategy for the base is studied in the article. In accordance with it the criteria of assessment effectiveness of implementing this strategy in organization are allocated.

Key words: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, «Hansei» technology.

**Д.Ф. Ильясов, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск,
E-mail: dinaf_chel@mail.ru**

САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН И СТРАТЕГИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)

Феномен самообучающейся организации рассматривается как относительно новое направление в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, призванном компенсировать недостатки традиционной осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Раскрываются преимущества самообучающейся организации, обобщаются положения и принципы обучения педагогов на собственном опыте. Специальное внимание в статье уделяется определению организационно-педагогического механизма, обеспечивающего включенность персонала самообучающейся организации поддерживать состояние ее динамического равновесия. Исследуется вопрос о готовности общеобразовательного учреждения принять за основу стратегию самообучающейся организации. В соответствии с этим выделены критерии, которые дают возможность оценить степень успешности реализации общеобразовательным учреждением такой стратегии.

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология «Hansei».

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования.

В этой связи на передний план выдвигается вопрос о том, какой организационно-педагогический механизм способен компенсировать недостатки традиционной методической работы или же вообще подменить ее в части решения задачи непрерывного профессионального развития педагогов, подготовки их к осуществлению педагогической деятельности в условиях перехода школы на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Справедливости ради отметим, что в существующей педагогической теории и практике имеются прецеденты, когда предлагаются пути модернизации методической работы за счет придания ей инновационного характера. Об этом говорят, например, исследования Г.В. Яковлевой [1], Е.Ю. Качановой [2] и некоторых других авторов. Однако и здесь прослеживается узкоутилитарный контекст проявления методической работы, характеризующейся, прежде всего, стремлением обеспечить методическую готовность педагогов к осуществлению деятельности в инновационной образовательной среде.

Учитывая конкурентные условия деятельности педагогов общеобразовательных учреждений, расширение содержания выполняемых ими профессиональных функций, важно говорить о равномерной и целесообразной постановке акцентов на различных направлениях профессионального развития, обеспечения «пожизненной занятости» работников и их карьерного продвижения. На наш взгляд, это представляется возможным, если реализовать в практике непрерывного профессионального развития педагогов общеобразовательных учреждений положения и принципы самообучающейся организации.

Идея самообучающейся организации является относительно новым направлением в дополнительном профессионально-педагогическом образовании. Непрерывное профессиональное развитие педагогов, базирующееся на положениях и принципах самообучающейся организации, имеет значительные преимущества перед традиционно осуществляемой методической работой. В определенной степени эти преимущества проявляются в использовании эффекта обучения на собственном опыте, которое является одним из главных атрибутов самообучающейся организации. Мы считаем, что данная концепция обладает огромным педагогическим потенциалом и имеет все основания для широкого использования в практике повышения квалификации педагогов в общеобразовательном учреждении. Такие выводы нами были сделаны ранее и нашли отражение в некоторых наших публикациях [3; 4]. В данной статье мы попытаемся не только раскрыть феномен самообучающейся организации, но и взглянуть на нее как на своеобразную стратегию, в частности, в контексте обеспечения непрерывного профессионального обучения педагогов.

Представление о самообучающейся организации может быть получено при обращении, прежде всего, к работам Питера Сенге [5] и Майкла Педлера [6]. Хотя в настоящее время известно огромное количество и других источников, в том числе и отечественных авторов, в которых обобщаются отдельные положения и принципы обучения на собственном опыте. Тем не менее, приоритет в определении и интерпретации феномена «самообучающаяся организация» все-таки принадлежит П. Сенге и М. Педлеру. Более того, первый из них считается, причем, по праву, основоположником нового движения — движения обучающейся организации. Его классическая работа «Пятая дисциплина» вскрывает закономерности и организационные механизмы обучения на собственном опыте, который необходим для того, чтобы персоналу предприятия или фирмы принять стратегию самообучающейся организации.

Ценно то, что такие организационные механизмы обучения на собственном опыте могут быть реализованы в практике профессионального развития педагогов общеобразовательных учреждений. Тем более, что для этого в школе имеются все основания или, по крайней мере, они могут быть легко воспроизведе-

ны в реальной практике внутришкольного повышения квалификации. В качестве таких оснований рассматриваются, так называемые, «дисциплины» П. Сенге, а именно:

- совершенное понимание личности или личное мастерство, обнаруживающееся в способности работника максимально полно использовать свои потенциальные возможности;
- построение общего видения целей и результатов обучения, что позволяет говорить о возможности соотнесения потребностей работников в обучении с ценностями организации;
- обучение в группе, обладающее синергетическим эффектом и возможностью субъектов обучения обмениваться информацией;
- ментальные модели, отражающие когнитивные представления об окружающей предметной действительности на основании всестороннего анализа фактов и причинно-следственных связей;
- системное мышление, которое представляет собой не просто видение причин и следствий каких-либо событий или решений, а понимание явления в целостности и во взаимосвязи его составляющих элементов [5].

Именно системное мышление, согласно замыслу П. Сенге, представляет собой «пятую дисциплину», поскольку является кульминацией обучения на собственном опыте, средоточением, интеграцией всех предыдущих дисциплин.

Одновременно с Питером Сенге Майкл Педлер разрабатывает положения, характеризующие способности организации обучаться на собственном опыте. Он называет одиннадцать признаков, которым должна удовлетворять организация, принявшая такую стратегию обучения персонала. В данной статье мы, конечно же, не будем перечислять эти признаки, поскольку они представлены и подробно раскрыты в работе М. Педлера [6]. Отметим лишь, что многие общеобразовательные учреждения, выстраивающие эффективную политику в области обучения персонала, достаточно хорошо вписываются в систему таких признаков. Это обстоятельство указывает на возможность широкого использования стратегии самообучающейся организации в обеспечении непрерывного профессионального развития персонала общеобразовательных учреждений. При условии тщательного изучения и пунктуального соблюдения признаков М. Педлера существует вполне реальная возможность создать в общеобразовательном учреждении действенную модель внутриорганизационного обучения педагогов, основанную на стратегии обучения на собственном опыте. При этом в качестве оснований для технологического воплощения данной стратегии могут успешно использоваться «дисциплины» Питера Сенге. Причем при реализации такой стратегии особое значение следует уделять его «пятой дисциплине» — системному мышлению.

Отметим, что в практике зарубежного управления знаниями имеются блестящие примеры, раскрывающие возможности системного мышления в обучении персонала. Например, в японском менеджменте успешно используется технология «Хансей» (Hansei), которая основана на умении работника подвергать осмыслению собственный опыт. Особенность такой технологии заключается в том, что она нацелена не столько на анализ работником своих сильных мест и достижений, сколько на изучение ошибок, затруднений или просчетов и причин их появления. Считается, что такая тактика является эффективной с позиции самосовершенствования работника и, в конечном счете, повышения результативности его труда.

Есть основания полагать, что в отличие от японского опыта, в практике рефлексивной деятельности в общеобразовательной школе акцент традиционно ставится на «сильных местах» учителя, его достижениях и впечатляющих результатах. Возможно, именно такое смещение внимания на «сильные позиции» как раз и является причиной не столь впечатляющих, как хотелось бы, результатов в части обеспечения качества общего образования. Следует, однако, заметить, что в последние годы стали появляться публикации, в которых педалируется идея концептуализации эффективного педагогического опыта. Например, И.В. Резанович и Г.А. Шкерица убедительны в обосновании того, что объектом концептуализации может стать любой опыт, независимо от того, является ли он положительным или отрицательным. Главное, по мнению авторов, выявить природу его происхождения и установить его причинно-следственные связи [7]. Эта позиция, как нам представляется, несколько сглаживает ситуацию, характеризующуюся парадом достижений некоторых школ, не позволяющих порой увидеть те реальные проблемы и затруднения, над которыми педагогам надо работать.

Развивая представления о самообучающейся организации, нельзя не вспомнить тексты Б.Дж. Брейем, которая сравнивает ее с живым организмом [8]. Подобная аналогия позволяет автору подчеркнуть аккумуляция усилий самообучающейся организации на поддержание состояния ее динамического равновесия. Кстати говоря, у П. Сенге мы также обнаруживаем своеобразное отождествление организации, принявшей за основу стратегию обучения на собственном опыте, с «живой организацией». Однако, у него такое сравнение определяется стремлением показать своеобразие и колоритность самообучающейся организации, ее постоянное стремление к изменениям.

Заметим, что данные уникальные выводы Б.Дж. Брейем и П. Сенге относительно толкования самообучающейся организации как «живой системы» имеют исключительно важное значение для современной общеобразовательной школы. Общеобразовательному учреждению, взявшему курс на освоение стратегии самообучающейся организации, принципиально важно преодолеть те «точки торможения», которые препятствуют эффективному обучению персонала и, как ни странно, массово представлены в реальной педагогической практике и обусловлены наличием различного рода стереотипов. Преодоление таких барьеров существенно облегчает решение задачи творческого развития педагогов путем целесообразного применения внутренних возможностей и ресурсов общеобразовательного учреждения. Творческий же педагог способен гораздо более эффективно содействовать достижению целей организации.

И здесь со всей очевидностью возникает вопрос: «Какой должна быть причина, чтобы объединить работников, обеспечивая их включенность в развитие своей организации?». Ответ на него мы опять же находим у классиков самообучающейся организации. Они утверждают, что здесь должна быть некая уникальная идея, которая фиксируется ценностями организации и принятой в ней корпоративной культурой. Именно такая идея может стать ориентировочной основой, побуждающей персонал обеспечивать концентрированность усилий при организации обучения на собственном опыте.

Для достижения панорамного представления о самообучающейся организации обратимся еще к нескольким источникам, которые имеют контекстуальный характер и отражают различные наиболее яркие аспекты рассматриваемого феномена. Например, Б. Найдем утверждает, что в самообучающейся организации естественным образом интегрируется производственный процесс с процессом обучения [9]. Такая естественная интеграция указывает на то, что обучение персонала представляет собой непрерывный процесс, а не является отдельным событием. Обучение при этом присутствует везде и может осуществляться как на рабочем месте, так и вне рабочего места. При таком подходе наличие специальной аудитории и преподавателя не является обязательным условием. Обучение выступает частью производственного процесса, а не рассматривается в качестве специального к нему дополнения.

Наконец, воспользуемся еще одной работой, где Д. Гервин позиционирует самообучающуюся организацию как такую систему обучения, которая способна не только приобретать новые знания, но и производить и распространять их в массовой практике [10]. Привлекательность данной позиции мы связываем с тем, что она ориентирует общеобразовательные учреждения, принявшие стратегию самообучающейся организации, на развертывание системной работы по осмыслению и распространению эффективного опыта педагогической деятельности. Условия самообучающейся организации диктуют необходимость исследовать практику «успешных» педагогов с теоретических и прикладных позиций, а также с точки зрения возможности ее

воспроизведения в широкой педагогической среде. Кроме того, представляется важным создавать такие условия, которые стимулируют педагогов к обобщению и представлению опыта собственных эффективных педагогических решений.

Итак, подводя некоторые итоги, можно сказать, что самообучающаяся организация представляет собой такую организацию, в которой приоритет отдается обучению на собственном опыте, работники учатся друг у друга и приобретают дополнительные профессиональные знания и умения, существенно расширяющие сферу их профессиональной деятельности. При подобном роде организации обучения ее субъекты работают над решением реальных проблем, выдвигаемых конкретными обстоятельствами профессиональной деятельности и жизненной перспективы. И что особенно важно, обучение осуществляется на всем протяжении производственного процесса, а не является культурным мероприятием, проводимым в специально отведенном месте и времени.

Несомненные преимущества самообучающейся организации делают стратегию обучения на собственном опыте привлекательной и расширяют возможные для ее применения общеобразовательными учреждениями. В этой связи важное значение имеет постановка вопроса о готовности школы к принятию данной стратегии. Причем в интерпретации такой готовности следует выделять организационные и личностные факторы, которые оказывают непосредственное влияние на мотивацию педагогов к обучению на собственном опыте. Среди организационных факторов имеет смысл рассматривать сложившиеся в общеобразовательном учреждении социально-психологический климат и культуру поведения персонала. Определяющее влияние здесь имеет и стиль руководства персоналом. К числу личностных факторов, обуславливающих актуализацию мотивов педагогов к обучению на собственном опыте, могут быть отнесены их потребности, ценностные ориентации и склонности.

Соответствующая готовность является определяющим условием успешности реализации общеобразовательным учреждением стратегии самообучающейся организации. Для обеспечения эффективности воплощения такой стратегии в реальной практике непрерывного профессионального развития педагогов нами определены ряд принципов, среди которых: 1) непрерывность и систематичность обучения педагогов на рабочем месте и вне его; 2) согласованность потребностей и целевых установок педагогов с целями и ценностями общеобразовательного учреждения; 3) наличие действенного механизма мотивации педагогов к обучению на собственном опыте; 4) нацеленность обучения на приобретение педагогами знаний и способов деятельности, выходящих за рамки их профессиональной деятельности; 5) приоритетность группового обучения педагогов; 6) сформированность организационного механизма выявления, осмысления и распространения опыта эффективных педагогических решений.

Таким образом, самообучающаяся организация имеет значительные преимущества в обучении педагогов, независимо от того, где оно осуществляется: непосредственно на рабочем месте или за его пределами. Положенная в основу самообучающейся организации идея обучения на собственном опыте может компенсировать те недостатки и слабые места традиционно осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Как уникальная стратегия, самообучающаяся организация характеризуется положениями и принципами, раскрывающими особенности обучения педагогов на собственном опыте. Учитывая ее существенный педагогический потенциал, можно говорить о реальных перспективах ее широкого использования в массовой практике.

Библиографический список

1. Яковлева, Г.В. Инновационная методическая работа в дошкольном образовательном учреждении: содержание, принципы, особенности проектирования: монография. – Челябинск, 2011.
2. Качанова, Е.Ю. Инновационно-методическая работа библиотек. Виды библиотечных инноваций, инновационная политика, реализация инновационного процесса в библиотеке, управление библиотечными инновациями, создание инновационного климата в библиотеке: учеб.пособ. – СПб., 2007.
3. Ильясов, Д.Ф. Школа как самообучающаяся организация / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, А.Х. Зарипов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1(6).
4. Ярычев, Н.У. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы / Н.У. Ярычев, Д.Ф.Ильясов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4.
5. Сенге, П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации. – М., 2011.
6. Практика обучения действием / М. Педлер[и др.]; под ред. О.С. Виханского. – М., 2000.
7. Шкериная, И.В. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / И.В.Шкериная, И.В.Резанович // Вестник Томского гос. педагогического университета. – 2010. – Вып. 4(94).

8. Брейем, Б.Дж. Создание самообучающейся организации. – СПб., 2003.
9. Найхэм, Б. Самообучающаяся организация. Видение и перспективы развития человеческих ресурсов. – М., 2004.
10. Гервин, Д. Создание обучающихся организаций // HarvardBusinessReview, March, 93.

Bibliography

1. Yakovleva, G.V. Innovacionnaya metodicheskaya rabota v doskolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: sodержание, principih, osobennosti proektirovaniya: monografiya. – Chelyabinsk, 2011.
2. Kachanova, E.Yu. Innovacionno-metodicheskaya rabota bibliotek. Vidih biblioteknikh innovacij, innovacionnaya politika, realizaciya innovacionnogo processa v bibliotke, upravlenie biblioteknikh innovacijami, sozdanie innovacionnogo klimata v bibliotke: ucheb.posob. – SPb., 2007.
3. Iljasov, D.F. Shkola kak samoobuchayutayasya organizaciya / D.F. Iljasov, V.V. Kudinov, A.Kh. Zaripov // Nauchnoe obespechenie sistemih povisheniya kvalifikacii kadrov. – 2011. – № 1(6).
4. Yarihchev, N.U. Konceptiya samoobuchayutheyjsya organizacii v otrazhenii tendencij razvitiya sovremennoj shkoli / N.U. Yarihchev, D.F. Iljasov // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2011. – № 4.
5. Senge, P. Pyataya disciplina. Iskustvo i praktika obuchayutheyjsya organizacii. – M., 2011.
6. Praktika obucheniya deystviem / M. Pedler [i dr.]; pod red. O.S. Vikhanskogo. – M., 2000.
7. Shkerina, I.V. Konceptualizaciya pedagogicheskogo opihita v processe vnutoriorganizacionnogo povisheniya kvalifikacii / I.V. Shkerina, I.V. Rezanovich // Vestnik Tomskogo gos. pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – Vihp. 4(94).
8. Breyjem, B.Dzh. Sozdanie samoobuchayutheyjsya organizacii. – SPb., 2003.
9. Naykhehm, B. Samoobuchayutayasya organizaciya. Videnie i perspektivih razvitiya chelovecheskih resursov. – M., 2004.
10. Gervin, D. Sozdanie obuchayutikhysya organizacij // HarvardBusinessReview, March, 93.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.16 + 651.01

Rezanovich I.V. USE OF «LEARNING BY DOING» METHOD IN THE SYSTEM OF IN COMPANY PERSONNEL DEVELOPMENT OF MANAGERS. The article analyses the «learning by doing» method, reveals its essence, mentions characteristics and peculiarities; explains the principles of the «learning by doing» method in the system of in company personnel development of managers; describes the mechanism of implementing the method, marks positive and negative aspects of its usage.

Key words: manager, «learning by doing» method, learning principles, in company personnel development of managers.

И.В. Резанович, зав. каф. «Управление персоналом» Южно-Уральского гос. университета (НИУ), г. Челябинск, E-mail: ivr@ifsusu.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ДЕЙСТВИЕМ В СИСТЕМЕ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье представлен анализ метода «обучение действием», раскрыта его сущность, отмечены характеристики и особенности; обоснованы принципы использования метода «обучение действием» в процессе внутрифирменного повышения квалификации менеджеров; описан механизм реализации метода; выявлены позитивные и негативные стороны его применения.

Ключевые слова: менеджер, метод «обучение действием», учебные принципы, внутрифирменное повышение квалификации.

Метод «обучение действием» (ActionLearning) используется производственными и коммерческими организациями в качестве эффективного средства обучения и развития менеджеров уже более 30 лет. Он был предложен знаменитым английским специалистом-практиком в сфере управленческого консультирования Регом Ревансом как наиболее эффективный способ подготовки менеджеров без отрыва от основной работы. В настоящее время метод «обучение действием» получил новый всплеск популярности в процессе внутрифирменного обучения менеджеров. Это обусловлено тем, что выполнение реальных действий более эффективно для обучения, чем решение абстрактных кейсов или анализ управленческих схем.

Теоретическое обоснование данному методу Р. Реванс дал в формуле: $L = P + Q$. Это, по мнению ученого, означает, что обучение (L) происходит в результате комбинации имеющегося (программного) знания (P) и знания, полученного через «задавание пронизательных вопросов» (Q) [1]. Данная формула находит подтверждение в исследованиях многих ученых (О.Е. АLEXИНОЙ, И.В. ЗИМИНА, Л. Салонена, Н.В. Сорокиной и др.), согласно которым за всю жизнь 80% знаний люди получают именно через «задавание вопросов».

Существующая система обучения в школах, университетах, факультетах повышения квалификации направлена на передачу «программных знаний», усвоение которых происходит крайне неравномерно между обучающимися, в связи с чем педаго-

гическое сообщество ищет пути повышения качества данного процесса, пишутся многие диссертации, проводятся научные исследования [2]. Но проблема остается пока не решенной.

Одним из путей решения обозначенной проблемы мы видим включение в практику подготовки менеджеров метода «обучение действием», сущность которого состоит в грамотной постановке и анализе вопросов. Это предполагает проживание ситуаций, поиск решения нестандартных и креативных задач, освоение соответствующих знаний, обучающую групповую работу.

Основными характеристиками данного метода являются: а) особое внимание в процессе обучения к практическим действиям самого обучаемого; б) согласование практических занятий со стратегическими целями организации; в) осуществление практической работы в группах; г) приоритетность организационной культуры как «культуры задачи»; д) поиск и принятие решений в командной работе; е) формализация полученных результатов в виде презентаций, демонстрационных плакатов, подписанных участниками материалов и др.

Автор статьи при применении метода «обучения действием» ориентировалась на выделенные Р. Ревансом особенности – признаки метода:

- 1) *проблема* формулируется в виде комплексной задачи, содержащей большую степень неопределенности;
- 2) обучающемуся передается *ответственность* за риски решения задач и собственного развития;

3) *поддержка группы* создает условия для самореализации каждому участнику групповой работы, сводит к минимуму вероятность ошибки, обеспечивает содержательную обратную связь,

4) осуществляемое *действие* есть исполнение решения по итогам групповой работы,

5) *обучение* представляет собой изучение собственного опыта, опыта коллег, а также самого подхода к проблеме [1].

Таким образом, метод «обучение действием» – это активная форма групповой работы, применяемая для решения сложных управленческо-хозяйственных проблем организации, в процессе которой осуществляется структурированное изучение каждым участником собственного опыта решения реальной задачи в сравнении с опытом других коллег через интерактивный обмен мнениями и задавание вопросов. Это помогает и тому, чья задача решается, и остальным участникам найти максимально полное решение задачи и обменяться методиками и подходами к её решению.

«Обучение действием» как философия базируется на принципах проблемно-ориентированного обучения: единицей обучения (развития) является проблема (вместе со способами ее решения). При применении данного метода мы опирались на основные учебные принципы, разработанные Э. Шлезингером [3], но с нашими уточнениями и дополнениями:

1. *Принцип потребности в обучении* (иными словами – нельзя заставить человека учиться).

Многолетний опыт работы с различными предприятиями позволяет утверждать, что менеджеры практически всегда согласны на обучение, так как: во-первых, человек предпочитающий обучение в глазах руководства выглядит более привлекательным; во-вторых, обучение часто сопровождается отрывом от основной работы, что многими рассматривается как возможность своеобразного отдыха; в-третьих, присутствует мотивация к новым впечатлениям (особенно если обучение в другом городе). И лишь немногие люди мотивированы на «обучение» в полном смысле этого слова. Поэтому, обучение менеджеров можно осуществлять только тогда, когда у них есть в этом потребность, а не по наличию финансов или планов по развитию персонала.

2. *Принцип наличия проблем* (иными словами имеющиеся проблемы являются стимулом к обучению).

Для решения появившейся проблемы необходимо её всесторонне изучить, понимание имеющихся ограничений в данном вопросе побуждает к поиску недостающей информации, консультациям, чтению профессиональной литературы, посещению семинаров и т.д. После этого выстраивается гипотеза решения проблемы, которая проверяется в практике. По окончании проводится оценка результата и получение нового опыта. Таким образом, имеющиеся затруднения (или проблемы) являются «пусковым механизмом» обучения менеджеров.

3. *Принцип сотрудничества.*

Имеющийся профессиональный опыт у каждого человека, безусловно, уникален, но и его периодически нужно осмысливать и анализировать. Это необходимо для расширения горизонта собственного видения возможностей решения возникающих проблем. Рефлексия имеющегося опыта более успешно осуществляется при обсуждении, дискуссиях, спорах с коллегами, что дает импульс к появлению новых идей. Появившиеся идеи нуждаются в воплощении или проверке через практическое воплощение. Этому способствует, как правило, рабочая группа проекта

или команда единомышленников. Таким образом, устраняется разрыв между теорией и практикой (рис. 1).

4. *Принцип обратной связи* (иными словами получение «сигналов» о результате работы является началом обучения как изменение поведения).

Получение оценочных «сигналов» может происходить различным образом, но наиболее правильный, с нашей точки зрения, – это коучинг, предусматривающий основную задачу менеджера не в выполнении плановых показателей, а в профессиональном развитии подчиненных. Для снижения производственных рисков можно предложить локальные эксперименты по практическому решению проблемы. В этом случае ошибка менеджера может быть быстрее и легче устранена, а он получит бесценный производственный опыт.

5. *Принцип переосмысления имеющихся знаний.*

Сложившийся образ производственных действий может быть барьером на пути к новым идеям и решениям профессиональных задач. Найденные ранее очень эффективные решения, все же были в прошлом. В настоящее время эти же решения могут стать совсем не эффективными. Поэтому столь необходима «альтернатива» прошлым «правильным» решениям. Этой альтернативой является «хороший вопрос». Действительно, задавая вопрос, мы подвергаем сомнению ранее известное и стимулируем появление нового знания. При этом учитывается психологическая сторона взаимодействия: задавая вопрос, человек демонстрирует уважение к другому человеку, а давая совет – наоборот, неуважение, так как ставится под сомнение его компетентность. Таким образом, искусство задавать вопросы оттачивает способность менеджеров обучаться.

Изложенные выше принципы полностью совпадают с моделью управленческого цикла, предложенной А.М. Мардас и О.А. Мардас [4], согласно которой процесс управления представляет собой 5 стадий: 1) анализ ситуации; 2) определение цели, выработка и принятие решения; 3) планирование действий; 4) руководство мероприятиями; 5) контроль выполнения принятых решений и реализации планов.

Проведем параллель:

- анализ ситуации соответствует принципу потребности в обучении;
- определение цели, выработка и принятие решения соответствует принципу наличия проблем;
- планирование действий соответствует принципу обучения в сотрудничестве;
- руководство мероприятиями соответствует принципу обратной связи;
- контроль выполнения принятых решений и реализации планов соответствует принципу переосмысления имеющихся знаний.

Таким образом, цикл обучения совпадает с управленческим циклом (а обучение становится практикой управления). И это отвечает фундаментальной интуиции менеджеров, согласно которой настоящие ответы это те, которые нельзя почерпнуть из книг [5]. Это те ответы, которые возникают при решении конкретной проблемы. Одно из следствий принятия этой философии – изменение представлений о механизмах и месте (роли) обучения в организации. Например, концепция внутрифирменного обучения (О.А. Богачев, Е.Н. Дубенкова, Л.А. Плеханова и др.); концепция самообучающейся организации (М. Армстронг, П.М. Сенге, Э.М. Коротков и др.).

В практике внутрифирменного повышения квалификации метод «обучение действием» можно применять следующим образом: организовывается группа 5-10 менеджеров, каждый из которых имеет свой проект (задачу) на срок от 3-х до 6-ти месяцев. Собрание группы проводится, как правило, раз в две недели, на котором каждый участник информирует о том, что было сделано, какие результаты по проекту достигнуты, какие были допущены промахи, что было сделано недостаточно успешно. И, самое главное, чему научились. Остальные члены группы задают уточняющие вопросы, раскрывающие особенности ситуации, помогающие выявить глубинные причины неудач и высказывают свое мнение о возможных решениях. В результате групповой работы каждый разрабатывает план действий на следующие две недели, который старается воплотить в жизнь. Получается эффект синергии, так как над проектом работает не один человек, а 5-10 экспертов, которые совместно ищут решения сложных проблем, обмениваясь мнениями и имеющимся опытом.

Анализ практики применения метода обучения действием позволяет сделать вывод, что данный метод успешно применяется при внутрифирменном повышении квалификации. При этом

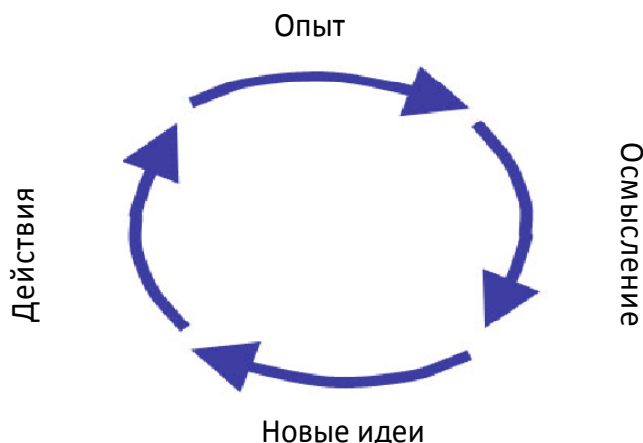


Рис. 1. Цикл обучения действием

важной особенностью является то, что решаемая проблема реальная и требует своего разрешения. Следовательно, разработанный проект будет внедрен и разработчики смогут увидеть результаты своих усилий.

Применять метод обучения действием можно в различных сферах внутрифирменного обучения: а) командный коучинг в организации; б) совершенствование процессов управления (например, оперативное, тактическое, стратегическое планирование); в) изменение корпоративной культуры; г) становление и развитие принципов самообучающейся организации; д) участие в ассессмент-центрах; е) внедрение «системы тотального качества»; ж) разрешение любых сложных проблем организации с большой степенью неопределенности.

Отметим позитивные и негативные стороны применения метода обучения действием в системе внутрифирменного обучения.

Позитивные стороны:

- менеджеры решают задачи предприятия с помощью необходимых знаний, в этой связи исчезает необходимость переноса получаемых знаний в Центрах дополнительного профессионального образования на реальную производственную практику предприятия появляется возможность усвоения новых знаний;
- решаемые проблемы и задачи взяты из конкретной рабочей специфики, т.е. – это реальные проблемы;
- при групповом обсуждении проблем и поиске оптимального управленческого решения происходит взаимная передача знаний, опыта и подходов, иными словами осуществляется встречное обучение коллег;
- метод обучения действием стимулирует участников процесса к применению его результатов, так как состоит из личного вклада каждого участника;
- формируется культура совместного принятия решений;
- у участников развивается комплексное видение проблемы и согласованное понимание путей решения;
- метод значительно снижает сопротивление изменениям при внедрении новых проектов или систем управления ими;
- предоставляется возможность алгоритмизации групповой работы, при которой получают неплохие результаты;
- осуществляется зарождение культуры постоянного самообучения в компании.

Библиографический список

1. Revans, R.W. The ABC of Action Learning. – Bromley: Chartwell-Bratt, 1983.
2. Сизова, Е.Р. Моделирование в структуре учебной деятельности // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
3. Шлезингер, Э. Служба качества в Новой Зеландии // Практика обучения действием: монография / ред. М. Педлер, О.С. Виханский, пер. М.Е. Ульянова, И.А. Петровская. – М., 2000.
4. Мардас, А.М. Организационный менеджмент / А.М. Мардас, О.А. Мардас. – СПб., 2003.
5. Ильясов, Д.Ф. Повышение квалификации руководителей как педагогическая проблема // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

Bibliography

1. Revans, R.W. The ABC of Action Learning. – Bromley: Chartwell-Bratt, 1983.
2. Sizova, E.R. Modelirovanie v strukture uchebnoy deyatel'nosti // Vyshshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 9.
3. Shlezinger, E. Sluzhba kachestva v Novoy Zelandii // Praktika obucheniem deystviem: monografiya / red. M. Pedler, O.S. Vikhanskiy, per. M.E. Uljanova, I.A. Petrovskaya. – M., 2000.
4. Mardas, A.M. Organizatsionniy menedzhment / A.M. Mardas, O.A. Mardas. – SPb., 2003.
5. Ilyasov, D.F. Povichshenie kvalifikatsii rukovoditeley kak pedagogicheskaya problema // Vyshshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378

Sannikova S.V. MODERN APPROACHES TO ASSESS FOREIGN LANGUAGE LEVEL. The article deals with the questions of practical realization of Bologna process under Russian reformation of education. The author describes CBE and Active approaches to assess foreign language level.

Key words: Bologna process, communicative competence, competence-based approach, active approach.

С.В. Санникова, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: Svetlana_chspu@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье рассматриваются вопросы практической реализации целей Болонской декларации в условиях реформирования российской системы образования. Автор описывает возможности применения компетентностного и деятельностного подходов к оцениванию уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: Болонская декларация, коммуникативная компетенция, компетентностный подход, деятельностный подход.

Одной из самых сложных сфер практической реализации целей Болонской декларации 1999 г. является разработка образовательных программ и оценка образовательного уровня обучающихся на основе компетентностного подхода как средства повышения качества образования. В Европейских документах, направленных на реформирование сферы образования на основе компетентностного подхода (материалы Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», проект TUNING и др.) были предложены различные классификации компетенций человека и поставлены новые задачи, призванные реформировать содержание образования и систему оценки его качества. Вместе с тем, участники проекта «Настройка образовательных программ в российских вузах» (TUNING Educational Program mesin-Russia HEIs) отмечают, что оценка образовательного уровня и составление учебных программ, реализующих цели Болонского процесса, является «одной из наименее изученных и не до конца осмысленных областей». В этом отношении, подготовленный экспертами Совета Европы документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [1], представляя собой ценный опыт стандартизации компетентностного образовательного результата, который должен учитываться авторами разрабатываемых на компетентностной основе новых образовательных программ, а также систем оценки образовательного уровня обучающихся.

Процесс стандартизации требований к уровню владения иностранным языком как к компетентности восходит к образовательной практике США 1970-х годов. В контексте *competence-based education (CBE)* определение образовательных целей центрировалось на квалитетном описании знаний, умений и проявлений поведения учащихся, которые они должны были продемонстрировать по окончании курса обучения. Под компетентностью понималась «способность студентов применять основные и другие умения в ситуациях, которые частотны в повседневной жизни» [2]. В русле данного подхода в 1997 году в США были разработаны компетентностно-ориентированные стандарты владения иностранным языком для основной школы, которые включили в себя дескрипторы умений для различных уровней владения иноязычной коммуникативной компетентностью. В Европе первые шаги по стандартизации требований к коммуникативной компетентности были сделаны в 80-х годах XX столетия и основывались в большей мере на теоретических исследованиях педагогов-лингвистов. В частности, одним из фундаментальных материалов такого характера является описание базового уровня владения иностранным языком (на материале английского языка) «Пороговый уровень 1980» и «Пороговый уровень 1990» (Дж. Ван Эк и Л. Александр) [3], который лег в основу программ средней школы по иностранному языку во многих европейских странах. «Пороговый уровень 1990» предлагает описание уровня развития иноязычной коммуникативной компетентности, необходимого и достаточного для осуществления эффективного общения на иностранном языке с носителями языка и людьми, использующими данный язык как средство межкультурного общения.

Интенсивная работа над созданием общей системы уровней владения иностранным языком велась преподавателями Европы и других стран, начиная с 1971 года. Результаты данной работы отражены в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [1], в котором реализованы теоретические модели компонентного состава коммуникативной компетенции, а также результаты педагогической практики в области формирования данного вида компетентности и стандартизации компетентностного результата образования. Полученная в результате структура в общем виде представляет собой уникальное шестуровневое описание развития иноязычной коммуникативной компетенции человека, начиная с элементарного уровня владения языком, заканчивая уровнем свободного владения. Каждому уровню соответствует разработанная и проверенная на практике совокупность описаний владения компетенцией для всех видов речевой деятельности.

«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» содержат ряд определяющих компонентов, формирующих основу четкого описания образовательных целей, составления образовательных программ и формирования критериев оценки на основе компетентностного подхода:

- компонентный состав коммуникативной компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая) и ее связь с компетенциями более общего порядка;
- виды речевой деятельности, в которых реализуется коммуникативная компетентность;
- социальный контекст реализации данной компетентности (сферы общения);
- задачи, решаемые посредством данной компетентности, стратегии решений этих задач, продукт решения задачи;
- дескрипторы (описания) уровня владения компетенцией, теоретически обоснованные и практически подтвержденные;
- систему измерений (градуированные дескрипторы) владения умениями, составляющими компетенцию, имеющую теоретическую основу, предполагающую достаточное количество уровней для адекватного отражения успехов учащихся и обладающую такими характеристиками, как гибкость и связность с точки зрения содержания;
- методику оценки владения компетенцией на основе разработанных дескрипторов, ориентированную на разработчиков тестов;
- способы формирования компетенции и роль преподавателей в ее формировании;
- цели и принципы составления учебных программ [1].

Из вышеизложенного следует вывод о том, что данный документ содержит уровневое системное описание владения коммуникативной компетенцией, рекомендации по использованию данных дескрипторов в качестве оценочных шкал, основной способ формирования компетенции (деятельностный подход), цели и принципы составления учебных программ, реализующих цели компетентностного подхода. В свою очередь сделанный нами вывод позволяет рассматривать документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» как ценный опыт разработки подхода к формированию компетенций и использовать его в педагогической теории и практике, направленных на реформирование российского образования с целью повышения его качества в соответствии с Болонскими соглашениями.

Исследовательский статус упомянутого выше деятельностного подхода относит его к группе подходов общенаучного уровня и обусловлен возможностью получить новые свойства рассматриваемого явления (в нашем случае оценка уровня владения иностранным языком) при его реализации.

В самом общем виде методологическая трактовка деятельностного подхода сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути, с анализом его структуры и генезиса [4].

Концепция деятельностного подхода сформировалась на базе психологических и психолого-педагогических положений, разработанных Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериным, И.А. Зимней, А.К. Марковой и др. В соответствии с этой концепцией, усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи информации о нем обучаемому, а в процессе его собственной деятельности по овладению содержанием. В процессе деятельности происходит формирование способностей, умений и навыков, а единицей деятельности выступает предметное действие.

Обучение иностранным языкам, несомненно, носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» обучающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев).

В дидактике профессионального образования прочно закрепились идеи рассмотрения результатов образовательной деятельности через компетенции. С изменением образовательной парадигмы цель и результат иноязычного образования совпадает, ими является сформированная на определенном уровне иноязычная коммуникативная компетенция. Иноязычная коммуникативная компетенция позволяет осуществлять деятельность, в том числе в профессиональной сфере, с использованием иноязычных средств.

Для разработки системы оценивания уровня сформированной иноязычной коммуникативной компетенции с применением деятельностного подхода необходимо:

- описать особенности компетенции как результата образования;
- определить критерии оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции;
- сформулировать требования к уровням владения иноязычной коммуникативной компетенцией;
- определить место текущего уровня сформированной коммуникативной компетенции в системе непрерывного языкового образования.

Отличительной особенностью компетенции как результата образования, на наш взгляд, является ее интегрированная природа. Компетенция как результат образования совершенствуется по пути интеграции с другими компетенциями через осознание общей основы деятельности, а не как превращение в навык.

Критерии оценивания уровня владения иностранным языком должны соотноситься с уровнем сформированных базовых компетенций. При этом необходимо учитывать следующие факторы оценивания:

- валидность;
- надежность;
- своевременность;
- эффективность.

Говоря о валидности оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, мы имеем в виду соответствие поставленных целей объектам оценки. Надежность оценивая подразумевает использование единообразных стандартов для объектов оценивания. Развивающая обратная связь поддерживается своевременностью оценивания уровня сформированной компетенции. Под фактором эффективности мы подразумеваем лимит времени.

С 2011 года система высшего профессионального образования начала переход на Федеральные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС), в которых одним из основных требований является компетентностная модель качества. Повсеместный переход на компетентностную модель образования выдвигает ряд новых требований к вузам в контексте обновления содержания обучения, форм учебного взаимодействия между преподавателями и студентами, оптимизации содержания и процедуры контроля и оценки учебной деятельности.

Одной из наиболее оптимальных систем оценивания успешности освоения курса, по мнению Е.Н. Солововой [5] сегодня считается балльно-рейтинговая система контроля. Для реализации такой системы контроля необходимо выполнить ряд действий:

1. Разбить курс на учебные разделы/модули.
2. Оценить каждый раздел или модуль в баллах, с учетом его трудоемкости и значимости для формирования систематизирующих знаний/умений.
3. Для каждого раздела/модуля определить:
 - перечень знаний и умений (как минимум на двух уровнях: базовом и повышенном);

- типы контрольных заданий, которые могут наиболее точно и достоверно определить и оценить уровень учебных достижений студентов, соотнести планируемый и реальный результат с поставленными программой целями.

4. Оценить каждое задание в баллах.
5. Продумать систему требований к выполнению данных заданий.
6. Выбрать систему штрафов и бонусов за нарушение обозначенных требований.
7. Определить параметры и критерии оценивания для типов заданий, где присутствуют варианты свободно конструируемых ответов.
8. Отобрать или создать образцы выполнения контрольных заданий [5, с.121-122].

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

- основное содержание документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») составляет разработанная система уровней владения иностранным языком и система описания этих уровней;

- выделено шесть крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутый уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления;

- оценка уровней составлена на основе банка «иллюстративных дескрипторов», разработанных и проверенных на практике, и впоследствии прогруппированных по уровням в ходе исследовательского проекта. Шкалы дескрипторов основываются на подробно разработанной системе категорий для описания того, что значит владение/использование языка и кого можно назвать владеющим языком/пользователем;

- в основе описания лежит деятельностный подход. В нем устанавливается взаимосвязь между использованием и изучением языка. Пользователи и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, решающие задачи в определенных условиях, ситуации, сфере деятельности. Речевая деятельность осуществляется в более широком социальном контексте, который и определяет истинный смысл высказывания. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы;

- любые формы изучения и использования языка описываются в терминах компетенций;

- компетентностный подход позволяет выявить содержание формируемой компетенции, задать организационно-дидактические ориентиры образовательного процесса, технологически описав его структуру, уровень владения иностранным языком и ожидаемый результат.

Библиографический список

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, преподавание, оценка. – Страсбург; М., 2003.
2. Schneck, E.A. Aguidetoidentifying HighSchool Graduation Competencies. – Portland, Oreg.: Northwest Regional Educational Laboratory, 1998.
3. Van Ek J. and L.G. Alexander Threshold Level English. – Oxford: Pergamon, 1980.
4. Сагатовский, В.Н. Категориальный аппарат деятельностного подхода // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.
5. Соловова, Е.Н. Возможные пути реализации требований ФГОС и обновления системы промежуточного и итогового контроля в рамках курсового обучения (иностранному языку) в вузе // Актуальные вопросы преподавания и оценки уровня владения иностранным языком в школе и вузе: материалы Всероссийской заочной н/пконф. – Ульяновск, 2012.

Bibliography

1. Obtheevropeyskie kompetencii vladeniya inostrannim yazykom. Izuchenie, prepodavanie, ocenka. – Strasburg; M., 2003.
2. Schneck, E.A. Aguidetoidentifying High School Graduation Competencies. – Portland, Oreg.: Northwest Regional Educational Laboratory, 1998.
3. Van Ek J. and L.G. Alexander Threshold Level English. – Oxford: Pergamon, 1980.
4. Sagatovskiy, V.N. Kategorialnihiy apparat deyatel'nostnogo podkhoda // Deyatel'nost: teoriya, metodologiya, problemih. – M., 1990.
5. Solovova, E.N. Vozmozhniye puti realizatsii trebovaniy FGOS i obnoveniya sistemih promezhutochnogo i itogovogo kontrolya v ramkakh kursovogo obucheniya (inostrannomu yazyku) v vuze // Aktualniye voprosi prepodavaniya i ocenki urovnya vladeniya inostrannim yazykom v shkole i vuze: materialih Vserossiyskoy zaachnoy n/pkonf. – Ul'yanovsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.147

Sergienko P.G. THE METHOD OF CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE COMPOSERS DURING TRAINING COURSE IN HIGH SCHOOL. The article runs about the method of creativity development of future composers during training course in high school. The method includes four stages: imitation, experiment, transformation and individualization. It is based on the use of imitation and stylization (imitation), compiling and combining (experiment), setting of associative parallels and the transfer of linguistic structures (transformation). Individualization presupposes the conceptualization of ideas and original improvisation.

Key words: creativity, composer activity, methods of creativity, composer style.

П.Г. Сергиенко, аспирант Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: corn-serg@mail.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ КОМПОЗИТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

Статья представляет методику развития креативности у будущих композиторов в процессе обучения в музыкальном вузе. Методика включает четыре этапа: подражание, экспериментирование, трансформация и индивидуализация; основывается на использовании методов имитации и стилизации (этап подражания), компилирования и комбинирования (этап экспериментирования), установления ассоциативных параллелей и переноса языковых структур (этап трансформации), концептуализации идей и авторской импровизации (этап индивидуализации).

Ключевые слова: креативность, композиторская деятельность, методика развития креативности, композиторский стиль.

Композиторская деятельность в ряду других видов музыкальной деятельности обладает ярко выраженной спецификой, которая проявляется в способности генерировать множество разнообразных идей, перерабатывать большое количество впечатлений, преобразовывать их в художественные образы, продуцировать новые музыкальные идеи и образы и т.д. Поэтому важнейшим профессиональным качеством личности композитора является креативность. Опираясь на позицию ряда исследователей (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов), которые рассматривают креативность как субъективную детерминанту и мотивационно-потребностную основу творчества, мы в нашем исследовании трактуем креативность как особое свойство личности, в рамках которого возможно проявление творческой активности субъекта [1, с. 190].

Опираясь на структуру профессиональной компетентности специалиста-музыканта, разработанную Е.Р. Сизовой [2], можно утверждать, что креативность – это профессионально-важное интегральное личностное качество, обеспечивающее эффективное протекание творческих процессов в композиторской деятельности, и являющееся компонентом профессиональной компетентности будущего композитора.

В наших предыдущих публикациях была обоснована структура креативности, которая включает ряд компонентов: *мотивационный* (мотивация на успех, направленность на освоение профессиональных ценностей и самореализацию в творчестве); *интеллектуальный* (дивергентность и ассоциативность мышления, гибкость и беглость мыслительных операций); *личностный* (синестезийная чувствительность, эмоциональная реактивность, склонность к фантазированию, способность к импровизации) [1].

На сегодняшний день достаточно много исследований посвящено развитию креативности – прежде всего, это работы зарубежных ученых Т. Амабайла, Дж. Гилфорда, А. Маслоу, Р. Стернберга, С. Тейлора, Э. Торренса, Д. Харрингтона, а также труды отечественных исследователей Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Д.Н. Овсянко-Куликовского. Однако методики, разработанные в данных трудах, не отражают специфики композиторской деятельности и не могут быть использованы при обучении композиторов в музыкальных вузах.

Практика показывает, что традиционные методы обучения композиторов в высших учебных заведениях направлены, главным образом, на развитие творческих навыков и освоение композиторского ремесла – при явном количественном и качественном доминировании последнего. Это определяет приоритет дидактически-технологических форм учебной работы, связанных

с освоением средств музыкального языка и техники сочинения музыки. При этом в учебном процессе, как правило, не ставится специальная задача развития креативности как важнейшего качества личности композитора. Поэтому на сегодняшний день не существует специальной методики, которая бы в комплексе с традиционными методами обучения целенаправленно развивала креативность будущих композиторов.

Однако, учитывая то, что в композиторской деятельности креативность выступает как важнейшее личностное качество и компонент профессиональной компетентности специалиста, мы убеждены, что развивать ее нужно целенаправленно и методически последовательно. Сказанное определяет актуальность настоящей работы.

Согласно многим исследованиям процесс творческого становления креативной личности происходит последовательно и преодолевает несколько стадий. Так, Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигаловым выделено пять этапов становления креативности: пробуждение, подражание, импликация, трансформация и индивидуализация [3, с. 316]. Предлагаемая нами методика развития креативности у будущих композиторов в процессе обучения в музыкальном вузе отражает последовательное становление индивидуального композиторского стиля и включает четыре этапа: *подражание, экспериментирование, трансформация и индивидуализация*.

Задачей *первого этапа* (подражание) является первичное освоение средств музыкального языка и использование их в практике сочинения. Решается данная задача с помощью методов *имитации и стилизации*, предполагающих сочинение музыкальных этюдов по заданным инструктивным и художественным моделям с применением заимствованных композиторских средств.

Метод имитации направлен на воссоздание типичных признаков определенных музыкальных жанров и моделей конкретных музыкальных форм. В отличие от метода стилизации, предполагающего воспроизведение признаков стиля как целостного музыкального явления, обладающего стилевым единством музыкально-выразительных средств, метод имитации такого единства не предполагает, ограничиваясь воссозданием отдельных типизированных элементов музыкального языка.

Мы выделяем два вида заданий на имитацию. Первый вид связан с имитированием отдельных ярких жанровых элементов музыкального языка. Жанровые признаки легко воспринимаются слухом и запоминаются, они отчетливо выражаются в музыкальном языке, поэтому являются наиболее простой формой подражания для начинающего композитора. В качестве заданий на данном этапе можно использовать сочинение музыкаль-

ных построений, имитирующих различные жанровые модели (вальса, ноктурна, танго и др.). Выбираются те жанры, которые имеют характерные признаки, выраженные в типовых вариантах фактурного изложения, метро-ритма, гармонии и т.д.

Второй вид заданий на имитацию связан с созданием модели композиционной формы, выраженной в пропорциях частей композиции, последовательности ладогармонических функций, использовании гармонических средств развития (отклонений, секвенций), оформлении кульминации, расположении кадансов и т.д. Здесь главной задачей является отработка структурной организации музыкальной формы и подбор соответствующих музыкальных средств.

Следует отметить, что обязательным условием выполнения заданий является их сочинение в нескольких вариантах с последующим исполнением. Многовариантность и разнообразие в выполнении задания служит показателем оригинальности и изобретательности мышления будущего композитора и характеризует проявление интеллектуального компонента креативности.

Метод стилизации, в отличие от имитации, предполагает воспроизведение типичных стилизованных либо жанрово-стилевых признаков и требует использования более сложных заданий. При определении стилей мы опираемся на классификации В.В. Медушевского, М.К. Михайлова, Е.В. Назайкинско и выделяем стили индивидуальные (авторские), национальные, эпохальные. Соответственно, используются три вида заданий на стилизацию: воспроизведение индивидуального авторского стиля, стиля национальной школы, стиля эпохи. Кроме этого предусмотрено разделение заданий на стилизацию отдельных стилизованных элементов и комплексных жанрово-стилевых признаков. Так, в качестве заданий на стилизацию отдельных стилизованных элементов возможны следующие варианты: сочинить мелодию в стиле М. Глинка (воспроизведение индивидуального авторского стиля), сочинить мелодию в духе русских композиторов-кучкистов (воспроизведение стиля национальной школы), сочинить мелодию в духе классицизма, барокко (воспроизведение эпохального стиля).

Воспроизведение жанрово-стилевых признаков подразумевает знание комплекса типичных выразительных средств, характерных для того или иного композитора, национальной школы или эпохи, а также знание музыкальных особенностей различных жанров. В качестве заданий на воспроизведение национального стиля возможно сочинение мелодий в духе русской протяжной песни, написание песни в стиле раннего немецкого романтизма и т.д., где нужно воспроизвести признаки национального стиля и признаки жанра песни. На отработку жанрово-стилевых элементов различных эпох возможны следующие задания: сочинение мелодий в стиле барочной фуги, в стиле классической сонаты, русского бытового романса XVIII – XIX веков и др.

При выполнении этих заданий студенту важно точно «попасть» в стилизованный образец, адекватно использовать выразительные средства, а также проявить изобретательность и сделать несколько вариантов задания, что способствует развитию воображения, фантазии, а также дивергентного мышления.

Задачей *второго этапа* реализации методики (экспериментирование) является формирование у студентов умений выбирать и адаптировать нужные средства музыкального языка для своей композиторской деятельности. Для решения этой задачи целесообразно применять методы *компилирования* и *комбинирования*, которые в отличие от методов первого этапа направлены не на воспроизведение стилизованных признаков, а на использование в своих целях найденных другими композиторами приемов оформления музыкального материала, способов изложения и развития тематизма, техник письма и др.

Реализация методов компилирования и комбинирования позволяет преподавателю направить учебный процесс в русло поисков будущим композитором своего собственного авторского стиля за счет освоения «чужих» приемов и техник композиторского письма и ассимиляции их в собственном музыкальном материале. На базе освоенных и закрепленных приемов письма на определенном этапе обучения у студентов формируется некий автоматизированный навык, позволяющий варьировать и преобразовывать «чужие» технологии в качественно новые и креативные композиторские приемы и техники с применением своего собственного тематического материала.

Целью применения методов компилирования и комбинирования является развитие у студентов гибкости и беглости мышления (интеллектуальный компонент креативности) за счет умения быстро и точно выбирать из всего арсенала выразительных композиторских средств и приемов нужные средства, компо-

вать их между собой и практически применять для решения собственных художественных задач.

Сущность метода компилирования заключается в умении обучающегося использовать «чужой» композиторский материал в неизменном виде и внедрять его в свои сочинения в качестве ярких художественных аллюзий, нападений. При этом важно, чтобы использование «чужого» материала было эстетически оправданным и имело цель создание определенного художественного эффекта, вызывающего у слушателя нужные ассоциации и художественные образы.

Мы выделяем два вида заданий на компилирование. Первый вид связан с применением в своих авторских сочинениях «эпохальных аллюзий», предполагающих внедрение в собственную музыкальную ткань не конкретно-авторских, а обобщающих музыкальных элементов различных художественных стилей: характерных интонационных оборотов, музыкально-ритмических формул, каденционных оборотов, синтаксических приемов, фактурных типов и пр. Например, применение в гармонии ретардационного каданса или «золотой секвенции» вызывает яркую ассоциацию со стилем барокко; использование фактуры типа «альбертиевы басы» отсылает слушателя к стилю раннего классицизма; чередование диатонических трезвучий в натуральных ладах вызывает ассоциации с музыкой русских композиторов-кучкистов.

Второй вид заданий связан с внедрением в собственные сочинения музыкального тематизма, заимствованного у других композиторов – то есть с использованием музыкальных цитат. Цель данного заимствования – создание ассоциаций и художественных параллелей, необходимых для понимания слушателями воплощаемого композитором музыкального содержания. Здесь возможны небольшие тематические задания: «Музыкальное барокко», «Классический калейдоскоп», «Классики в XX веке», «Русский праздничный дивертисмент», «Русская романсиада», «Французский шансонье», «Барочная мозаика» и т.д., ориентированные на обильное использование музыкальных цитат с целью создания нужных стилизованных ассоциаций и художественных аналогий.

Метод комбинирования, в отличие от метода компилирования, где преобладал заимствованный музыкальный материал, предполагает органичное сочетание своего собственного и «чужого» музыкального материала, но с преобразованием последнего в рамках собственного композиторского стиля. В качестве «чужого» здесь выступает не заимствованный тематический материал, а композиторская техника письма, приемы формообразования, способы изложения и развития тематизма и т.д.

В рамках метода комбинирования мы выделяем три вида заданий: 1) сочинение композиции с использованием метроритмических приемов преобразования тематизма, открытых другими композиторами; 2) сочинение композиции с применением специфических приемов развития музыкального материала, разработанных другими композиторами; 3) сочинение композиции в опоре на оригинальную идею, найденную одним композитором, но впоследствии широко использованную многими композиторами.

Первый вид заданий предполагает написание небольших миниатюр с использованием «вариативных метров», где ритмический ряд возникает на основе комбинаторных преобразований арифметического ряда; с использованием ритмических серий из неповторяющихся длительностей; с применением техники постепенного смещения ритмической формулы на наименьшую ритмическую единицу и др.

Второй вид заданий предусматривает написание фрагментов развивающих частей музыкальной формы: мотивной разработки по типу сонатного аллегро венских классиков; вариантной разработки тематизма подобно русским композиторам-классикам; жанровой трансформации тематизма по типу «обобщения через жанр»; полифонической разработки с применением приемов стреттного, канонического изложения тематизма и пр.

Третий вид заданий ориентирует студентов на авторское претворение оригинальных композиционных идей, найденных известными композиторами, например: написание миниатюры с зеркальным строением музыкальной композиции (как у П. Хиндемита «Ludustonalis»); написание миниатюры с зеркальным строением музыкальной композиции и симметричным тональным планом (как у А.Н. Скрябина); написание миниатюры с построением тематизма по принципу вертикальной зеркально-осевой симметрии (как у Б. Бартока) и пр.

Задания, направленные на освоение различных приемов работы с музыкальным материалом, найденных другими компо-

зителями, позволяют студентам научиться использовать данные приемы на своем тематическом материале для реализации собственных художественных замыслов.

Третий этап реализации методики развития креативности у будущих композиторов (трансформация) решает задачу формирования умений воплощать в музыкальном тематизме внешние музыкальные образы (визуально-художественные, литературные, пластические и др.). Для этого применяются методы *ассоциативных параллелей и переноса языковых структур*.

Метод ассоциативных параллелей (первичная установка связей между художественными образами в различных видах искусств) является своего рода подготовительным к следующему методу – методу переноса языковых структур, который непосредственно связан с практической деятельностью, то есть воплощением художественного образа конкретными музыкальными средствами. Данные методы формируют необходимые для композитора умения находить разнообразные связи и точки соприкосновения между различными видами искусств и переводить визуальные, пластические, литературные, художественные образы в музыкальные. Это, в свою очередь, активизирует творческую фантазию и воображение, развивает эмоциональную реактивность и синестезийную чувствительность (личностный компонент креативности).

В рамках методов ассоциативных параллелей и переноса языковых структур мы выделяем три вида заданий, связанных с вербализацией и последующим музыкальным воплощением образов природы, образов-состояний, образов-характеров (включая особый вид – образы-карикатуры). Данные образы распределяются между двумя полюсами музыкальной выразительности и музыкальной программности – образами переживания и образами представления (изображения). Образы-состояния в большей степени связаны с внутренними переживаниями человека, а образы-характеры (в том числе карикатуры) – с внешними изобразительными моментами, воплощением гротеска, иронии, пародии. Образы природы имеют двойственное назначение – могут воплощать внутреннее состояние человека, а могут предполагать музыкальную звукопись, то есть музыкальными средствами изображать явления природы (ураган, гром, молнию, дождь и т.д.). Кроме того, выбор данных образов обуславливается тем, что они разнообразно представлены в образцах классической и современной живописи, графики, скульптуры, художественной фотографии, описание образов и характеров встречается и в литературных произведениях, поэтому с дидактической точки зрения их использование наиболее удобно и эстетически оправданно.

В данных заданиях студентам предлагается некий художественный образец (тематическая серия картин художников, литературные портреты, серия карикатурных зарисовок и др.), в котором запечатлен яркий художественный образ. Студенты должны попытаться вербализовать представленный образ, непосредственно высказать свое отношение к нему, охарактеризовать общее эмоциональное состояние, вызываемое данным произведением, найти и обосновать ассоциативные параллели с произведениями других видов искусств. Затем они должны осуществить перенос языковых структур – предложить варианты музыкального воплощения этого образа, подобрать выразительные средства, обосновать свой выбор и реализовать творческие намерения в конкретном музыкальном сочинении. Главной задачей при этом является выбор адекватных художественному образу музыкальных средств: фактуры, гармонии, метроритма, оркестровки, динамических оттенков, штрихов и пр. Основным критерием оценки данного задания – соответствие образа, представленного в художественном произведении и воплощенного немзыкальными средствами тому образу, который получен в музыкальном сочинении студента.

Заключительный *четвертый этап* реализации методики (индивидуализация) решает задачу формирования у будущих композиторов умений создавать собственные оригинальные художественные образы, идеи и воплощать их индивидуальными средствами музыкального языка. Для этого используются методы *концептуализации идей и авторской импровизации*. Нужно подчеркнуть, что на данном этапе предполагается умение сочинять музыкальные этюды в нерегламентированных условиях деятельности, что подразумевает окончательное формирование оригинального индивидуального композиторского стиля и требует проявления креативности.

Методы концептуализации идей и авторской импровизации предполагают работу с концептуальной программой сочинения в двух направлениях. В первом случае студент сам должен со-

здать концепцию сочинения и реализовать ее практически в собственном музыкальном сочинении. Во втором случае концепция предлагается преподавателем, а студент должен воплотить ее в авторской импровизации.

При использовании метода концептуализации идей студенту ставится задача создания художественной программы произведения и ее реализации музыкальными средствами. Для облегчения задачи может быть предложен ряд обобщенных тем, например: «Жизнь после глобальной катастрофы», «Праздник всех времен и народов», «Космический фейерверк». Студент должен не просто написать сочинение на эту тему, а представить концептуальную программу сочинения, в которой описать художественную идею произведения, авторское содержание, обосновать музыкальные средства воплощения. Основной педагогической задачей при этом является избегание спонтанности сочинения, которая нередко проявляется в учебной композиторской деятельности, когда студент стремится выдать за художественное произведение сиюминутную импровизацию или стихийное музицирование, связанное с неорганизованным, хаотичным воплощением потока звуков. Здесь важно найти оригинальную идею, художественный замысел, понять и осмыслить ради чего создается произведение, что оно должно воплотить, какую информацию передать слушателям.

Метод авторской импровизации заключается в умении студента быстро воплощать оригинальными музыкальными средствами предложенную преподавателем художественную программу или сюжет. В отличие от традиционного понимаемой импровизации, в данном случае авторская импровизация направлена на воплощение художественного образа, идеи, мысли, где поиск выразительных средств осуществляется согласно поставленной авторской задаче и конкретному художественному образу. Здесь импровизация трактуется не в традиционном технологически-исполнительском смысле, не просто как умение продлить и развить музыкальную мысль или предложенную музыкальную тему, а как поиск авторской идеи и средств ее воплощения.

Студентам предлагаются темы для авторской импровизации, которые предполагают создание ярких художественных зарисовок, картин, образов, настроений, состояний, например: «Предпраздничные хлопоты», «Вечерние облака», «Скандал в благородном семействе», «Прыжок пантеры», «Полет ястреба», «Знаки зодиака», «Африканский континент», «Далекая звезда», цикл «Планеты солнечной системы». В отличие от сочинения, задания на импровизацию должны быть менее объемными, краткими и ёмкими, а также должны быть рассчитаны на сиюминутное решение. Выполнение данных заданий предполагает наличие способности быстрого реагирования, умения целостно представить художественный образ и в то же время не упустить тонкие нюансы и особенности того или иного представленного явления. Основной задачей педагога является умение направить поисковую активность обучающегося в то русло, которое необходимо для решения поставленной задачи, а также тактично, не подавляя собственное «Я» студента скорректировать выбор им соответствующих средств музыкальной выразительности для наиболее адекватного выражения художественного образа.

Методы концептуализации идей и авторской импровизации направлены на развитие всех компонентов креативности композитора, так как генерирование оригинальных идей и их техническое воплощение требует особой развитости фантазии, воображения, дивергентного мышления, а также эмоциональной и синестезийной чувствительности. Кроме того, данные методы ориентированы на самореализацию юного композитора в творчестве, поэтому развивают мотивационный компонент креативности.

Таким образом, предложенная методика, по нашему мнению, способна обеспечить последовательное и систематичное развитие креативности будущего композитора в процессе обучения в музыкальном вузе. Методика построена так, что сначала преобладают технологические задания, связанные с освоением средств музыкального языка и приемов композиторской техники, но постепенно увеличивается доля творческих заданий, направленных не на претворение в собственных сочинениях художественных замыслов и авторских идей. Так в процессе реализации методики у будущего композитора формируется творческая «Я-концепция», художественные принципы и взгляды, складывается оригинальная манера письма и свой собственный композиторский стиль.

Библиографический список

1. Сергиенко, П.Г. Креативность как профессионально-важное качество личности будущего композитора / П.Г. Сергиенко, Е.Р. Сизова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6(31). – Ч. 2.
2. Сизова, Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2011.

Bibliography

1. Sergienko, P.G. Kreativnostj kak professionaljno-vazhnoe kachestvo lichnosti buduthego kompozitora / P.G. Sergienko, E.R. Sizova // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2011. – № 6(31). – Ch. 2.
2. Sizova, E.R. Professionalnaya kompetentnostj specialista-muzihkanta: struktura, sodержanie, metodih razvitiya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2007. – № 11.
3. Iljin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb., 2011.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 37.014 + 377 + 378

Sizova E.R. ENVIRONMENTAL APPROACH IN THE ORGANIZATION PROFESSIONAL PREPARING OF MUSICIANS. The article is dedicated to the substantiation of expediency to build the system of professional musician education on the basis of environmental approach scientific and methodological approaches, training and developing possibilities of the educational environment in multilevel musical educational institutions reveal, the characteristic of the principle of an early profiling is given.

Key words: educational environment, environmental approach, classical music education, principle of an early profiling.

Е.Р. Сизова, д-р пед. наук, проф. Южно-Уральского гос. института искусств им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru

СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ

В статье обосновывается целесообразность построения процесса профессиональной подготовки музыкантов на основе средового подхода, раскрываются обучающие и развивающие возможности образовательной среды в многоуровневых музыкальных учебных заведениях, дается характеристика принципа ранней профилизации.

Ключевые слова: образовательная среда, средовой подход, классическое музыкальное образование; принцип ранней профилизации.

Профессиональная подготовка музыкантов академического профиля (исполнителей, композиторов, дирижеров, хормейстеров, музыковедов) в нашей стране осуществляется в системе классического музыкального образования, которая является специфической областью российской образовательной системы. С момента организации первых русских консерваторий в середине XIX столетия она функционирует как многоуровневая система, включающая три звена образования – школу, колледж, вуз – и объединяет общенаучную, музыкально-теоретическую и исполнительскую подготовку. Основу образовательного процесса составляет художественно-творческая музыкальная деятельность, которая выступает, с одной стороны, как предмет освоения, с другой – как результат учебной работы. Соответственно, содержание образования направлено на овладение способами реализации музыкальной деятельности, развитие исполнительского мастерства и совершенствование профессионально-творческих навыков в музыкальном искусстве.

Методологической основой построения процесса профессиональной подготовки специалистов в условиях современной системы классического музыкального образования традиционно являются деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Деятельностный подход определяет направленность образования на освоение обучающимися знаний о музыкальном искусстве и овладение различными видами музыкальной деятельности (вокальной, инструментальной, сольной, ансамблевой, дирижерской и пр.). Личностно-ориентированный подход предполагает ориентацию образовательного процесса на потребности личности, на максимально полное раскрытие музыкальных способностей и творческих возможностей ученика.

Ряд исследователей обосновывает целесообразность построения профессиональной подготовки музыкантов на основе совокупности методологических подходов: программно-целевого, компетентностного, деятельностного и системного, ко-

торые позволяют сориентировать обучение на запросы социально-культурной среды и взаимно увязать потребности обучающейся личности и возможности музыкально-образовательной системы [1]. Соглашаясь в целом с мнением ученых, мы считаем необходимым дополнить методологическую основу профессиональной подготовки специалистов-музыкантов введением *средового подхода*.

Средовой подход начал активно разрабатываться в отечественных психолого-педагогических исследованиях в течение последних двух десятилетий. Наиболее значительный вклад в его научную разработку внесли педагоги и психологи-практики Института педагогических инноваций РАО (Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский и др.). Сущность средового подхода заключается в создании особой образовательной среды, в которой акцентируется не деятельность педагога, осуществляющего прямое воздействие на личность обучаемого, а разнообразные формы самоорганизации и самостоятельной деятельности учеников. Такая среда обладает обучающими и развивающими свойствами, которые возникают на основе интеграции информационных, предметных, субъектно-личностных воздействий и реализуются в интегральных эффектах, проявляющихся в системе «среда – субъект» и оказывающих влияние на систему «субъект – субъект». В результате аккумуляции этих воздействий в психофизиологической системе человека появляются новые адаптивные качества, позволяющие ему лучше ориентироваться в новых условиях и задачах и результативнее решать старые.

В педагогических исследованиях тщательно изучено понятие «образовательная среда». Один из основоположников средового подхода в образовании С.В. Тарасов утверждает, что образовательная среда является совокупностью социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [2, с. 4].

Известный ученый И.Г. Шендрик считает, что образовательная среда является результатом специально организованной деятельности человека с целью самореализации личности. При этом образование рассматривается как процесс освоения субъектом образовательной среды, представляющей собой совокупность прообразов культуры. Ученый утверждает, что непосредственное образовательное окружение, прежде всего содержание и практика образования (как процесса и результата освоения культуры, осмысливания культурных фактов), оказывает формирующее воздействие на человека [3, с. 40].

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4, с. 28]. При этом «принципиальным показателем качества творческой образовательной среды является способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей одаренного ребенка» [4, с. 40].

Значение творческой образовательной среды в воспитании музыканта чрезвычайно велико – среда позволяет не только выявить и раскрыть способности и задатки юного музыканта, но и обеспечить его интенсивное профессионально-личностное развитие, особенно в раннем возрасте. О необходимости создания специальной педагогически организованной музыкальной среды, влияющей на успешность развития способностей ребенка, одним из первых говорил Б.М. Теплов: «Возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени «музыкальности» того окружения, в котором ребенок проводит свои первые годы» [5, с. 324].

Необходимо отметить, что путь профессионального становления музыканта чрезвычайно длительный и трудоемкий, от школы до окончания вуза он занимает почти 20 лет. Музыканты-педагоги знают, что процесс обучения необходимо начинать как можно раньше, так как музыкальные способности, двигательные моторные исполнительские навыки наиболее эффективно развиваются именно в раннем возрасте. Важно как можно раньше создать вокруг ребенка духовно-развивающую эстетически-художественную среду, стимулирующую саморазвитие и самореализацию личности.

Одним из средств создания такой среды является включение юного музыканта в профессиональный контекст обучения, о чем в свое время говорили профессора Московской консерватории В.А. Натансон, Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберги многие другие выдающиеся педагоги-музыканты, декларируя *принцип ранней профилизации* как основополагающий в обучении музыкантов. Данный принцип становится весьма актуальным и в наше время, особенно в свете новой концепции образования. Так, в качестве важнейших задач Федеральной целевой программы развития образования в России на 2011-2015 годы, Государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы провозглашается профилирование школьного образования и увеличение количества учащихся с предпрофильной подготовкой. Это свидетельствует о том, что ранняя профилизация, понимаемая как создание педагогических условий для возможно более раннего проявления и раскрытия природных способностей и задатков ребенка с целью определения дальнейшей траектории его профессионального развития, входит в приоритеты государственной политики на современном этапе.

Для сферы профессионального музыкального образования принцип ранней профилизации является одним из основополагающих, имманентно присущих системе, так как выявление талантливых детей на ранних этапах обучения музыке и педагогическое проектирование их дальнейшего профессионального развития является основой успешного воспитания музыканта. Реализация данного принципа требует глубокой дифференциации, индивидуализации содержания, форм и методов обучения, определяемых способностями и личностными качествами учащихся. Это, в свою очередь, обуславливает индивидуальное планирование учебной деятельности с самых ранних ее этапов.

Реализовать этот принцип в системе образования достаточно трудно. Во-первых, педагогу нужно верно «угадать» талантливого ученика, найти и определить его потенциальные возможности, не ошибиться в его развитии. Во-вторых, учащийся должен получить хорошую профессиональную «школу», которая бы максимально учитывала его индивидуальные особенности, для этого он должен иметь возможность достаточно мно-

го времени находиться в подлинной творческой среде, в системе «родного языка».

Следует отметить, что проблемам, связанным с творческим развитием детей на начальном этапе обучения и воспитания, в музыкальной педагогике традиционно уделяется значительное внимание. В основе научных исследований музыкантов-педагогов лежат работы отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др. Учеными широко изучены особенности раннего этапа эстетического воспитания детей и приобщения их к миру искусства, исследована специфика начального этапа обучения игре на музыкальных инструментах, описаны методы постановки исполнительского аппарата, способы развития двигательных умений и навыков и пр.

Работа с одаренными детьми в процессе начального музыкального образования стала предметом специальных исследований Е.А. Калантаровой, С.И. Савшинского, М.Э. Фейгина и др. Авторы отмечают, что одаренность человека создает основу для формирования общих и специальных способностей, открывает широкую перспективу духовного развития. Основополагающим фактором одаренности является склонность к труду, умственному напряжению, что неразрывно связано с творческой активностью как стимулом, определяющим направленность учебно-музыкальной деятельности.

Однако при весьма глубокой научной разработке проблем раннего творческого развития и ранней профилизации юного музыканта, этот процесс до настоящего времени не связывался учеными с применением *средового подхода*. Между тем, именно данный подход определяет приоритет образовательной среды в духовно-личностном и профессиональном становлении будущего музыканта и обуславливает необходимость проектирования педагогических условий, раскрывающих возможности такой среды.

В музыкальном образовании наиболее целесообразна реализация средового подхода посредством организации нескольких взаимосвязанных образовательных сред, выстраивающих профессиональную подготовку музыканта последовательно, на основе преемственности содержания и методов обучения – от школы через колледж к высшему учебному заведению. Благоприятные условия для осуществления такой модели обучения создаются в многоуровневых учебных заведениях, реализующих образовательные программы общего образования, интегрированные с профессиональными программами (в Законе «Об образовании» от 29.12.12 г. они обозначены как образовательные программы основного общего и среднего общего образования, интегрированные с дополнительными предпрофессиональными образовательными программами в области искусства), а также программы среднего и высшего профессионального образования.

В таких многоуровневых учебных заведениях образовательные уровни и среды не изолированы друг от друга, в них создается интегрированная образовательная среда, обеспечивающая реализацию принципа ранней профилизации с самого начала обучения [6]. На этапе допрофессиональной подготовки в учебные планы вводятся профилирующие дисциплины, позволяющие формировать индивидуальную траекторию обучения в соответствии с потребностями ученика, его будущими планами и намерениями.

Музыкальная образовательная среда такого учебного заведения предполагает погружение ученика в мир творчества и музицирования посредством организации творческих мастерских, мастер-классов, класс-концертов, в которых наряду с учениками школы участвуют студенты колледжа и вуза. Младшие учатся у старших, постигая секреты профессионального мастерства при непосредственном общении. Элемент соревновательности возлагает на учащихся школы ответственность за «творческое лицо» класса и способствует мобилизации сил, совершенствованию исполнительских умений и навыков, а также формированию личностно-профессиональных качеств, необходимых в будущей творческой деятельности (выдержки, воли, настойчивости, коллективной ответственности, ценностного отношения к профессии, мотивации на успех).

Многочисленные формы совместной творческой деятельности учеников (участие в музыкальных ансамблях, оркестрах, хоровых коллективах), реализующиеся в процессе учебных занятий, сценических репетиций, концертных выступлений, создают условия для самоорганизации учащихся, проявления самостоятельности, инициативы, развития коммуникативных и организаторских способностей. Важным является то, что в рамках

концертных выступлений объединяются усилия студентов, обучающихся на разных уровнях образования. Так, например, с симфоническим оркестром студентов вуза могут выступать в качестве солистов студенты колледжа или даже школы и, наоборот, со студенческими коллективами колледжа могут выступать студенты вуза и школы. В программах класс-конcertов (конcertов учащихся и студентов, обучающихся в классе одного преподавателя) нередко выступают музыкальные ансамбли смешанных составов, где принимают участие обучаемые разных возрастов. В процессе подготовки таких концертных номеров осуществляется «погружение» учеников в среду совместного творчества, где происходит обмен художественными мыслями и идеями, приобщение к профессиональным ценностям, развитие исполнительского мастерства, что в результате обеспечивает становление личности музыканта-профессионала.

Образовательная среда, интегрирующая разные уровни подготовки специалиста, объединяющая студентов разных возрастов и разного уровня исполнительского мастерства, стимулирует творческий рост молодых музыкантов, мотивирует их к освоению профессиональных ценностей, к достижению успеха и самореализации в профессии. Можно утверждать, что в

такой образовательной среде, где акцент сделан не на передаче и усвоение знаний, а на овладение способами самостоятельного добывания знаний, совершенствования умений и навыков творческой деятельности, создаются все условия для интенсивного саморазвития и самореализации юного музыканта.

Учитывая то, что любой вид творческой деятельности предполагает стремление к вершинам профессионального мастерства, ориентирован на социальное признание и достижение успеха, нам представляется, что важной методологической основой профессиональной подготовки специалистов-музыкантов мог бы выступить, наряду со средовым подходом, также и акмеологический подход. Методология данного подхода на сегодняшний день достаточно глубоко разработана применительно к профессиональной подготовке специалистов в области экономики, бизнеса, производственных технологий и других сфер [7]. Однако в сфере художественного образования данная проблематика исследована недостаточно. Сказанное определяет актуальность научной разработки основ акмеологического подхода в системе классического музыкального образования и определяет дальнейшие перспективы исследования.

Библиографический список

1. Сизова, Е.Р. Методологические основы организации профессиональной подготовки специалиста-музыканта в условиях современного социума / Е.Р. Сизова, Т.Н. Третьякова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6. – Ч. 2.
2. Тарасов, С.В. Образовательная среда и развитие школьника. – СПб., 2003.
3. Ясвин, В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. – М., 1997.
4. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М., 2003.
5. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
6. Сизова, Е.Р. Особенности профессиональной подготовки музыкантов в условиях интегрированного вуза-комплекса // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6.
7. Резанович, И.В. Акмеологический подход как способ интеграции педагогических исследований в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Челябинского педагогического университета. – 2005. – №11.

Bibliography

1. Sizova, E.R. Metodologicheskie osnovy organizatsii professional'noy podgotovki specialista-muzikanta v usloviyakh sovremennogo sociuma / E.R. Sizova, T.N. Tret'yakova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2011. – № 6. – Ch. 2.
2. Tarasov, S.V. Obrazovatel'naya sreda i razvitie shkol'nika. – SPb., 2003.
3. Yasvin, V.A. Treniny pedagogicheskogo vzaimodeystviya v tvorcheskoy obrazovatel'noy srede. – M., 1997.
4. Shendrik, I.G. Obrazovatel'noye prostranstvo sub'yekta i ego proektirovaniye. – M., 2003.
5. Teplov, B.M. Psikhologiya muzikal'nykh sposobnostey. – M.; L., 1947.
6. Sizova, E.R. Osobennosti professional'noy podgotovki muzhikantov v usloviyakh integrirovannogo vuza-kompleksa // Vyshshee obrazovanie segodnya. – 2008. – № 6.
7. Rezanovich, I.V. Akmeologicheskii podkhod kak sposob integratsii pedagogicheskikh issledovaniy v sisteme dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo universiteta. – 2005. – №11.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.147

Slugina N.L. IMPROVEMENT OF LEVEL OF PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF INTERNET PROJECTS WITH LABOR MARKET NEEDS. This article presents the results of the research requirements of the labor market to the experts in the field of Internet-projects. To solve the problem of matching the level of graduate training needs identified suggested that the learning process discipline «Management of Internet projects».

Key words: Internet project management, labor, competences, Internet 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

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТАМИ С УЧЕТОМ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЫНКА ТРУДА

Статья отражает результаты исследования требований рынка труда к специалистам в сфере управления интернет-проектами. Для решения задачи соответствия уровня подготовки выпускников выявленным потребностям предложено включить в учебный процесс дисциплину «Управление интернет-проектами».

Ключевые слова: управление интернет-проектами, рынок труда, компетенции, интернет-технологии.

Интернет на сегодняшний день является одним из основных источников размещения информации о предприятии, привлечения внимания к продукции и услугам, а также платформой для ведения бизнеса. В качестве интернет-проекта может рассматриваться любая деятельность предприятия в интернете. Для того чтобы руководство интернет-проектом было эффективным и способствовало получению компанией максимальной прибыли,

необходимы специалисты, владеющие соответствующими компетенциями.

Постоянное развитие интернет-технологий приводит к возникновению потребности в специалистах нового профиля. Возникновение новых специальностей происходит за счет сужения специализации. Если раньше все функции по разработке и управлению интернет-проектом (верстка, дизайн, контент, безопас-

ность и продвижение сайта) входили в обязанности одного специалиста: веб-мастера или администратора сайта, то сейчас тенденция такова, что каждую функцию (или комплексом сходных функций) реализует определенный специалист. Это происходит и за счет укрупнения и развития интернет-проектов и за счет усложнения инструментария – нужно знать все больше тонкостей и специфических нюансов. Так выделились в самостоятельные профессии интернет-маркетологи, контент-менеджеры, seo-специалисты и т.д. [1].

Тенденции развития интернет-технологий ведут к дальнейшему расщеплению функций. Повышение внимания к комфорту пользователя приводит к тому, что становятся востребованными тестировщики веб-сервисов и специалисты по юзабилити. Сайт, которым удобно пользоваться, – весомое конкурентное преимущество. Еще одно направление – специалисты интернет-магазинов: посетители интернета привыкли к онлайн-магазинам, так появились вакансии специалистов по работе с интернет-каталогом, в чьи обязанности входит наполнение и структурирование каталога (это тот же контент-менеджер, но со специализацией на интернет-магазине) [1].

По мнению специалистов ведущих кадровых агентств, в число профессий, которые будут востребованы в ближайшие пять лет, вошли следующие профессии, связанные проектированием, созданием и сопровождением веб-сайтов: web-программисты, SEO-оптимизаторы, менеджеры интернет-проектов, web-архитекторы, web-developers, контент-менеджеры, креативные специалисты по развитию web-ресурсов [2].

Для того, чтобы уровень подготовки выпускников вузов соответствовал возрастающим потребностям рынка труда в области управления интернет-проектами, необходимо учитывать указанные тенденции в процессе обучения специалистов современным информационным технологиям [3].

С целью выявления компетенций специалистов в области управления интернет-проектами, востребованных на рынке труда Приморского края были проанализированы требования работодателей на сайте farpost.ru в разделе Вакансии для Приморского края [4].

Анализ вакансий показал, что специалисты в области проектирования и управления веб-сайтами востребованы в различных отраслях: информационные технологии, телекоммуникационные услуги, консалтинговые услуги, интернет-торговля, производство, промышленность, туризм, банки, образование и другие. Наиболее востребованными должностями на рынке труда Приморского края являются:

- Менеджер (руководитель) интернет-проектами.
- SEO-оптимизатор.
- Специалист по интернет-маркетингу.

Выявленные в результате анализа компетенции, необходимые специалистам в области разработки и управления интернет-проектами представлены в таблице 1.

Формирование выявленных компетенций возможно при включении в учебный процесс дисциплины «Управление интернет-проектами». Основное содержание данной дисциплины, сформированное на основе анализа современных технологий

Таблица 1

Компетенции специалистов в области разработки и управления интернет-проектами, востребованные на рынке труда

Направление	Компетенции
Руководство интернет-проектами	Знание процессов проектирования, разработки программного обеспечения.
	Знание юзабилити.
	Знание особенности подготовки материалов для размещения в интернете.
	Знание систем анализа Яндекс, Метрика, GoogleAnalytics, Liveinternet.
	Понимание основ интернет – маркетинга и SEO – продвижения сайта.
	Навыки веб-администрирования.
	Навыки доработки, поддержания и развития работы сайта компании.
	Опыт управления проектами.
	Опыт ведения контекстных рекламных кампаний.
	Опыт продвижения сайтов с использованием различных технологий

Таблица 2

Содержание дисциплины «Управление интернет-проектами»

Тема	Содержание
Организация продаж через интернет	Интернет-магазин. Электронный бизнес. Цели и задачи интернет-маркетинга. Цели создания корпоративного сайта. Целевая аудитория. Разработка архитектуры продаж товаров и услуг с использованием Интернета.
Проектирование сайта	Основные бизнес-модели сайтов. Маркетинговое проектирование сайта. Разработка структуры сайта. Информационная архитектура сайта. Техническое задание.
Информационное наполнение сайта	Роль текста для эффективности сайта. Ключевые слова в продвижении сайта и поисковой оптимизации сайта. Информационное наполнение каждой страницы. Особенности восприятия текста в Интернете. Текстовая информации на сайте: виды, актуальность, связь с информационной архитектурой сайта.
Продвижение предприятия в сети интернет	Стратегический и тактический подход к продвижению сайта. Увеличение доли рынка в Интернете. Поисковая оптимизация (SEO). Publicrelations. Поисковая (контекстная) реклама. Медиапланирование и оценка эффективности рекламных кампаний в Интернете.
Редизайн и аудит сайта	Редизайн сайта: модели, способы обоснования, критерии успешности. Аудит сайта: маркетинговый аудит, организационный аудит, комплексный аудит.
Веб-аналитика	Цели веб-аналитики. Системы веб-аналитики. Анализ и интерпретация параметров. Использование данных веб-аналитики для оптимизации сайта.

Таблица 3

Компетенции, которые могут быть сформированы введением дисциплин по проектированию, созданию и сопровождению веб-сайтов

Область профессиональной деятельности (согласно стандарта)	Компетенции	Способ реализации
Прикладная информатика		
Разработка проектов автоматизации и информатизации прикладных процессов создание информационных систем в прикладных областях, реализация проектных решений с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и технологий программирования.	<ul style="list-style-type: none"> • способность ставить и решать прикладные задачи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК4); • способность проводить обследование организаций, выявлять информационные потребности пользователей, формировать требования к информационной системе, участвовать в реинжиниринге прикладных и информационных процессов (ПК8); • способность принимать участие в создании и управлении ИС на всех этапах жизненного цикла (ПК-11). 	В качестве проекта автоматизации может выступать разработка, создание, внедрение и сопровождение веб-представительства компании, которое позволит решить стоящие перед ней задачи.
Бизнес информатика		
Стратегическое планирование развития ИС и ИКТ управления предприятием и организация процессов жизненного цикла ИС и ИКТ управления предприятием. К объектам профессиональной деятельности относятся методы и инструменты создания и развития электронных предприятий и их компонент.	<ul style="list-style-type: none"> • управлять контентом предприятия и Интернет-ресурсов, управлять процессами создания и использования информационных сервисов (контент-сервисов) (ПК-7); • позиционировать электронное предприятие на глобальном рынке; формировать потребительскую аудиторию и осуществлять взаимодействие с потребителями, организовывать продажи в среде Интернет (ПК-11); • проектировать архитектуру электронного предприятия (ПК-17); • разрабатывать контент и ИТ-сервисы предприятия и Интернет-ресурсов (ПК-18); • консультировать заказчиков по вопросам создания и развития электронных предприятий и их компонент (ПК-23). 	Проектирование и планирование развития деятельности предприятия в сфере электронного бизнеса.
Информационные системы и технологии		
Исследование, разработка, внедрение и сопровождение информационных технологий и систем.	<ul style="list-style-type: none"> • способность проводить предпроектное обследование объекта проектирования, системный анализ предметной области, их взаимосвязей (ПК-1); • способность проводить техническое проектирование (ПК-2); • способность проводить рабочее проектирование (ПК-3); • способность использовать технологии разработки объектов профессиональной деятельности (ПК18); готовность адаптировать приложения к изменяющимся условиям функционирования (ПК-34). 	В качестве информационной технологии может выступать веб-сайт.
Менеджмент		
Структуры в которых выпускники являются предпринимателями, создающими и развивающими собственное дело.	<ul style="list-style-type: none"> • способность участвовать в разработке маркетинговой стратегии организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию (ПК-10); • способность разрабатывать бизнес-планы создания и развития новых организаций (направлений деятельности, продуктов) (ПК-49); • способность оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности (ПК-50). 	Проектирование и создание собственного электронного бизнеса.
Торговое дело		
Организация, управление и проектирование процессов в области коммерческой деятельности, маркетинга, торговой рекламы.	<ul style="list-style-type: none"> • готовность анализировать, оценивать и разрабатывать стратегии организации (ПК-14); • способность разрабатывать проекты профессиональной деятельности (торгово-технологические, и/или маркетинговые, и/или рекламные, и/или логистические процессы) с использованием информационных технологий (ПК-18); • готовность участвовать в реализации проектов в области профессиональной деятельности (коммерческой, или маркетинговой, или рекламной, или товароведной) (ПК-19). 	Проектирование и создание предприятия электронного бизнеса.

в области разработки и управления интернет-проектами, с учетом потребностей рынка труда представлено в таблице 2.

Исходя из предложенного в таблице 2 содержания, учитывая тенденции развития интернета и появление запросов на специалистов нового профиля, можно выделить пять основных направлений подготовки высшего профессионального образования, для которых актуально введение в процесс обучения

дисциплины «Управление интернет-проектами». К таким направлениям относятся:

- 1) Прикладная информатика.
- 2) Бизнес информатика.
- 3) Информационные системы и технологии.
- 4) Менеджмент.
- 5) Торговое дело.

Перечень компетенций, определенных в федеральных государственных образовательных стандартах выделенных направлений [5-9], которые могут быть сформированы введением в процесс обучения рассматриваемой дисциплины, представлены в таблице 3.

В результате проведенного исследования потребностей рынка труда в сфере управления интернет-проектами и анализа образовательных стандартов направлений подготовки высшего профессионального образования был сделан вывод о том,

что для повышения уровня подготовки кадров в рассматриваемой области необходимо введение в учебный процесс дисциплины «Управление интернет-проектами» для следующих направлений: «Прикладная информатика», «Бизнес информатика», «Информационные системы и технологии», «Менеджмент», «Торговое дело». Обучение данной дисциплине позволит сформировать основные компетенции, необходимые для работы с интернет-проектами, и тем самым повысить конкурентоспособность выпускников выделенных направлений.

Библиографический список

1. О новых профессиях Интернета. Помощь бизнесу [Э/р]. – Р/д: http://bishelp.ru/rich/karier/0706_newprof.php
2. Ваши ставки, господа? Сайт Rabota.RU (Работа.РФ) [Э/р]. – Р/д: www.rabota.ru/research/stati_i_kommentarii/vashi_stavki_gospoda.html
3. Слугина, Н.Л. Повышение уровня подготовки кадров в области современных информационных технологий на базе центра компетенций / Н.Л.Слугина, В.М. Гриняк // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5 [Э/р]. – Р/д: <http://www.science-education.ru/105-7246>
4. Farpost. Информационный портал Дальнего востока [Э/р]. – Р/д: <http://primorskii-krai.farpost.ru/>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230700 Прикладная информатика (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 783)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080500 Бизнес информатика (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. № 27)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230400 Информационные системы и технологии (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. № 25)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 544).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100700 Торговое дело (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 787).

Bibliography

1. O novihkh professiyakh Interneta. Pomoghiy biznesu [Eh/r]. – R/d: http://bishelp.ru/rich/karier/0706_newprof.php
2. Vashi stavki, gospoda? Sayit Rabota.RU (Rabota.RF) [Eh/r]. – R/d: www.rabota.ru/research/stati_i_kommentarii/vashi_stavki_gospoda.html
3. Slugina, N.L. Povihsenie urovnya podgotovki kadrov v oblasti sovremennikh informacionnykh tekhnologiy na baze centra kompetencyj / N.L.Slugina, V.M. Grinyak // Sovremenniye problemiy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 5 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/105-7246>
4. Farpost. Informacionniy portal Dal'nego vostoka [Eh/r]. – R/d: <http://primorskii-krai.farpost.ru/>
5. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 230700 Prikladnaya informatika (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 783)
6. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 080500 Biznes informatika (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2010 g. № 27)
7. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 230400 Informacionnye sistemy i tekhnologii (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 14 yanvarya 2010 g. № 25)
8. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 080200 Menedzhment (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 20 maya 2010 g. № 544).
9. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 100700 Torgovoe delo (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. № 787).

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 159.955.9

Chernjavskaja V.S., Samojlichenko A.K. METATHINKING AND REFLEXIVITY IN THE CONTEXT OF THE DEMAND FOR UNIVERSITY GRADUATES. Substantiation of the metathinking, reflexivity, as a psychological foundation of the subsequent demand, which is represented as a psychological phenomenon. The necessity and possibility of development of metathinking using clientcentered therapy of students.

Key words: metathinking reflexivity; students; subsequent demand; psychological consulting.

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, проф. каф. философии и психологии Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru;

А.К. Самойличенко, студент специальности «Психология» Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: samoilychenko92@mail.ru

МЕТАМЫШЛЕНИЕ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Представлено обоснование метамышления, рефлексивности, как психологического основания последующей востребованности, которая представлена в качестве психологического феномена. Обоснована необходимость и возможность развития метамышления с помощью клиент-центрированного консультирования студентов.

Ключевые слова: метамышление; рефлексивность; студенты; востребованность; психологическое консультирование.

Динамичные изменения в сфере образования привели к тому, что выпускники после окончания вузов попадают в ситуацию неопределённости и сталкиваются с совершенно новыми профессиональными проблемами. Для разрешения ситуации неопределённости такого рода необходимо в первую очередь адекватно воспринимать, оценивать, а так же сопоставлять уровень своей профессиональной компетентности и необходимые условия для разрешения профессиональных проблем. Настоящая работа отражает некоторую часть задания выполненного в рамках государственного задания Министерства Образования и науки на 2012-2013 год «Механизмы формирования востребованности выпускников рынком труда на примере направления «Дизайн».

Если ранее первоочередным результатом высшего профессионального образования являлись полученные знания, умения и навыки, а годы спустя результат высшего профессионального образования «сдвинулся» на формирование компетенций выпускников, то в настоящее время проявляется тенденция «сдвига» компетентностного подхода в образовании к метакомпетентностному. В настоящее время, когда информация увеличивается вдвое каждые пять лет, результатом высшего профессионального образования является формирование у студентов метакомпетенций, как способности не только адекватно пользоваться полученными в результате образования знаниями, умениями и навыками, но и формировать у себя новые навыки и компетенции.

Такое «смещение» результатов высшего профессионального образования обусловлено рядом причин, в том числе и тем, наиболее актуальный для современных гуманитарных исследований подход в науке апеллирует к междисциплинарности, как источнику инноваций. В образовании это проявляется в том, что выше оцениваются скорее личностные качества, навыки, способности мышления, нежели наличие знаний.

В этих условиях особенно значимой представляется категория мышления: именно оно играет важнейшую роль в умении приспособляться к постоянно изменяющимся условиям среды, усваивать информацию, анализировать её и принимать оптимальные решения. В затруднительных ситуациях и в ситуациях неопределённости, постановка себя «над ситуацией»- метамышление позволяет посмотреть на личную и профессиональную ситуацию «как бы со стороны», проанализировать свою деятельность, поступки и, в конечном счете, синтезировать собственный способ мышления. В такие моменты человек «мыслит о собственном мышлении», то есть активно использует метамышление. Чем раньше будущий профессионал начнёт развивать в себе метамышление, тем успешнее будет его дальнейшая профессиональная деятельность. Новое поколение выпускников вузов призвано решать проблемы, которые будут возникать в будущем. В условиях неопределённости такого высокого уровня особенно важно умение самостоятельно менять свой тип мышления для адекватного решения личных и профессиональных проблем.

Востребованность можно определить как степень соответствия совокупности экономических, профессиональных, личностных и социальных характеристик специалиста, сформированных в процессе освоения специализированной образовательной программы, сложившегося спроса для данной специальности (образовательной программы) на рынке труда [1].

Данное определение определяет внешнюю, объективную сторону востребованности.

Анализируя причины востребованности, психолог Е.В. Харитоновна приходит к выводу, что основополагающими составляющими востребованности являются надпрофессиональные характеристики, способствующие при прочих равных условиях реализации себя в профессиональной сфере в социуме. При этом к интегральным характеристикам конкурентоспособной личности специалиста (или компонентов конкурентоспособности) ученый относит акмеологическую направленность, компетентность и конкуренто-определяющие личностные качества. Последние в свою очередь делятся исследователем на профессионально значимые и социально востребованные [2]. К социально востребованным качествам личности Е.В. Харитоновна отнесла систему интеллектуальных, волевых, эмоционально-оценочных отношений к миру, социально-экономической, политической и профессиональной деятельности, а также систему убеждений и ценностных ориентаций. Именно эти качества обуславливают эффективность исполнения человеком различных социальных ролей, конструктивность социального общения и поведения (в том числе относительно трудоустройства и построения горизонтальной и вертикальной карьеры), востребованность выпускников на рынке труда. Наличие спроса на труд конкретного специалиста, т.е. его востребованность, считается наиболее ярким внешним проявлением конкурентоспособности, ее зримым результатом [2].

По мнению Е.В. Клиновой, говоря о человеке как о субъекте организационного пространства общественного разделения труда, необходимо отметить наличие у него насущных потребностей, которые он пытается удовлетворить путем перемещений между местами приложения труда, а также трудового потенциала, который может быть востребован или не востребован в данной социально-экономической системе [3].

Тем самым, это определяет внутреннюю, субъектную сторону востребованности. Социально востребованные качества личности динамично изменяются, что в свою очередь обуславливает тот момент, что рынок труда предъявляет высокие требования к психической организации субъекта профессиональной деятельности.

Е.В. Харитоновна в своих исследованиях приходит к тому, что основополагающим фактором социально-психологической востребованности личности является способность к самоорганизации. Среди поведенческих регистрируемых паттернов самоорганизации личности она выделяет: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность [2]. Это в свою очередь согласуется с поведенческими паттернами развития метамышления личности в условиях реализации кросс-технологий: 1. Согласование текущей деятельности с конечным результатом (требованиями). 2. Осознание (вербализация) «тупиковых» направлений коллективной деятельности. 3. Изменение стратегий («логики») деятельности группы. 4. Разработка критериев оценки успешности результата деятельности. 5. Разработка плана (стратегии) деятельности. 6. Следование плану работы (сознательная регуляция мыслительной деятельности). 7. Постановка проблемы. 8. Определение контекста работы. 9. Постановка микро-целей работы [4].

В таблице 1 мы сопоставили паттерны самоорганизации личности по Е. В. Харитоновой и показатели и критерии развития метамышления по результатам наших исследований [4].

Таблица 1
Востребованность: соотношения паттернов самоорганизации личности (с точки зрения разных авторов)

Паттерны самоорганизации личности по Е.В. Харитоновой	Критерии развития метамышления личности
Планирование	Осознание (вербализация) «тупиковых» направлений коллективной деятельности
Моделирование	Согласование текущей деятельности с конечным результатом (требованиями); постановка проблемы.
Программирование	Следование плану работы (сознательная регуляция мыслительной деятельности); постановка микро-целей работы.
Оценивание	Разработка критериев оценки успешности результата деятельности; Осознание (вербализация) «тупиковых» направлений коллективной деятельности.
Гибкость	Изменение стратегий («логики») деятельности группы; определение контекста работы.
Самостоятельность	Следование плану работы (сознательная регуляция мыслительной деятельности); субъектность как эпифеномен развития метамышления личности (имеет множество поведенческих проявлений).

Вывод о том, что развитие метакомпетенций студентов является психологической основой будущей востребованности их на рынке труда, обосновывается также тем, что проблематика метакомпетенций: а) соответствует постнеклассическому этапу развития общества; б) является междисциплинарной и связана с универсальными компетенциями, которые важны для решения любой профессиональной и жизненной проблемы; в) рынок труда динамичен, а наличие метакомпетенций позволяет вырабатывать адекватные новым условиям и возможностям стратегии. Рефлексивность была обоснована в качестве показателя развития метакомпетенций и метамышления: метамышление входит в структуру метакомпетенций и обуславливает их; средства метамышления – это формирующаяся рефлексивность как психическое свойство личности. И метамышление, и метакомпетенции, и рефлексивность самодетерминируют друг друга [5]. То есть метамышление личности может рассматриваться как фактор социально-психологической востребованности личности на рынке труда.

Следующей задачей нашего исследования было определение содержания и пути развития метамышления у студентов-дизайнеров в процессе психологического консультирования.

Изменения в Я-концепции личности может быть результатом динамики личностного развития, а также результатом влияния специально организованной внешней среды, к ней можно отнести консультативную среду клиент-центрированной терапии в соответствии с подходом Карла Роджерса. Было проверено предположение о том, что в процессе гуманистического консультирования может быть обнаружена динамика метамышления личности студента.

О.К. Тихомиров, анализируя автобиографию Ч. Дарвина выявляет некоторые типичные приемы развития Я-мышления, которые реализуются при самосознании: метод сопоставления себя в различные периоды жизни и метод сравнения себя и других [6].

Среди целенаправленных методов он выделяет и психотерапию, обосновывая это тем, что в процессе психотерапии изменяется Я-концепция личности, а Я-мышление является средством изменения Я-концепции. Тем самым в процессе психологического консультирования происходит воздействие на Я-концепцию личности, посредством развития Я-мышления. Метамышление является составной частью Я-мышления и, следовательно, в процессе психологического консультирования происходит так же и развитие метамышления личности. В исследовательской практике стала типичной ситуация, когда показателем развития психического процесса, выступает динамика не самого процесса, а динамика изменения релевантного ему психического свойства.

Метамышление – это психический процесс (второго порядка) обобщенного и опосредованного отражения субъектом своей субъективной когнитивной реальности в ее существенных связях и отношениях с объективной действительностью и уже имеющимся знанием о себе. Таким образом, метамышление носит в большинстве своем когнитивный характер. Исходя из вышеуказанного, нам кажется целесообразным рассматривать в качестве показателей развития метамышления динамику изменения когнитивной составляющей Я-концепции.

Для клиент-центрированной терапии важны не поведенческие изменения, а изменения субъективного мира клиента. Результатом развития личности и максимально эффективной психотерапии становится «полностью функционирующая личность». Концептуально это понятие означает полную конгруэнтность, способность преодолевать преграды и трудности жизни, творчески себя реализовывать. В результате двадцатипятилетней исследовательской программы выявлено, что такая личность характеризуется позитивной Я-концепцией [7].

Консультирование проводилось с группой студентов-дизайнеров, из числа имеющих определенные проблемы личностно-профессионального характера (N= 15). Динамика терапевтического эффекта определялась расширением осознания психологических характеристик личности в Я-концепции.

В процессе психологического консультирования применялись техники из клиент-центрированной терапии К. Роджерса и гештальт-терапии Ф. Перлза. Следует особо подчеркнуть, что техники клиент-центрированного подхода – это не способ делания (действия), а способ существования с клиентом, поэтому они не могут рассматриваться в отрыве от необходимых и достаточных условий терапевтического изменения [7].

Среди условий терапевтического изменения, отдельно следует выделить такие условия как: безусловное принятие клиентом консультирования. Прежде всего работа основывалась на клиент-центрированной терапии К. Роджерса [7]. Эмпатическое сопровождение, которое заключалось в вербализации консультантом предполагаемого микро- и самоощущения клиента. Главная цель данной техники заключается в переводе фокуса внимания клиента с проблемы на ощущения и эмоции, которые возникают у клиента в процессе решения данной проблемы. Был использован рефлексивный ответ, который заключается в том, что консультант, как зеркало, отражает переживания клиента, что позволяет ему осознать свой внутренний опыт, несогласованность опыта с Я-концепцией, искажения в Я-концепции.

Ниже представлен ряд техник из гештальт-терапии Ф. Перлза [8]: техники амплификации, состоящая в том, что клиента поощряют усилить автоматические жесты, ощущения (даже боль и страдание) или спонтанные чувства, что бы сделать их более явными и лучше их осознать: что-то вроде разглядывания «через лупу»; монодрама, состоящая в том, что клиента просят, что бы он сам последовательно сыграл разные роли из той ситуации, которую он вспомнил. Например, клиент может вступить в диалог с разными частями своего собственного тела или же приступить к воображаемому диалогу с одним из своих родителей, самому давая ответы за родителя, которые он представляет, хочет или которых боится. Использовался Awareness. Эта техника заключается в глобальном осознании в настоящий момент, внимании ко всем своим телесным и эмоциональным откликом, внутренним и исходящим из окружения, а так же к познавательным процессам. Было использовано прямое обращение, которое заключается в том, что бы переформулировать разговор о чём-то в прямую речь, обращенную к этому чему-то. Кроме того, были использованы общепсихологические техники консультирования, такие как парафраз и обобщение; отражение чувств; самораскрытие. Для анализа динамики развития метамышления в процессе психологического консультирования было использовано несколько методов.

Была использована психологическая диагностика Я-концепции личности клиента до и после психологического консультирования (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) [9], а также метод наблюдения за динамикой развития метамышления, которая проявлялась в речи клиента- студента. Для регистрации речевых паттернов свидетельствующих о динамике консультирования был применён объективный метод наблюдения, а точнее включённое выборочное наблюдение (непосредственно на консультировании) и не включённое сплошное наблюдение. Для реализации не включённого сплошного наблюдения была применена запись сеансов консультирования на диктофон при предварительном согласовании этого с клиентом.

Полученные результаты были интерпретированы следующим образом: произошло достоверное увеличение количества характеристик себя с положительным отношением, что можно интерпретировать как динамику в развитии положительной Я-концепции (по методике М. Куна); увеличилось количество характеристик с положительным и отрицательным отношением одновременно, которое можно интерпретировать как развитие безоговорочного отношения к себе. Произошло повышение уровня принятия себя, увеличение степени открытости опыту. Уменьшилось количество отрицательных характеристик себя, что можно так же интерпретировать как развитие положительной Я-концепции и большей степени принятия себя. Уменьшилось количество неопределённых характеристик себя, то есть увеличился уровень определённости в понимании себя, как расширение Я-концепции. Так же наблюдалась динамика в изменении количества психологических характеристик себя описываемых клиентом: в среднем 5 против 9 до и после консультирования соответственно.

Изложенные результаты позволяют нам сделать вывод об эффективности применения психологического консультирования для развития метамышления личности студента. Это позволяет повысить последующую социально-профессиональную востребованность, если понимать ее как психологический феномен, что указывает на необходимость психологического сопровождения высшего профессионального образования для достижения его целей.

Библиографический список

1. Бурлюкина, Е.В. Маркетинговое управление востребованностью специалистов в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Пенза, 2006.
2. Харитонов, Е.В. Социально-профессиональная востребованность личности на этапах жизненного и профессионального пути: монография. – Краснодар, 2011.
3. Климова, Е.В. Трудовая мобильность человеческих ресурсов: социальный механизм формирования трудового потенциала промышленных предприятий: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Волгоград, 2009.
4. Чернявская, В.С. Опыт разработки критериев и показателей метамышления, как категории востребованности выпускника, в условиях реализации кросс-технологий / В.С. Чернявская, А.К. Самойличенко, С.Г. Несмеянов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6.
5. Самойличенко, А.К. Развитие метакомпетенций студентов как психологическая основа будущей востребованности рынком труда / А.К. Самойличенко, В.Р. Малахова // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск. – 2012. № 12(20).
6. Тихомиров, О. К. Психология мышления: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2007.
7. Бурлачук, Л.Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. – СПб., 2007.
8. Гингер, С. Гештальт: искусство контакта. – М.: Культура, 2010.
9. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) // Т.В. Румянцева. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006.

Bibliography

1. Burlukina, E.V. Marketingovoe upravlenie vostrebovanost'yu specialistov v sisteme viysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. – Penza, 2006.
2. Kharitonova, E.V. Social'no-professional'naya vostrebovanost' lichnosti na etapakh zhiznennogo i professional'nogo puti: monografiya. – Krasnodar, 2011.
3. Klinkova, E.V. Trudovaya mobilnost' chelovecheskikh resursov: social'nykh mekhanizm formirovaniya trudovogo potentsiala promyshlennikh predpriyatiy: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. – Volgograd, 2009.
4. Chernyavskaya, V.S. Opiyt razrabotki kriteriev i pokazateley metamishleniya, kak kategorii vostrebovanosti vihpusknika, v usloviyakh realizatsii kross-tekhnologiy / V.S. Chernyavskaya, A.K. Samoylichenko, S.G. Nesmeyanov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6.
5. Samoylichenko, A.K. Razvitie metakompetentsiy studentov kak psikhologicheskaya osnova budutney vostrebovanosti rihnkom truda / A.K. Samoylichenko, V.R. Malakhova // Sovremenniye issledovaniya social'nykh problem. – Krasnoyarsk. – 2012. № 12(20).
6. Tikhomirov, O. K. Psikhologiya mihshleniya: ucheb. posob. dlya stud. viysshe. ucheb. zavedeniy. – M., 2007.
7. Burlachuk, L.F. Psikhoterapiya: uchebnik dlya vuzov / L. F. Burlachuk, A.S. Kocharyan, M.E. Zhidko. – SPb., 2007.
8. Ginger, S. Geshtalt: iskusstvo kontakta. – M.; Kul'tura, 2010.
9. Test Kuna. Test «Kto Ya?» (M. Kun, T. Makpartlend; modifikatsiya T.V. Rumyankevoy) // T.V. Rumyankevova. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnosheniy v pare. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 378

Telegina N.O. PERFORMING WILLINGNESS AS A BASE OF MUSICIAN'S FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY.

The notion of willingness to musical and performing activity deduced on the basis of willingness definition in Psychological and Pedagogical sciences; the author develops its structure, suggests educational methods of its formation.

Key words: willingness, activity, musical and performing activity, willingness to musical and performing activity.

Н.О. Телегина, ст. преп. ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, г. Челябинск, E-mail: emerald512@mail.ru

ИСТОЛНИТЕЛЬСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ФУНДАМЕНТ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА

Основываясь на определении готовности в психологической и педагогической науках, теории деятельности выводится понятие готовности к музыкально-исполнительской деятельности, разрабатывается её структура, предлагаются соответствующие методы обучения, направленные на её формирование.

Ключевые слова: готовность, деятельность, музыкально-исполнительская деятельность, готовность к музыкально-исполнительской деятельности.

В наши дни ценностное отношение к культуре и искусству утрачено. Становиться музыкантом-исполнителем не престижно. Учащиеся профессиональных музыкальных учебных заведений, не чувствуя актуальности исполнительской деятельности, не понимают своего предназначения и со временем уходят из профессии музыканта, так как не готовы самостоятельно поднимать это искусство на должный уровень. Связано это с тем, что многие студенты во время обучения недостаточно четко понимают, что такое музыкально-исполнительская деятельность и что необходимо для того, чтобы стать востребованным профессионалом. Требования же к профессионализму и мастерству музыкантов-исполнителей постоянно растут. В данной ситуации особенно остро встает вопрос формирования готовности к исполнительской деятельности в процессе профессиональной подготовки музыкантов-инструменталистов.

Проблема формирования готовности к музыкально-педагогической деятельности являлась предметом некоторых музыкально-педагогических исследований, направленных на обще-профессиональную готовность учителя к музыкально-педагогической деятельности (З.В. Румянцевой), к художественно-педагогической деятельности (И.В. Прокофьева), а также отдельных исследований исполнительских направлений – музыкально-инструментальной деятельности будущих учителей начальных классов (О.В. Воробьева), работы с хором (Т.А. Первушина), подготовки будущего эстрадного музыканта к концертно-исполнительской деятельности (О.Н. Лысакова).

Исследований, посвященных формированию готовности к исполнительской деятельности музыкантов-инструменталистов на этапе высшего профессионального образования не проводилось.

Готовность является необходимой составляющей человеческой жизнедеятельности и показателем его профессионализма. В настоящее время количество работ и направлений исследований, связанных с данным вопросом, особенно в отношении различных видов профессиональной деятельности, значительно возросло. Это объясняется повышением требований к качеству результата трудовой деятельности.

Выявление структуры и особенностей формирования готовности изначально предполагает осмысление и конкретизацию понятия готовности. Существует множество дефиниций готовности, характеристика структуры, содержания, основных параметров готовности, а также условий, влияющих на ее развитие. Эти вопросы изучены в работах ученых: В.И. Байденко, М.И. Дьяченко, С.В. Завицкой, Г.И. Ибрагимова, Ю.Е. Калугина, Л.А. Кандыбович, О.М. Краснорядцевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Одинцовой, Б. Оскарссон, И.В. Прокофьевой, З.В. Румянцевой, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, Д.Н. Узнадзе, А.Э. Штейнмеца и др.

Понятие «готовность» многогранно и в широком смысле означает «согласие сделать что-нибудь» или «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [1].

Готовность к трудовой деятельности является сложным структурным образованием. Некоторые исследователи предлагают модели готовности к деятельности, включающие следующие структурные компоненты: знания о предстоящей деятельности и о пути достижения результата, умения и навыки, необходимые для достижения поставленных целей, осознание актуальности деятельности, нравственная зрелость, максимальное использование своих возможностей, творческое отношение и подход к работе, а также физическая и моральная устойчивость [2].

Некоторые ученые понимают готовность не только как основу осуществления любой деятельности, но и как фундаментальное условие выполнения деятельности (А.Г. Асмолов, М.И. Дьяченко, Н.Д. Левитов, Л.А. Кандыбович и др.).

Подробно вопросы готовности разработаны современной психологической наукой. Готовность определяется психологами как ведущая составляющая деятельности. А.К. Маркова отмечает, что «психологическая готовность к труду – установка на труд, состояние мобилизации всех психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [3, с. 106]. Всякому труду предшествует готовность к профессиональной деятельности. Такая готовность характеризуется как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осмысление человеком своих целей, оценку имеющихся условий, нахождение способов действий, прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей.

В современной педагогической науке понятие готовности интерпретируется довольно обширно. Следует отметить, что В.А. Сластенин считает, что, с точки зрения педагогов, профессионализм является единством теоретической и практической готовности. Теоретическая готовность рассматривается как совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Формой проявления теоретической готовности является теоретическая деятельность, проявляющаяся в обобщенном умении мыслить, что предполагает наличие аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Теоретическая готовность является основой для практической готовности и без практического применения фактически не имеет ценности. Формой практической готовности являются внешне наблюдаемые умения и действия, организаторские и коммуникативные [4].

Г.И. Ибрагимов определяет готовность к педагогической деятельности как параметр оценки качества подготовки специалиста. Он с сожалением отмечает, что выпускники учебных заведений часто оказываются неконкурентоспособными [5].

В.В. Сериков определяет два подхода к изучению готовности: аналитический и личностный. В первом анализируются свойства, характеризующие деятельность. Во втором – комплекс разнородных свойств личности, направленных на деятельность. В.В. Сериков характеризует готовность как систему качеств личности, сформированных индивидуально, готовность, по его мнению, проявляется в положительном отношении к деятельности и стремлении к качеству достигаемых результатов [2].

Ю.Е. Калугин рассматривает готовность как качество личности, умеющей соотносить знания и реальность, способной находить ответы и ориентироваться в источниках информации. Готовность отражает состояние, в котором человек способен приступить к чему-либо в любой момент. В структуру данного понятия, по мнению Ю.Е. Калугина, входят следующие компоненты: мотивационно-деятельностный, специальные знания и умения, самоуправленческие умения, и компонент, благодаря которому поддерживается связь объекта с выделенными компонентами [6].

Как видим, готовность имеет множество значений и понимается учеными по-разному: согласие, состояние, основа, условие, установка, профессионализм, качество, направленность, параметр, процесс, совокупность, результат... Несмотря на разнообразные определения, общим моментом для них является личность, обладающая знаниями, умениями и навыками, которая выполняет или собирается выполнить какую-либо деятельность.

Ученые, занимающиеся изучением готовности, связывают ее в первую очередь с деятельностью. В отечественной психологии разработан ряд продуктивных концепций деятельности и методических подходов к ее изучению. Это, прежде всего, работы общетеоретического плана А.Н. Леонтьева, В.И. Петрушина, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, а также исследования, выполненные в русле психологии труда и инженерной психологии Б.Ф. Ломова и др.

С.Л. Рубинштейн писал, что действие всегда связано с деятельностью человека. Ход деятельности обуславливается рядом задач, решение которых и является деятельностью. Из задач вытекают мотивы деятельности, которые являются импульсом к действию. Мотивы связаны с целью, так как мотивом является стремление ее достигнуть [7].

Для нас практический интерес в разработке структуры готовности к исполнительской деятельности представляет модель деятельности В.Д. Шадрикова и структура деятельности В.И. Петрушина.

В.Д. Шадриков предложил представить деятельность в виде модели. Эта модель рассматривается как теоретическое обобщение, где отражаются общие для любой деятельности компоненты и их связи. Такой моделью можно пользоваться при анализе любой деятельности. Основными ее компонентами являются функциональные блоки: мотивы деятельности; цели деятельности; программы деятельности; информационная основа деятельности; принятие решений; подсистема деятельности важных качеств. Все блоки взаимосвязаны и взаимопроникаемы, и представляют собой отдельные аспекты функционирования психологической системы деятельности. Предложенная модель несколько громоздка, однако, она может служить основой в рассмотрении процессов, реализующих практически любой вид деятельности [8].

Структура человеческой деятельности, разработанная В.И. Петрушиным, состоит из четырех компонентов: опыт эмоционально-ценностного отношения к миру; постоянно накапливающиеся и изменяющиеся знания; способы деятельности и опыт их осуществления; опыт творческой деятельности.

Рассмотрим специфические особенности музыкально-исполнительской деятельности. Вопросы музыкально-исполнительской деятельности освещены в трудах выдающихся зарубежных ученых и музыкантов: А. Корто, Э. Курта, Л. Маккиннона, К. Мартинсена, Г. Римана, К. Сишора, А. Швейцера, К. Штумпфа и др.; отечественных исследователей в области общей и музыкальной психологии (Б.Г. Ананьева, Л.Л. Бочкарева, Л.С. Выготского, А.Л. Готсдинера, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.Н. Узнадзе и др.); музыковедов (М.Г. Арановского, Б.В. Асафьева, Л.А. Мазеля, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинско, Б.В. Яворского); музыкантов-педагогов (Л.А. Баренбойма, М.М. Берляника, В.Ю. Григорьева, Д.Б. Кабалевского, Г.М. Когана, С.М. Майкапара, Я.И. Мильштейна, Г.Г. Нейгауза, В.И. Петрушина, В.Г. Ражникова, Г.М. Цыпина).

Музыкально-исполнительская деятельность, по мнению М.Д. Корноухова, заключается в исполнительской демонстрации музыкальных произведений, владении исполнительским репертуаром из произведений разнообразных жанров и стилей, концертмейстерском и ансамблевом музицировании, «носит ярко выраженный личностный характер, объединяя в себе и творческий процесс, и продукт этого процесса», и «обладает художественной ценностью» [9, с. 21].

Сфера исполнительства охватывает всё музыкальное искусство. Искусство делится на исполнительское и неисполнительское. Причем исполнительство существует не во всех видах искусств. Существует мнение, что в неисполнительском искусстве произведения считаются законченными, а в исполнительском – их досоздает исполнитель (Ю. Кремлев, Р. Здобнов, Г. Коган, Е. Гуренко и др.). Другое мнение состоит в том, что законченное произведение создает композитор, исполнитель же является не соавтором, а лишь проводником между композитором и слушателем (Б.В. Асафьев, Л.А. Мазель). Некоторые исследователи делают разделение в самом музыкальном искус-

стве, считая, что существует «композиторское произведение» и «исполнительское» (Б. Кузнецов, Ю. Капустин, Е. Бодина) [10].

Г.М. Коган определяет музыкальное исполнительство как умение повторно воссоздавать музыкальное произведение. Б.В. Асафьев определяет исполнительство как триединый процесс: композитор – исполнитель – слушатель, причем он впервые ввел в этот процесс слушателя. Н.П. Корыхалова в своем исследовании выводит формулу музыкально-исполнительского искусства из четырех звеньев: «композитор – произведение – исполнитель – слушатель». Г.Г. Нейгауз определяет музыкальное исполнительство как единство трех элементов: исполняемое (музыкальное произведение), исполнитель и инструмент. Исполнитель в этом триединстве занимает центральное место. Д.А. Башкиров очень коротко и по-исполнительски точно определил четыре составляющих процесса исполнения: разум, слух, пальцы и сердце. Причем, от того, в каком порядке расставить эти компоненты, зависит творческий облик музыканта.

Задачей исполнительского искусства является раскрытие музыкального образа произведения, передача глубокого художественного содержания и его воспроизведение. Композиторский текст – это лишь «чертеж, архитектурный каркас» (А.Б. Гольденвейзер). Именно исполнитель дает жизнь музыкальному произведению, поднимая его до уровня искусства. Это очень сложный процесс, обладающий неповторимыми особенностями, ведь задачи в искусстве отличаются тем, что не только решения, но и ответы у них бесконечно разнообразны. П. Казальс писал, что искусство подлинной интерпретации заключается в том, чтобы играть то, что не написано в нотах.

Деятельность музыканта-исполнителя очень многогранна и многообразна. Для художественно-творческого воплощения внутреннего содержания музыки исполнитель должен обладать всесторонними и глубокими знаниями об исполняемом произведении, истории его создания, об эпохе, в которую творилось сочинение, о стиле композитора и стиле времени написания, владеть художественной техникой, дающей возможность исполнителю воплотить свой художественный замысел, стремиться к совершенному воплощению своей интерпретаторской идеи.

Исследований о готовности к исполнительской деятельности музыкантов-инструменталистов на сегодняшний день нет. Теоретическое осмысление данного понятия и разработка его структуры помогут педагогу сформировать исполнительскую готовность в процессе профессионального обучения.

Исходя из особенностей музыкально-исполнительской деятельности и с учетом ее специфики, мы даем следующее определение: *готовность к музыкально-исполнительской деятельности – это совокупность профессионально-важных качеств, проявляющихся в мотивационно-ценностном отношении к исполнительскому искусству, владении исполнительскими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для творческого процесса интерпретации музыкального произведения.*

Нами была разработана структура готовности к музыкально-исполнительской деятельности. В основу разработанной структуры положены аксиологический, деятельностный и личностный подходы к творчеству (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, В.В. Медушевский). Опираясь на модель деятельности В.Д. Шадрикова и структуру человеческой деятельности, разработанную В.И. Петрушиным, выделяем четыре компонента: мотивационный, когнитивный, технологический и творческий. Все компоненты структуры взаимосвязаны, взаимопроникаемы и взаимодополняемы.

Мотивационный компонент готовности к исполнительской деятельности включает в себя потребность в творческом самовыражении, интерес к исполнительскому мастерству музыкантов и стремление к достижению более высокого уровня собственного исполнительского мастерства.

Когнитивный компонент готовности к исполнительской деятельности включает в себя общепрофессиональную образованность исполнителя, позволяющую ориентироваться в ра-

боте с произведениями различных стилей, жанров; сформированную систему знаний по теории и истории музыки и исполнительства, знание специальной литературы, знание форм и методов работы над интерпретацией музыкального произведения, а также знание о творчестве выдающихся исполнителей.

Технологический компонент направлен на звуковое воплощение музыкального произведения. Он формируется на основе когнитивного компонента. Технологический компонент включает в себя комплекс звукодвигательных представлений и частично автоматизированных игровых действий, направленных на воплощение интерпретаторского замысла.

Творческий компонент является центральным и связующим в структуре готовности к исполнительской деятельности. Творчество является необходимым условием музыкально-исполнительской деятельности. Формирование готовности к исполнительской деятельности опирается на творческую составляющую. Умение находить оригинальные интерпретаторские решения в процессе работы над музыкальным произведением наглядно демонстрирует сформированность музыканта как исполнителя-профессионала. Этот компонент готовности к исполнительской деятельности включает в себя формирование навыков творческой работы исполнителя, которая выражается в особом характере мышления и в поиске средств выразительности, необходимых для воплощения интерпретаторского замысла.

Алгоритм действий педагога должен быть направлен на разработку последовательности действий формирования готовности к исполнительской деятельности музыканта-инструменталиста. Основываясь на выделенных компонентах, мы предлагаем следующие методы и приемы:

Метод наблюдения и сравнения – прослушивание записей одного произведения в исполнении разных исполнителей и последующий анализ особенностей исполнительского творчества.

Приём эмоционального воздействия связан с психологическим стимулированием интереса средствами исполнительского педагогического показа, эмоциональным жестиком, мимикой и изобразительным тембром голоса.

Контекстные методы: *метод создания стилевого контекста* характеризуется анализом творчества композитора в контексте эпохи; *метод художественных параллелей* – обращение к смежным видам искусств с целью понимания двух стилей – исторического и индивидуального.

Метод взаимокompенсации (Е.Я. Либман) основывается на взаимозависимости и обратно пропорциональной степени использования исполнительских средств в процессе создания исполнительской интерпретации. Этот метод дает возможность создания разных вариантов трактовки.

Приём дифференциации фактуры дает возможность раскрыть выразительность пластов музыкальной ткани. Суть данного приёма состоит в поиске оптимальных средств для воплощения образно-смыслового содержания музыкального произведения.

Особенности компонентов исполнительской готовности определяются свойствами всей структуры и особенностями ее функционирования. Взаимодействие структуры и ее компонентов происходит по принципу действия целого на его части и обратного воздействия частей на целое. В процессе становления и развития компонентов готовности к исполнительской деятельности развивается и повышается общий уровень готовности к исполнительской деятельности.

Теоретическое осмысление вопроса формирования готовности к исполнительской деятельности, понимание ее компонентов чрезвычайно важны для правильной ориентации процесса профессиональной подготовки исполнителя. Формирование готовности предполагает установку на овладение всеми ее составляющими для раскрытия творческого потенциала будущего исполнителя. Готовность к музыкально-исполнительской деятельности должна стать основным критерием профессиональной подготовки музыканта-исполнителя.

Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1996.
2. Сериков, В.В. Формирование у учащихся готовности к труду (Педагогическая наука – реформе школы). – М., 1988.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
4. Сластёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – М., 2007.
5. Ибрагимов, Г.И. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ в вузе: практико-ориентир. моногр. / Г.И. Ибрагимов, Ю.Л. Камашева. – Казань, 2010.

6. Калугин, Ю.Е. Профессиональное самообразование, содействие профессиональному самообразованию: моногр. – Челябинск, 2009.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – Сер. «Мастера психологии».
8. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М., 2002.
9. Корноухов, М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – М., 2011.
10. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – Л., 1979.

Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovar russkogo yazhka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrasheniy / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1996.
2. Serikov, V.V. Formirovanie u uchastnikh gotovnosti k trudu (Pedagogicheskaya nauka – reforme shkolih). – M., 1988.
3. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
4. Slavyonin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy / V.A. Slavyonin, I.F. Isaev, E.N. Shiyonov; pod red. V.A. Slavyonina. – M., 2007.
5. Ibragimov, G.I. Ocenka kachestva uchebno-metodicheskogo obespecheniya osnovnykh obrazovatelnykh programm v vuze: praktiko-orientir. monogr. / G.I. Ibragimov, Yu.L. Kamasheva. – Kazan, 2010.
6. Kalugin, Yu.E. Professionalnoe samooobrazovanie, soдейstvie professionalnomu samooobrazovaniyu: monogr. – Chelyabinsk, 2009.
7. Rubinshteyn, S.L. Osnovnykh obshchey psikhologii. – SPb., 1999. – Ser. «Mastery psikhologii».
8. Shadrikov, V.D. Vvedenie v psikhologiyu: sposobnosti cheloveka. – M., 2002.
9. Kornukhov, M.D. Fenomen ispolnitel'skoy interpretatsii v muzhkal'no-pedagogicheskoy obrazovanii: metodologicheskii aspekt: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. – M., 2011.
10. Korikhhalova, N.P. Interpretatsiya muzhki: teoreticheskie problemy muzhkal'nogo ispolnitel'stva i kriticheskii analiz ikh razrabotki v sovremennoy burzhuznoy ehstetike. – L., 1979.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 37.017.4

Amanova L.M. FEATURES OF CIVIC EDUCATION IN THE POLITICAL CULTURE OF FRANCE AND RUSSIA.

The article reveals the correlation of the notion «civic education» with the concepts of «political education», «political socialization» and «political culture»; considers the relationship of civic education with moral and Patriotic education; discovers opportunities of civic education in overcoming the crisis of globalization; describes the peculiarities of implementation the civic education in France and Russia since the 18th century to the present days.

Key words: the civil education, political culture, correlation of civic education with moral and Patriotic one, crises of globalization and civil education, features.

Л.М. Аманова, канд. пед. наук, н.с. Южно-Уральского гос. ун-та, г. Челябинск, E-mail: L.M.Amanova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ФРАНЦИИ И РОССИИ

В статье выявляется соотношение понятия «гражданское воспитание» с понятиями «политическое воспитание», «политическая социализация» и «политическая культура». Рассматривается связь гражданского воспитания с нравственным и патриотическим воспитанием. Выявляются возможности гражданского воспитания в преодолении кризисов глобализации. Раскрываются особенности реализации гражданского воспитания во Франции и России с 18 века до наших дней.

Ключевые слова: гражданское воспитание, политическая культура, связь гражданского воспитания с нравственным и патриотическим, кризисы глобализации и гражданское воспитание, особенности гражданского воспитания во Франции и России.

Политическая культура – неотъемлемая составная часть общенациональной культуры любого государства, которая отражает политическую и юридическую компетентность граждан, общественных и политических деятелей, оказывает большое влияние на формирование и функционирование политических и государственных институтов, придает значимость политическим процессам. «Политическая культура – уровень и характер политических знаний, оценок и действий граждан, а также содержание и качество социальных ценностей, традиций и норм, регулирующих политические отношения» [1, с. 239].

Одной из функций политической культуры является воспитательная функция. О.В. Суrowова отмечает, что до 1959 г. в научном обороте использовалось понятие «гражданское воспитание», которое включало социально контролируемые процессы целенаправленного воздействия на формирование личности [2, с. 26]. Американский ученый Г. Хаймен предложил более широкое понятие «политической социализации», включающее как целенаправленные, так спонтанные, стихийные процессы воздействия на личность, и которую следовало понимать не только как политическое образование, но и как практическую деятельность по преодолению негативных явлений в сознании и поведении людей в сфере политики [2, с. 26]. Политическая энциклопедия под политической социализацией понимает «ус-

воение индивидом выработанных обществом политических ценностей, ориентаций, установок и моделей политического поведения, обеспечивающих его адекватное участие в политической жизни общества» [3].

Возникает вопрос: а нужно ли сегодня гражданское воспитание? Ведь понятие политической социализации полностью включает в себя и содержание воспитания гражданина? Кроме того, для достижения эффективной политической социализации любой конкретной личности в обществе необходимо выстроить соответствующий воспитательный процесс, а это может быть не гражданское воспитание, а политическое. Сущность политического воспитания в любом обществе и государстве состоит в формировании и развитии определенного отношения индивида к политической системе и в обеспечении такой степени вовлеченности человека в политические отношения (в настоящем и/или будущем), которая желательна с точки зрения общественно-политической силы, выступающей субъектом политического воспитания [4]. Понятие же «гражданское воспитание» однозначно не определено в политологии, а в педагогике под гражданским воспитанием понимают формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным [5, с. 224; 6, с. 59].

С точки зрения реализации только воспитательной функции политической культурой замена понятия «гражданское воспитание» близкими по содержанию понятиями «политическое воспитание» и «политическая социализация» вроде бы целесообразно. Тем более в России задачи гражданского воспитания подрастающего поколения были полностью переданы системе образования, и государство время от времени заслушивало образовательные структуры о состоянии дел в этой области. В перестроечные годы власти было не до политического и гражданского воспитания.

Что мы в результате получили? Криминализированное общество, где не работают законы; рост преступности в молодежной среде; пьянство и наркомания; обнищавшее и потерянное старшее поколение; огромное количество маргиналов, не желающих ни работать, ни учиться, но желающих жить в достатке и т.п. Анализ состояния гражданского воспитания в странах Европы показал, что не все благополучно и в странах Запада. Феномен глобализации породил четыре кризиса в западном обществе, в результате которых исследователи зафиксировали упадок патриотизма и нравственности во всех категориях общества, а не только для тех, кого касаются проблемы неравенства возможностей, дискриминация и безработица. Речь идет о следующих кризисах:

- кризис Суверенитета, который значительно ослабил легитимность государства, авторитет которого все больше подвергается сомнению. Учитывая историческую роль государства в построении страны, такая немилость серьезно отразилась на поведении граждан, в частности, молодежи, которая сегодня все больше понимает свободу как право, которое государство обязано ей предоставить, и менее склонна понимать свободу как долг и солидарность.

- Кризис представительной демократии и потеря легитимности законов. Вызов, на который должен ответить гражданское воспитание, состоит в том, чтобы найти средства борьбы против безучастного отношения, и с самого раннего возраста научить детей тому, что не существует свободы без уважения закона, как и прав без обязанностей.

- Кризис «государства-покровителя», чьи финансы, серьезно пострадали от экономического кризиса. Материальный прогресс увеличил необходимость в защите от неудобств, вызываемых его достижениями, то есть необходимость введения ответственности в таких областях, как окружающая среда, здоровье и медицинские услуги. Отсюда у гражданского воспитания возникает проблема внимания соотношению таких понятий как безопасность и ответственность, которые являются непеременимыми условиями свободы.

- Кризис социальной сплоченности: это последнее звено цепи. Подъем индивидуализма тем более заметен, чем более несостоятельным становится Государство. Социальный разрыв становится все более очевидным во время экономического кризиса, который увеличивает неравенство возможностей, в том числе, и между поколениями, а усилия по сплочению общества оказываются недостаточными, чтобы решить проблему безработицы. Появляется и социальный разлом нового типа как результат того, что большее внимание уделяется солидарности не всего общества, а отдельных сообществ (этнических, религиозных). И в этом вопросе гражданское воспитание должно помочь молодежи понять, что частные интересы должны уступать мест общим [7].

Так что же необходимо понимать под гражданским воспитанием, коль такие надежды возлагаются на него мировой общественностью по преодолению кризисов, рожденных процессами глобализации?

Под гражданским воспитанием мы понимаем компонент политической социализации, характеризующий процесс формирования и развития плюралистического типа взаимоотношений субъекта с институтами власти, его ответственного отношения к политике, к общечеловеческим ценностям, формирование критического мышления и выборочности в восприятии как политической, так и иной информации. Гражданское воспитание является первым этапом в знакомстве индивида с политическими понятиями, процессами, явлениями и формировании политической личности. От успешности реализации первого этапа формирования политической личности, то есть от качества гражданского воспитания, зависит в последующем успешная политическая социализация личности в общественной жизни. Мировая практика показала, что нет необходимости политизировать дош-

кольный и школьный этапы образования, поэтому политическое воспитание должно осуществляться после школы.

Гражданское воспитание тесно связано с нравственным и патриотическим воспитанием. Платон считал одной из главных функций государства воспитание «хороших граждан», которые не будут нуждаться в законах, поскольку самостоятельно смогут регулировать свое поведение [8]. Ж.Ж. Руссо писал, что только у свободных народов осуществимо подлинно гражданское воспитание [9]. Г. Кершенштейнер называл главной задачей гражданского воспитания «приучение молодежи служить общине» [10]. К.Д. Ушинский считал, что чувства национального самосознания человека, его любовь к Родине составляет нравственную основу личности гражданина [11, с. 67]. П.П. Блонский, рассматривая гражданское воспитание как политическое, формирование человеческих качеств относил к нравственному воспитанию [12, с. 79-92].

В зависимости от конкретного исторического опыта каждой страны содержание, формы, методы гражданского воспитания имели свою специфику и свои особенности, а также свой политический аспект.

Мысль о том, что образование должно выполнять политические задачи и быть ориентированным на гражданское воспитание, появляется ещё в эпоху французского Просвещения. «Книги жалоб 1789 года, доклады и образовательные планы, представленные на рассмотрение Национальному собранию с самого первого его заседания, указывали на необходимость воспитания, которое одни называли «национальным», другие – «патриотическим», третьи – «воспитанием гражданина». Крах королевского строя и политические изменения, начавшиеся летом 1789 года, требовали быстрого введения особого гражданского воспитания» [13, с. 22-23]. Началась эпоха модерна, мировоззренческим основанием которого послужило движение реформации в религиозном аспекте и движение энциклопедистов, сторонников просвещения – в светском, секулярном аспекте. Протестанты отказались от традиционной формы организации христианской церкви, уповая на возможность прямого общения верующего человека (без посреднической помощи священнослужителей, святых, и даже некоторых Таинств христианской церкви) с Богом, таким образом, делая ставку на самостоятельности человеческой личности. То же, но уже без Бога, делали и энциклопедисты, обожествляя человеческий разум (Д. Дидро, Ж. д'Аламбер, Вольтер, К. Гельвеций, П. Гольбах, Э. Кондильяк и др.).

Французская буржуазная революция конца XVIII века дала целую плеяду мыслителей и оригинальных проектов гражданского воспитания. Вниманию Национального собрания была предложена концепция гражданского воспитания Г.Б. де Мабли, но её не успели рассмотреть из-за убийства автора. Свои проекты гражданского воспитания предложили Талейран и Кондорсе, в которых поднимались фундаментальные проблемы о государственном характере воспитания гражданина, о возрастном определении, содержании и формах гражданского воспитания. В своем проекте Талейран постулировал принцип об обязательстве государства обучать принципам Конституции учеников школ первого и второго уровней. В системе Талейрана, которая во многом воспроизводила старые модели религиозного воспитания, Конституция становится «новым катехизисом для детей». Кондорсе, как и Талейран, оставляет за государством право и обязательство воспитывать своих граждан, также считает необходимым ввести изучение Конституции в программу народного образования, однако высказывает опасение, что изучение Конституции может превратиться в изучение политического катехизиса, если она будет представлена как нечто священное, а не как выражение социального искусства. Тем не менее, Кондорсе не отказался от мысли о воспитании граждан, способных выполнять общественные функции и участвовать в управлении государством. Начальное образование должно было разъяснять принципы социального порядка, послешкольное образование должно быть посвящено изучению законов, незнание которых помещает гражданину в полной мере пользоваться своими правами.

Вначале Национальным собранием Франции был принят проект Талейрана, но он просуществовал недолго, так как Первая и Вторая республики сменялись возвращением то монархии, то империи. Лишь 22 марта 1882 года был принят закон об осуществлении гражданского воспитания учащихся в начальной школе, в основе которого был положен проект Кондорсе. Гражданское воспитание становится самостоятельным предметом,

издаются инструкции и программы, но в расписании самостоятельная учебная дисциплина присоединяется к истории и географии. По факту гражданское воспитание становится частью истории и теряет свой особый характер. В 1923 г. принимаются новые образовательные программы, которые отделяют гражданское воспитание от истории и географии, но присоединяют к нравственному воспитанию. Гражданское воспитание должно осуществляться уже в старшем звене. Однако логика среднего образования отличалась от логики в начальном звене: в колледжах и лицеях образование строилось по принципу медленного насыщения и дистанцирования от моделей, гражданского воспитания должно было быть неявным, непрямым и обеспечиваться посредством классических гуманитарных наук.

Что изменилось в гражданской позиции молодого поколения в результате таких образовательных реформ? Французские исследователи отмечают: тандем истории и гражданского воспитания просуществовал вплоть до 1945 г., и концепция Лависа, провозглашавшая «всякое историческое событие наделяется гражданским смыслом» потерпело фиаско. События, свершившиеся между I и II мировыми войнами, а затем и сама II мировая война показали низкий уровень нравственного воспитания и практически провал гражданского воспитания подрастающего поколения во Франции.

В 1946 г. была принята новая Программа гражданского воспитания в системе образования Франции, в которой выделены дошкольный период, начальное и старшее звено, и для каждого возрастного периода разработаны конкретное содержание, предложенны эффективные методы и формы гражданского воспитания. В Циркулярном письме от 30 августа 1945 г. «О преподавании основ политики и экономики в классах первого цикла среднего образования» руководителем образовательных учреждений рекомендовано было для реализации Программы гражданского воспитания школьники подбирать истинных представителей французского Сопротивления, готовых на любые жертвы во имя свободы [13, с. 22-23].

Каковы особенности гражданского воспитания в политической культуре России? Во-первых, идеи гражданского воспитания в Россию пришли благодаря Французской революции XVIII века и прогрессивному русскому дворянству, которое в оригинале читало труды французских мыслителей, знакомились с прогрессивными идеями французских энциклопедистов. В поэме А.С. Пушкина «Онегин» французский мыслитель Фонтенель назван в числе самых значительных философов 17-18 вв., и его книги составляли любимое чтение Онегина. В 1740 г. в России издается в переводе А. Кантемира произведение Фонтенеля «Разговоры о множественности миров», а в 1821 г. в переводе И. Бутовски – «Разговоры о царстве мертвых, древних и новейших лиц». В 1775 г. в России издана книга Монтескье «О духе законов». Наследие Французской революции анализировал В.И. Ленин, Г.В. Плеханов.

П.Ф. Каптерев отмечал, что во времена Екатерины II ещё было далеко до понимания и воспитания человека и гражданина, появились только слова «гражданин», «человек», «должностной человек». Вместо них существовало лишь понятие «подданный», беспрекословно подчиняющийся власти. Понимание гражданского воспитания как послушания, повиновения власти остается вплоть до конца XIX века. Тем не менее, к концу XVIII века российскими мыслителями (Ф.Т. Салтыков, Н.И. Новиков, Д.С. Аничков, И.И. Бецкой, А.Н. Радищев и др.) был сформирован идеал гражданина. Это свободная личность, обладающая такими качествами как мужество, бодрость духа, способность к преодолению жизненных трудностей, готовность к вооружен-

ной защите родины и личного достоинства, чести. Стержневым качеством личности гражданина является патриотизм. В первой четверти XIX века гражданское воспитание в России как система формируется не в государственной школе, а в сфере деятельности общественных организаций, находящихся в оппозиции к существующей власти. Появились три модели гражданского воспитания: либерально-демократическая, радикально-демократическая и народно-демократическая. Либерально-демократическая модель гражданского воспитания предполагала обучение на родном языке и знание культуры своего народа (К.Д. Ушинский), воспитание чувства законности (Н.И. Пирогов), приобщение к национальным духовным ценностям (П.Ф. Каптерев). Демократы в содержание гражданского воспитания включали развитие в личности человеческого достоинства, что предполагало воспитание великодушия, самопожертвенности, уважения прав других людей, верность долгу и мужественность при его исполнении, бескорыстие и человеколюбие (П.Д. Юркевич). Во второй половине XIX века появляется новое течение – революционно-демократическое, которое считает, что школа должна сформировать человека, обеспеченного общественными делами, готового к насильственным действиям, то есть ориентированного на улучшение жизни путем ее разрушения во имя идей о всеобщем социальном равенстве (А.Н. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов). В начале XX века в отечественной социально-политической мысли уже сформировалось основное содержание понятия «гражданственность», осознаваемое как готовность к продуктивной деятельности в условиях демократического государства. Под содержанием гражданского воспитания понималось воспитание гражданственности как сложного личностного образования, включающего в себя национальную самобытность, патриотизм, готовность к сочетанию частных и общественных интересов, достоинство, долг, ответственность. Советская педагогика рассматривала вопросы гражданского воспитания в аспекте общественной направленности личности, приобретения опыта коллективной деятельности [14].

Политический исторический опыт национальных общностей определяет специфику как содержания, так и развития политической культуры и её компонентов в каждом конкретном государстве. Сравнивая особенности гражданского воспитания во Франции и России, можно сделать следующие выводы:

1. Во Франции содержание гражданского воспитания тесно увязано с содержанием нравственного воспитания и основами морали либеральной демократии. В России содержание гражданского воспитания тесно переплетено с патриотическим воспитанием. В советский период развития государства патриотическое воспитание было уравновешено интернациональным воспитанием, чтобы не перейти тонкую грань между патриотизмом и национализмом. На данный период развития нашего государства в противовес патриотическому воспитанию предложено воспитание поликультурное.

2. Во Франции система гражданского воспитания контролируется государством. В России гражданское воспитание и реализует, и контролирует система образования.

3. Во Франции система гражданского воспитания охватывает период от дошкольного образования до высшего профессионального образования. В России Программа гражданского воспитания охватывает только школьные годы, хотя опыт гражданского воспитания всего населения через систему взаимодействия Федерального центра и Земельных центров в Германии позволяет охватить все возрастные группы населения (Германия переняла опыт работы общества «Знание» в СССР в советский период).

Библиографический список

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.
2. Суровова, О.В. Политическая социализация российской молодежи в условиях трансформации общества: дис. ... д-ра полит. наук. – Саратов, 2006.
3. Политическая энциклопедия [Э/п] – П/д.: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0126571:article>
4. Коршунова, О.С. К вопросу о сущности политического воспитания [Э/п]. – П/д.: <http://www.tambov.orags.org/conf-int-10-09/stat/korshunova.doc>
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./ гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т.1. А – М.
6. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.
7. SLAMAAIain-Gerard. L'education civique a l'ecole [Э/п] – П/д: <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/rapsec/RS084710.pdf> – Р. 68-69
8. Платон. Государство [Э/п]. – П/д: <http://lib.ru/POEEAST/PLATO/gosudarstvo.txt>
9. Руссо, Ж.-Ж. О политической экономии [Э/п]. – П/д: http://www.gumer.info/bogoslov_buks/philos/russo/pol_ekon.php
10. Кершенштейнер, Г. Гражданское воспитание юношества [Э/п]. – П/д: http://library.rsu.edu.ru/libds/oldbook/izbrannye_sochinenija_grazhdanskoe_vospitanie.pdf
11. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед.соч. – М., 1945.

12. Блонский, П.П. Гражданское или человеческое воспитание? //Свободное воспитание и свободная школа. – 1918. – №4.
13. SLAMAAAlain-Gerard. L'educationcivique a l'ecole [Э/р]. – Р/д: <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/rapsec/RS084710.pdf> – Р. 6.
14. История развития гражданского воспитания в России [Э/р]. – Р/д: http://www.superinf.ru/view_article.php?id=262.

Bibliography

1. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevihe ponyatiya, terminih, aktualnaya leksika. – М., 1999.
2. Surovova, O.V. Politicheskaya socializatsiya rossiyskoy molodezhi v usloviyakh transformatsii obshchestva: dis. ... d-ra polit. nauk. – Saratov, 2006.
3. Politicheskaya ehnciklopediya [Eh/r] – R/d.: <http://www.lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0126571:article>
4. Korshunova, O.S. K voprosu o suthnosti politicheskogo vospitaniya [Eh/r]. – R/d.: <http://www.tambov.orags.org/conf-int-10-09/stat/korshunova.doc>
5. Rossiyskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya: v 2t./ gl. red. V.V. Davihdov. – М., 1993. – Т.1. А – М.
6. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevihe ponyatiya, terminih, aktualnaya leksika. – М., 1999.
7. SLAMAAAlain-Gerard. L'educationcivique a l'ecole [Eh/r] – R/d: <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/rapsec/RS084710.pdf> – Р. 68-69
8. Platon. Gosudarstvo [Eh/r]. – R/d:<http://lib.ru/POEEAST/PLATO/gosudarstvo.txt>.
9. Russo,Zh.-Zh. O politicheskoy ehkonomii [Eh/r]. – R/d:http://www.gumer.info/bogoslov_buks/philos/russo/pol_ekon.php
10. Kershenshteyner, G. Grazhdanskoe vospitanie yunoshestva [Eh/r]. – R/d:http://library.rsu.edu.ru/libds/oldbook/izbrannye_sochineniya_grazhdanskoe_vospitanie.pdf
11. Ushinskiy, K.D. O narodnosti v obshchestvennom vospitanii // Izbr. ped.soch. – М., 1945.
12. Blonskiy, P.P. Grazhdanskoe ili chelovecheskoe vospitanie? //Svobodnoe vospitanie i svobodnaya shkola. – 1918. – №4.
13. SLAMAAAlain-Gerard. L'educationcivique a l'ecole [Eh/r]. – R/d: <http://www.conseil-economique-et-social.fr/rapport/rapsec/RS084710.pdf> – Р. 6.
14. Istoriya razvitiya grazhdanskogo vospitaniya v Rossii [Eh/r]. – R/d: http://www.superinf.ru/view_article.php?id=262.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.147:51

Petrov A.V., Raenko E.A. ANALYSIS OF NEW METHODOLOGICAL TENDENCIES IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE. In work it is shown that probabilistic approach in modern science is more important than necks feature of scientific knowledge and makes the maintenance of modern style of thinking.

Key words: probability, probabilistic approach, statistical approach, style of thinking, methodology, scientific knowledge.

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. ГАГУ;

Е.А. Раенко, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. матем. анализа ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

АНАЛИЗ НОВЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

В работе показано, что вероятностный подход в современной науке является важнейшей особенностью научного познания и составляет содержание современного стиля мышления.

Ключевые слова: вероятность, вероятностный подход, статистический подход, стиль мышления, методология, научное познание.

В настоящей работе мы попытаемся показать, что **вероятностный подход** является важнейшей особенностью научного познания и составляет содержание современного стиля мышления современного естествознания. Сам термин «стиль мышления» был впервые использован в естествознании в начале 50-х годов в переписке между В. Паули и М. Борном, где отмечалось, что **вероятностный подход в физике микромира есть не отклонение от нормы, а коренная особенность познания, роль которой постоянно возрастает** [1, с. 228].

Такое осознание методологии современной науки может, по нашему мнению, не только послужить некоторым опосредованным регулятивным принципом дальнейшего углубления знаний об окружающем мире, но и дидактическим принципом, определяющим необходимость пересмотра содержания учебных дисциплин естественного цикла, в том числе и математики.

Глубина научных идей в существенной мере зависит от методологической обеспеченности специальных дисциплин, важным элементом которой служит та совокупность особенностей получения знаний, которая характеризует стиль мышления в естествознании. Чем полнее будут обоснованы основные методологические черты научного познания и чем глубже они войдут в содержание образования, тем благоприятнее будут складываться условия для дальнейшего прогресса науки.

Бесспорно, наиболее остро дискутируемой особенностью современного научного познания является момент неоднозначности (неопределенности), играющий фундаментальную роль в современной трактовке закономерности реального мира. Когда ученые впервые столкнулись с неустранимой **вероятностной** природой процессов микромира, многим из них показалось, что рухнуло само здание научной мысли, возводимое с большой тщательностью в течение столетий. Затем страсти посте-

пенно улеглись. «Понеся неизбежные потери, корабль науки все-таки проплыл над бездной полного индетерминизма и субъективизма в познании мимо скалы жесткой детерминированности всех частей и элементов мирового процесса. **Наука вступила в вероятностный мир**» (выделено нами, А.Петров, Е. Раенко) [2, с. 58].

На уровне эмпирической констатации это положение широко признано. Однако важнейшие методологические вопросы все еще остаются дискуссионными и остаются за пределами системы образования. В рамках дискуссионных вопросов остаются, например, такие, как: Что означает «вступление» в этот случайный мир? Какое за ним может последовать продолжение и как его методологически обоснованно прогнозировать? Ждет ли наука отказ от «вероятностных представлений» или статистическая структура мира есть его всеобщая объективная характеристика, а наука все полнее будет раскрывать ее, становясь все более и более вероятностной? Как формируется новый образ детерминизма и его «ядро» – причинность? Каково соотношение между статистическими и динамическими закономерностями? И др.

Современные философские представления указывают на неизбежность принципа детерминизма в естествознании [3; 4; 5]. Вместе с тем, рассматривая детерминизм как методологическую основу познания всех сфер реальности, мы не можем игнорировать различия общей концепции детерминизма и конкретно-исторических трактовок форм детерминации явлений и процессов реальности. Здесь мы сталкиваемся еще с одним проявлением всеобщего принципа методологии научного познания, настаивающего на взаимосвязи традиций научного познания и новых методологических тенденций, вырастающих на базе современных исследований. Устремленность вперед не может

быть продуктивной, если ее обосновывать простым отбрасыванием накопленного методологического опыта.

В анализе новых методологических тенденций научного познания определяющую роль играет подход с позиций историзма. Как известно, первоначальные представления о причинной зависимости явлений зародились в глубокой древности в ходе наблюдения человека за поведением его собственного тела. По мере развития познания понятие причинности углублялось, все полнее раскрывался ее объективный характер как формы связи вещей и явлений во времени. С момента зарождения математического естествознания настойчиво предпринимались попытки количественного выражения причинных связей.

Опыт многовекового анализа причинных связей получил свое обобщенное выражение в лапласовской концепции детерминизма. Согласно этой концепции, можно сколь угодно точно описать поведение материальной системы в сколь угодно отдаленном будущем, если известны ее начальные условия и закон движения. Эта концепция сыграла столь важную роль в развитии науки, что стала трактоваться в качестве некоторого вне исторического устоя всякого знания. Бурное развитие науки в XX в. выявило преходящий, исторический характер лапласовского детерминизма, породило потребность в его обобщении. Это обобщение детерминизма связано с его историзмом в двух планах: *физическом*, показывающем, как видоизменялся детерминизм при переходе от классической физики к квантовой, и *общенаучном*, выражающем новые виды детерминации в кибернетике с ее системно-структурным, информационным и функциональным подходами. Естественно, что оба эти направления тесно связаны с математикой.

Как известно, в процессе формирования квантовой механики развивались две альтернативные интерпретации ее парадоксальных результатов: а) неоднозначность в описании микроявлений есть плод неполноты наших знаний; б) неоднозначность выражает объективную природу микроявлений. Своеобразие ситуации заключалось также в двойственном взаимоотношении классической физики и квантовой механики: классическая физика предоставляла квантовой механике семиотическое, языковое обоснование (в терминах координат, импульса, энергии, волны, частицы и т. п.) и в то же время выступала как частный предельный случай более глубокого научного синтеза, реализованного на уровне описания микроявлений.

В качестве естественного следствия всех этих обстоятельств возникла проблема полноты (или неполноты) квантовой механики. Специальный аспект неполноты квантовой теории был связан, как известно, с вопросом о возможности вернуться к однозначной причинности в области микропроцессов. Таким образом, объектом дискуссии оказалась *статистичность* квантовой механики: является ли она плодом незнания некоторых «скрытых параметров» или же представляет собой результат объективной статистичности материальных процессов, по крайней мере, на уровне микромира?

С точки зрения современных представлений о детерминации лапласовская однозначная связь была исторически первой количественно выражимой формой причинности, связанной с определенным этапом и стилем научного познания, когда наиболее развиты были механика обычных тел и небесная механика, составлявшие ядро тогдашней астрономии.

Обоснование нереализуемости «астрономического» стиля мышления в физике микромира обычно связывается с классической работой Иоганна фон Неймана «Математические основы квантовой механики», в которой он специально подчеркивал отсутствие экспериментальных данных, не укладывающихся в рамки статистического описания. Как известно, таких данных нет и теперь.

Проблема универсальности детерминизма приобрела особую остроту в связи с дискуссией о своеобразии закономерностей квантовой физики. При этом было показано, что **вероятностная причинность в микромире не нарушает универсальности обобщенного детерминизма**.

Приведем аргумент в пользу сохранения общей идеи статистической детерминации в познании микроявлений. Нам представляется, что весь процесс познания следует интерпретировать с учетом опыта квантовой механики, а именно в духе единства определенности и неопределенности. Макроподход к познанию как движению от меньшей определенности к большей дает лишь общую гносеологическую схему, нивелирующую структурность познавательного процесса, разнокачественность его

этапов. Это обстоятельство необходимо учитывать для современного познания. На каждом из современных этапов науки мы имеем не просто прямолинейный переход от одной определенности к другой, а специфическую реализацию единства неопределенности и определенности. Мы полагаем, что и нынешних условиях эта реализация связана с единством принципа неопределенности В. Гейзенберга и принципа дополнительности Н. Бора. Если принцип неопределенности говорит о невозможности одновременного точного измерения координаты и скорости частицы, то «компенсирующий» его принцип дополнительности выступает в качестве «принципа определенности»: обосновывая возможность дополнения корпускулярного описания волновым, он тем самым формулирует условия, при которых достигается «полное» знание микроявлений. Так, говоря о неопределенности статистической информации, М. Борн подчеркивал, что «кажущаяся утрата компенсируется другим фундаментальным принципом, так называемым принципом дополнительности, который имеет огромное философское и практическое значение» [1, с. 195].

Таким образом, статистичность предполагает детерминацию, если учитывать единство неопределенности и определенности в исследовании микропроцессов. Ясно, что речь идет при этом о *методологическом* обосновании совместности статистической направленности микроявлений и их детерминированности.

Косвенным онтологическим аргументом в пользу этой совместности может служить также важный аспект диалектико-материалистического монизма – единство макромира и микромира. Как замечают Р. Фейнман и А. Хибс, «мир не может быть наполовину квантовомеханическим, наполовину классическим» [6, с. 20].

Учитывая же, что микрофизика – высший этап физической науки, а высшее – ключ к пониманию низшего, мы могли бы представить лапласовский детерминизм как основанный на усреднении частных случай более общей статистической детерминации. В фейнмановской интерпретации квантовой механики Р. Фейнман в достаточной степени ясно высказался по поводу вероятности мира: «В своем стремлении узнать о природе вещей как можно больше современная физика обнаружила, что существуют вещи, познать которые точно ей никогда не удастся. Многочисленным из наших знаний суждено навсегда остаться неопределенным. **Нам дано знать только вероятности** (выделено нами)» [7, с. 121].

В плане признания возрастающей статистичности физики микромира строится большинство прогнозов относительно дальнейшего развития научного познания микроявлений. Так, В.С. Барашенков формулирует, как нам представляется, вполне оправданный прогноз: «Вполне возможно, что в будущем нам придется существенно изменить известные сейчас законы квантования; однако представляется очень мало вероятным, чтобы это изменение было связано с отказом от вероятностного описания микроявлений. Наоборот, есть все основания ожидать, что в изучении микромира по мере перехода ко все меньшим масштабам расстояний и времени **роль вероятностного элемента будет возрастать** (выделено нами)» [8, с. 7].

Однако при этом Р. Фейнман усматривал в квантовомеханической статистичности нечто таинственное. Он писал: «Тайна постепенно уменьшается по мере того, как разбирается все большее число примеров, но никогда не исчезает полностью» [6, с. 34].

Считаем, что элемент тайны связан с тем обстоятельством, что онтологическая природа принципа Гейзенберга выяснена еще недостаточно (сформулированные на языке классической физики «корпускулярно-волновой дуализм», «влияние макросреды на микрообъект»). Иными словами, здесь имеется существенное отличие, например, от ситуации в термодинамике, в которой методологический принцип невозможности длительного наблюдения процесса перехода теплоты от менее нагретого тела к телу более нагретому четко связывается с достаточно определенным онтологическим принципом – вторым началом термодинамики. Поэтому можно согласиться с суждениями И.Б. Новика, когда он говорит, что «...статистичность микропроцессов имеет объективную природу, но ее последовательное обоснование требует глубже раскрыть онтологическую характеристику микропроцессов: может быть, предстоит открыть в микромире некоторый аналог второго начала термодинамики. Тогда будет устранено последнее препятствие для обоснования статистичности микропроцессов» [2, с. 65].

Таким образом, представление об историзме детерминации в целом не исчерпывается тезисом об увеличении роли вероятностной причинности, а предполагает новые многообразные виды детерминации, которые, по нашему мнению, еще долго будут объектом дискуссий и споров.

В основе объяснения явлений природы с точки зрения физики и различных ее применений в технике лежат некоторые фундаментальные физические понятия и принципы. К наиболее общим, важным, фундаментальным принципам или концепциям физического описания природы относятся материя, движение, пространство и время. К другим фундаментальным принципам относятся такие понятия: законы сохранения, симметрия-асимметрия, порядок-беспорядок, дискретность-непрерывность, *вероятностный, т.е. статистический*, подход к описанию явлений.

Вероятностные характеристики состояния в статистических теориях совершенно отличны от характеристик состояния в динамических теориях. Но, тем не менее, динамические и статистические теории обнаруживают в самом существовании отношении замечательное единство. Эволюция состояния в статистических теориях однозначно определяется уравнениями движения, как и в динамических теориях. По заданному статистическому распределению (по заданной вероятности) в начальный момент времени уравнение движения однозначно определяет статистическое распределение (вероятность) в любой последующий момент времени, если известны энергия взаимодействия частиц друг с другом и с внешними телами. Однозначно определяются соответственно и средние значения всех физических величин. Здесь нет никакого отличия от динамических теорий в отношении однозначности результатов.

Вследствие однозначной связи состояний статистические теории выражают необходимые связи в природе. Необходимые связи в природе вообще не могут быть выражены иначе, чем через однозначную связь состояний.

Важнейшей философской проблемой физического детерминизма является проблема существования объективных *статистических закономерностей*, т.е. взаимосвязей объективно вероятностных физических явлений. Детерминизм в статистических закономерностях представляет более глубокую форму детерминизации в природе. Ее отражает специфическая форма детерминизма: «В отличие от жесткого классического детерминизма она может быть названа *вероятностным детерминизмом* (или современным детерминизмом)» [9, с. 240].

Статистические законы и теории являются более совершенной формой описания физических закономерностей, так как любой известный на сегодняшний день процесс в природе более точно описывается статистическими законами, чем динамическими. Однозначная связь состояний в статистических теориях говорит об их общности с динамическими теориями. Различие между ними в одном – в способе фиксации (описания) состояния системы.

С развитием науки подход к рассматриваемой проблеме изменялся с течением времени. Первоначально основным в проблеме соотношения динамических и статистических законов был вопрос об обосновании классической статистической механики на базе динамических законов Ньютона. Пытались выяснить, каким образом статистическая механика, существенной чертой которой является вероятностный характер предсказаний значений физических величин, должна относиться к законам Ньютона с их однозначными связями между значениями всех величин.

Так как статистические законы как новый тип описания закономерностей были первоначально сформулированы на основе динамических уравнений классической механики, то длительное время динамические законы считались основным, первичным типом отображения физических закономерностей, а статистические законы рассматривались в значительной мере как следствие ограниченности наших способностей к их познанию. В частности, невозможность проследить за изменением всех параметров сложных систем вынуждает исследователей к некоторому осредненному, статистическому описанию.

В настоящее время, однако, наибольший интерес приняла совсем другая постановка вопроса, противоположная в некотором отношении первоначальной. Это произошло после того, как выяснилось, что закономерности поведения объектов микромира и законы квантовой механики являются статистическими. Именно тогда вопрос был поставлен так: является ли статистическое описание (с помощью статистических законов) микропро-

цессов единственно возможным или же существуют динамические законы, более глубоко определяющие движение элементарных частиц, но скрытые под покровом статистических законов квантовой механики?

Возникновение и развитие квантовой теории постепенно привело к пересмотру представлений о роли динамических и статистических законов в отображении закономерностей природы. Был обнаружен статистический характер поведения отдельных элементарных частиц. При этом за описывающими это поведение законами квантовой механики не было обнаружено никаких динамических законов. Поэтому крупнейшими учеными, такими как Н. Бор, В. Гейзенберг, М. Борн, П. Ланжевен и другие, был **выдвинут тезис о первичности статистических законов**. Однако статистический характер поведения микрообъектов с полной очевидностью вытекает из совокупности известных фактов. Именно статистические представления в точности соответствуют эмпирически подтверждаемой ситуации в атомной и ядерной физике, где все эксперименты существенным образом основаны на подсчете вероятностей, с которыми реализуются определенные значения физических величин. Когда стало очевидно, что нельзя отрицать роль статистических законов в описании физических явлений, была **выдвинута теория «равноправия» статистических и динамических законов**. Те и другие законы рассматривались как законы «равноправные», но относящиеся к различным явлениям, имеющие каждый свою сферу применения, не сводимые друг к другу, но могущие друг друга дополнять. Такова, например, точка зрения известного физика Д. Бома [10] и советского философа М. Э. Омельяновского [11, с. 394].

Эта точка зрения, однако, не учитывает того бесспорного факта, что все фундаментальные статистические теории современной физики (квантовая механика, квантовая электродинамика, статистическая термодинамика и т.д.) содержат в качестве своего приближения соответствующие динамические теории. Поэтому естественно, что многие крупные ученые (например, В.А. Фок [12, с. 464], С.В. Вонсовский и Г.А. Курсанов [13, с. 31] и др.) склонны были рассматривать **статистические законы как наиболее глубокую, наиболее общую форму описания всех физических закономерностей**.

Работами этих ученых было показано, что нет оснований делать вывод об индетерминизме в природе потому, что **законы микромира являются принципиально статистическими**. Поскольку детерминизм настаивает на существовании объективных закономерностей, то индетерминизм должен означать отсутствие таких закономерностей. Этого же, безусловно, нет. Статистические закономерности ничуть не менее объективны, чем динамические, и отражают взаимосвязи явлений материального мира. **Доминирующее значение статистических законов означает переход к более высокой ступени детерминизма, а не отказ от него вообще**.

Утверждение, что статистические законы в физике представляют собой более высокий этап познания, тем динамические, означает, что современный (вероятностный) детерминизм является обобщением классического детерминизма. Только новая форма детерминизма в полной мере выражает объективные связи в природе. Рассмотрим более глубоко причину, почему, в современной физике основополагающую роль играют статистические законы.

При рассмотрении соотношения между динамическими и статистическими законами в физике мы, вообще говоря, встречаемся с двумя аспектами этой проблемы [14, с. 107-140]. Выделение и анализ этих аспектов играет определяющую роль для решения всей проблемы.

В аспекте, возникшем исторически первым, соотношение между динамическими и статистическими законами выступает в следующем плане: законы, отражающие поведение индивидуальных объектов, являются динамическими, а законы, описывающие поведение большой совокупности этих объектов, – статистическими. Именно таково соотношение между законами классической механики, и законами классической статистической механики, а также между динамической теорией индивидуальных электромагнитных процессов и микроскопической электродинамикой, описывающей поведение большой совокупности заряженных частиц.

Самым существенным для данного аспекта является то, что здесь динамические и статистические законы описывают разные формы движения материи, не сводимые друг к другу. Так, классическая механика рассматривает чисто механическую

форму движения, а статистическая механика – тепловую форму движения, для которой механическое движение составляет лишь необходимый фундамент, но не исчерпывает ее. Поэтому первый аспект проблемы не может считаться основным при решении вопроса о соотношении динамических и статистических законов. Динамические и статистические теории в этом аспекте имеют разные объекты описания, и поэтому анализ теорий не позволяет выявить существенное в их отношении друг к другу.

Обращаясь ко второму аспекту проблемы, мы будем интересоваться следующим: каково соотношение между динамическими и статистическими законами, описывающими одну и ту же форму движения материи? В классической физике законы различного типа описывают одни и те же явления в следующих случаях: термодинамика и статистическая механика (точнее, статистическая термодинамика); феноменологическая и статистическая теории неравновесных процессов; макроскопическая электродинамика Максвелла и микроскопическая электродинамика, с появлением квантовой теории число таких примеров не только увеличилось, но и создавалась обстановка, поставившая под сомнение значение первого аспекта по сравнению со вторым.

До появления квантовой механики считалось, что поведение индивидуальных объектов всегда подчиняется динамическим закономерностям, а поведение совокупности объектов – статистическим; низшие, простейшие формы движения подчиняются динамическим законам, а высшие, более сложные – статистическим. То же обстоятельство, что совокупность большого числа частиц описывается как динамическими законами, так и более глубокими статистическими, не существенно в целом для выяснения вопроса о соотношении этих законов. Но с возникновением квантовой механики было установлено, что как «низшие», так и «высшие» формы движения материи могут описываться и динамическими и статистическими законами. Например, квантовая механика и квантовая статистика описывают разные формы материи, но обе эти теории являются статистическими.

После создания квантовой механики можно с полным основанием утверждать, что динамические законы представляют собой первый, низший этап в познании окружающего нас мира и что **статистические законы более полно отражают объективные связи в природе, являются более высоким этапом познания.**

Это утверждение непосредственно вытекает из рассмотрения развития физики, начиная с механики Ньютона и до возникновения квантовой теории поля. На протяжении всего этого времени мы видим, как первоначально возникшие динамические теории, охватывающие определенный круг явлений, определенную форму движения материи, сменяются по мере развития науки статистическими теориями, описывающими тот же круг вопросов с новой, более глубокой точки зрения. Этот процесс можно изобразить приведенной ниже схемой.

<i>Переход, от описания некоторого вида физических закономерностей динамическими законами к описанию их статистическими законами</i>	
<i>Классическая механика</i>	<i>Квантовая механика</i>
<i>Термодинамика</i>	<i>Статистическая термодинамика</i>
<i>Механика сплошных сред</i>	<i>Статистическая теория неравновесных процессов</i>
<i>Классическая макроскопическая электродинамика (теория Максвелла)</i>	<i>Макроскопическая электродинамика (электронная теория)</i>
<i>Классическая теория электромагнитных процессов, базирующаяся на микроскопических уравнениях Максвелла-Лоренца</i>	<i>Квантовая электродинамика (квантовая электромагнитных взаимодействий)</i>

Из схемы выпадает только теория гравитационных сил и теории слабых и сильных взаимодействий. Выпадают они по разным причинам, не ставящим под сомнение утверждение о первичной роли статистических законов.

Смена динамических теорий статистическими, конечно, не означает, что «старые» динамические теории отживают свой век и сдаются в архив. Практическая их ценность в определенных границах нисколько не умаляется фактом сознания новых статистических теорий. Говоря о смене теорий, мы имеем в виду в первую очередь смену менее глубоких физических представлений более глубокими представлениями о сущности явлений, описание которых дается соответствующими теориями. Одновременно со сменой физических представлений расширяется область применимости теории. Статистические теории распространяются на более широкий круг явлений, недоступный динамическим теориям. Статистические теории находятся в лучшем

количественном согласии с экспериментом, чем динамические. Однако согласно принципу соответствия статистическая теория приводит при определенных частных условиях к точно таким же результатам, как и соответствующая более простая динамическая теория.

Тот факт, что, в современной физике статистические теории являются высшим этапом познания по сравнению с динамическими, еще не может служить неоспоримым доказательством того, что данное соотношение между законами отражает общую, а не преходящую ситуацию, характерную только для современного состояния нашего знания. Здесь необходимо философское обоснование. Оно опирается на мысль, что связь **необходимого и случайного** не может быть вскрыта в рамках динамических законов, так как они игнорируют случайное. В динамическом законе отображается тот средний необходимый результат, к которому приводит течение процессов, но не отражается сложный характер установления данного результата. При рассмотрении достаточно обширного круга вопросов, когда отклонения от необходимого среднего ничтожны, такое описание процессов вполне удовлетворительно. Однако и в этом случае оно может считаться удовлетворительным при условии, что нас не интересуют те сложные взаимоотношения, которые приводят к необходимому связям, и мы ограничиваемся лишь констатацией этих связей. Надо отчетливо представлять себе, что **абсолютно точных однозначных связей физических величин, о которых говорят динамические законы, в природе просто нет.** В реальных процессах всегда происходят неизбежные отклонения от необходимых средних величин – случайные флуктуации, которые только при определенных условиях не играют существенной роли и могут не учитываться.

Динамические законы не способны описывать явления, когда флуктуации значительны, и, что также важно, не способны предсказывать, при каких именно условиях мы уже не можем рассматривать необходимое в отрыве от случайного. В динамических законах необходимость выступает в форме, огрубляющей ее связь со случайностью. Но как раз последнее обстоятельство учитывают статистические законы. Отсюда следует, что статистические законы глубже отображают реальные физические процессы, чем динамические.

Поясним сказанное на примере второго закона термодинамики, обобщающего опытные факты о необратимости процессов в природе. Второй закон имеет динамическую форму и верно отражает поведение совокупности большого числа частиц. Но он не вскрывает сущности микропроцессов, приводящих к возрастанию энтропии, а дает только необходимый средний результат. Этот закон не показывает, как вследствие сложного процесса взаимодействия молекул необходимое, заключающееся здесь в стремлении системы к наиболее вероятному состоянию, пробивает себе дорогу сквозь множество случайностей, состоящих в случайном поведении молекул по отношению к поведению всей массы вещества в целом. И, главное, не может

предсказать, при каких условиях второе начало термодинамики перестает выполняться. Лишь статистическая механика справляется с этими задачами.

В статистических законах, в отличие от динамических, необходимость выступает диалектически, в неразрывной связи со случайным. В определенном смысле она основана на случайности, *а сама случайность выступает как форма проявления необходимости.*

Таким образом, анализ новых методологических тенденций в научном познании позволяет нам сделать следующие **выводы:**

1. Современный (вероятностный) детерминизм представляет собой обобщение классического детерминизма, новый, более высокий этап его развития.

2. Вероятностный подход в современной науке представляет собой не отклонение от нормы, а главную особенность познания, роль которой постоянно возрастает.

3. Статистические законы и теории являются более совершенной формой описания природных закономерностей, а, следовательно, доминирующее значение статистических законов означает переход к более высокой ступени детерминизма, т.е. они более полно отражают объективные связи в природе и являются более высоким этапом познания мира.

4. В связи с тем, что вероятностный подход является важнейшей особенностью научного познания, он составляет содержание стиля мышления современного естествознания.

5. Так как вероятностный подход составляет содержание современного естественнонаучного стиля мышления, то отсюда следует необходимость пересмотра содержания учебных дисциплин естественного цикла и математики, ведущего к тому, чтобы в средней школе и в вузе у учащихся и студентов формировался современный вероятностный стиль мышления, который адекватен вероятностной природе протекающих в мире процессов.

6. На уровне эмпирической констатации положение о том, что «наука вступила в вероятностный мир» широко признано в естественных науках и в философии, но важнейшие методологические вопросы все еще остаются дискуссионными. В результате современная система образования не включает в себя это фундаментальное положение и, тем самым, тормозит развитие современной науки.

7. Необходимо поставить глобальную задачу перед системой образования: включить в дидактику **концептуальный принцип вероятностного подхода**, который должен определять в целом содержание современного стиля мышления учащихся, а значит и вектор развития современной науки. При этом данный принцип должен иметь определенный инструментарий, который может быть представлен в виде содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, позволяющих технологизировать процесс формирования и развития современного стиля мышления в процессе обучения учащихся в школе и вузе.

Библиографический список

1. Борн, М. Физика в жизни моего поколения. — М., 1963.
2. Новик, И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании. — М., 1975.
3. Кохановский, В.П. Основы философии науки: уч. пособие для аспирантов / В.П. Кохановский [и др.]. — Ростов н/Д: Феникс, 2007.
4. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. — М., 2000.
5. Введение в философию: учебник для вузов: в 2 ч. / И.Т. Фролов, Э.А. Араб-Оглы, Г.С. Арефьева [и др.]. — М., 1989.
6. Фейнман, Р. Квантовая механика и интегралы по траекториям / Р. Фейнман, А. Хибс. — М., 1968.
7. Фейнман, Р. Фейнмановские лекции по физике. Современная наука о природе. Законы механики / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс: перевод с английского; под ред. Я.А. Смородинского. — М., 1967.
8. Барашенков, В.С. Предисловие к кн.: Фейнман Р., Хибс А. Квантовая механика и интегралы по траекториям. — М., 1968.
9. Физические проблемы естествознания: уч. пособие для аспирантов и студентов филос. и естеств. фак. ун-тов / под ред. С.Т. Мелюхина. — М., 1985.
10. Бом, Д. Причинность и случайность в современной физике. — М., 1959.
11. Проблемы причинности в современной физике / М.Э. Омеляновский. — М., 1960.
12. Успехи физических наук. — М., 1957. — Т. 62.
13. Вестник АН СССР, 1954. — № 4.
14. Мякишев, Г.Я. Динамические и статистические закономерности в физике. — М., 1973

Bibliography

1. Born, M. Fizika v zhizni moego pokoleniya. — M., 1963.
2. Novik, I.B. Voprosih stilya mihsleniya v estestvoznanii. — M., 1975.
3. Kokhanovskiy, V.P. Osnovih filosofii nauki: uch. posobie dlya aspirantov / V.P. Kokhanovskiy [i dr.]. — Rostov n/D: Feniks, 2007.
4. Alekseev, P.V. Filosofiya: uchebnyk / P.V. Alekseev, A.V. Panin. — M., 2000.
5. Vvedenie v filosofiyu: uchebnyk dlya vuzov: v 2 ch. / I.T. Frolov, Eh.A. Arab-Oglih, G.S. Arefjeva [i dr.]. — M., 1989.
6. Feynman, R. Kvantovaya mekhanika i integralih po traektoriyam / R. Feynman, A. Khibs. — M., 1968.
7. Feynman, R. Feynmanovskie lekcii po fizike. Sovremennaya nauka o prirode. Zakonih mekhaniki / R. Feynman, R. Leyiton, M. Sehnds: perevod s angliyskogo; pod red. Ya.A. Smorodinskogo. — M., 1967.
8. Barashenkov, V.S. Predislovie k kn.: Feynman R., Khibs A. Kvantovaya mekhanika i integralih po traektoriyam. — M., 1968.
9. Fizicheskie problemih estestvoznaniya: uch. posobie dlya aspirantov i studentov filos. i estestv. fak. un-tov / pod red. S.T. Melyukhina. — M., 1985.
10. Bom, D. Prichinnostj i sluchaynostj v sovremennoj fizike. — M., 1959.
11. Problemih prichinnosti v sovremennoj fizike / M.Eh. Omelyanovskiy. — M., 1960.
12. Uspekhi fizicheskikh nauk. — M., 1957. — T. 62.
13. Vestnik AN SSSR, 1954. — № 4.
14. Myakishev, G.Ya. Dinamicheskie i statisticheskie zakonomernosti v fizike. — M., 1973

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378

Gorovaya V.I., Fetisova O.U. **THE RESEARCH ACTIVITIES AS A WAY OF ENTERING GRADUATE STUDENT INTO THE SPACE OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE.** The authors reveal the problem of professional and pedagogical culture, define the role of research in the master's training future teachers.

Key words: creativity, pedagogical culture, components of professional and pedagogical culture, the research activities of students graduate.

В.И. Горовая, д-р пед. наук, проф. каф. ботаники, зоологии и общей биологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: gorovaya.valerya@yandex.ru;
О.Ю. Фетисова, документовед каф. ботаники, зоологии и общей биологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА МАГИСТРАТУРЫ В ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье авторы раскрывают проблему профессионально-педагогической культуры, определяют роль научно-исследовательской деятельности в магистерской подготовке будущего педагога.

Ключевые слова: творчество, педагогическая культура, компоненты профессионально-педагогической культуры, научно-исследовательская деятельность студентов магистратуры.

В сложном и противоречивом современном мире каждому человеку приходится повседневно решать нестандартные задачи своего бытия. Сутью любой жизнедеятельности человека становится творчество, тем более в профессиональной сфере. В отечественной науке проблема творчества формировалась в недрах философско-лингвистических трудов А.А. Потребни, философских работ Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, С.Л. Франкла и др. По справедливому замечанию Я.А. Пономарева, эти и другие работы в дальнейшем позволили развернуть исследования по различным аспектам творчества. Многими современными исследователями отмечается, что расширение сферы творческого труда – основное направление социального прогресса в XXI веке. Сложность сегодняшнего экономического развития, острая конкуренция на рынке труда, возникновение нового типа отношений, превращение производства в технологическое приращение науки – это и многое другое сделало неизбежным социальное и профессиональное творчество. Творчество выступает специфически человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру.

С середины XX в. изучение проблем творчества связано, прежде всего, с работами психологов – А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. В дальнейшем круг исследователей творчества значительно расширился. Данные, полученные в ходе различных исследований, позволили создать культурно-историческую концепцию творчества. В ее рамках творческая деятельность стала наделяться рядом признаков: большой наукоёмкостью, ярко выраженной новизной решения проблем, высокой эффективностью, экономией времени, сил, средств, сложностью человеческих отношений (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин). Доказано, что творчество не является привилегией талантливых единиц. В любом трудовом коллективе важен творческий труд. Обсуждая проблему творчества недостаточно обозначить его значение, необходимо также учитывать процесс подготовки личности к творческому труду.

В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало общепринятым. Результатом педагогического творчества выступает педагогическая культура. Подчеркивая творческую природу педагогической культуры, В.А. Сластенин пишет: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [1, с. 329-330].

Феномен профессионально-педагогической культуры впервые был обозначен В.А. Сухомлинским и затем получил свое научное толкование в трудах В.И. Горовой, А.А. Деркача, З.Ф. Есарева, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др.

По мнению И.Ф. Исаева [2, с. 22-23], главными компонентами профессионально-педагогической культуры являются аксиологический, т.е. совокупность педагогических ценностей, технологический, т.е. способы и приемы педагогической деятельности, и личностно-творческий т.е. соотношение себя с творческой самореализацией, благодаря которой происходит введение в педагогический процесс инноваций: открытый, способных преобразовать педагогическую действительность; изобретений новых элементов педагогических технологий; усовершенствований, связанных с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств обучения и воспитания.

Педагогическое творчество, как и любая другая творческая деятельность, требует от личности педагога определенных качеств, которые необходимо воспитывать. С точки зрения педагогической эвристики, ведущими творческими качествами педагога являются: сообразительность как творческое использование знаний или генерирование новых идей, работоспособность (готовность и умение трудиться самоотверженно), эмоциональная восприимчивость и психологическая зоркость, сосредоточенность, критическое отношение к себе и своей работе, стойкость в борьбе с консерватизмом, в отстаивании своих позиций.

Разумеется, все эти качества проявляются и формируются индивидуально. Индивидуальный подход к формированию творческого педагога обеспечивает сегодня магистратура как ступень системы непрерывного профессионального образования и форма специализированной подготовки профессионала. Ее програм-

мы включают как образовательную, так и научно-исследовательскую компоненты, обеспечивающие синтез ранее полученных знаний, их углубление, раскрытие творческих способностей студентов. Последнее достигается, как за счет значительной доли элективных курсов в программе обучения, так и за счет организации индивидуализированной исследовательской работы студентов, проводящейся под руководством наиболее опытных преподавателей.

Как отмечают многие эксперты, отечественная высшая школа в последние годы развивается больше технологически и технократически, нежели гуманистически: «...изменились ...представления о ценности знаний» [3, с. 86-90]; «...остро встала проблема выявления талантливой молодежи, особенно в плане привлечения ее в сферу научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности» [4, с. 16-21].

Фактором, способствующим преодолению указанных недостатков, как раз и выступает исследовательская деятельность студентов, организуемая в условиях магистерской подготовки как путь вхождения личности в исследовательскую культуру. Включение студента – будущего педагога в ценностную систему исследовательской культуры посредством приобщения к научно-исследовательской деятельности позволяет формировать его как субъекта и носителя культуры исследования и активного участника педагогической реальности.

Наука есть общекультурная ценность, и является элементом мировой культуры. В.И.Вернадский, говоря о новом этапе развития человечества благодаря научной деятельности, о ноосфере как геологической силе, писал: «В жизни нового времени... научная творческая работа является связующим и объединяющим элементом» в межпоколенном взаимодействии [5, с. 75].

Творческий характер науки подчеркивает в своих работах и Э.А. Поздняков, отмечая, что «наука вся есть чистый плод творческой деятельности человека (...которая) главным образом и по преимуществу интеллектуально рациональная, абстрактная, подчиняющаяся определенным логическим, схематическим правилам» [6, с. 485].

Наука есть составная часть культуры, освоение культуры происходит через деятельность, которая называется научной, в свою очередь научная деятельность обогащает культуру и выступает для будущего специалиста особым способом вхождения в нее. Понимание значимости такого взаимодействия обуславливает необходимость включения студентов магистратуры в непрерывный процесс научно-исследовательской деятельности – в контексте учебного процесса, параллельно учебному процессу и дополнительно к нему.

В магистерской подготовке будущего педагога цель исследовательской деятельности заключается в приобретении студентами функционального навыка исследования как универсального способа освоения педагогической действительности. Под научно-исследовательской деятельностью студента магистратуры мы понимаем выполнение творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов исследования: постановка проблемы; определение теоретических основ изучения проблемы; сбор материала; его анализ и обобщение; подбор методик исследования и практическое овладение ими; подведение итогов исследовательской деятельности [7, с. 173-175].

В целом основными задачами научно-исследовательской работы студентов магистратуры являются: приобретение знаний теории и технологий исследовательской деятельности; формирование умений в проведении исследований; развитие интереса и потребности в практической исследовательской деятельности; овладение методами организации исследовательской деятельности.

Приступая к организации научно-исследовательской деятельности студентов следует иметь в виду следующие ее отличительные признаки:

- это обязательно целенаправленный процесс, достижение осознанно поставленной цели, четко сформулированных задач;
- это процесс, направленный на поиск нового, на творчество, на выдвигание оригинальных идей, на новое освещение рассматриваемых вопросов;
- это процесс, характеризующийся систематичностью: здесь упорядочены, приведены в систему и сам процесс исследования и его результаты;
- это процесс, которому присуща строгая доказательность, последовательное обоснование сделанных обобщений и выводов;

– всякое научное исследование – от творческого замысла до окончательного его оформления осуществляется индивидуально.

Успешность исследовательской деятельности студентов зависит от ее организации. Действующими нормативными документами (Государственный образовательный стандарт ВПО и ОПП – образовательная-профессиональная программа) предусмотрен ряд базовых курсов, обеспечивающих включенность студентов в изучение особенностей исследовательской педагогической деятельности и ее содержания. Среди них обязательными являются курсы «Современные проблемы науки и образования», «Методология и методы научного исследования», «Инновационные процессы в образовании». Особая роль в ОПП магистратуры отводится научно-исследовательскому семинару, который проводится на регулярной основе в течение двух-трех семестров, и практикам (научно-исследовательская и научно-педагогическая).

Таким образом, научно-исследовательская работа обучающихся в магистратуре является обязательным разделом ОПП и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Вот уже несколько лет в качестве организационной формы исследовательской деятельности студентов магистратуры мы используем научно-образовательную школу будущего педагога-исследователя, которая ориентирована на: самоидентификацию и самосовершенствование личности студента в условиях образовательного процесса вуза; интеграцию образования и науки как общественно значимой ценности; познавательную актуализацию и культурологическую социализацию будущего педагога в контексте его включенности в научно-исследовательскую деятельность.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. – М., 2000.
2. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М., 2002.
3. Лаптев, В.В. Подготовка кадров науки: стратегические ориентиры / В.В. Лаптев, С.А. Писарева // Высшее образование в России. – 2006. – № 4.
4. Новиков, А. Наука и практика сегодня // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.
5. Вернадский, В.И. Труды по истории науки в России. – М., 1988.
6. Поздняков, Э.А. Философия культуры. – М., 1999.
7. Петрова, С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. – 2011. – № 10. – Т. 2.

Bibliography

1. Slatenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posob. – M., 2000.
2. Isaev, I.F. Professionalno-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. – M., 2002.
3. Laptev, V.V. Podgotovka kadrov nauki: strategicheskie orientiry / V.V. Laptev, S.A. Pisareva // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 4.
4. Novikov, A. Nauka i praktika segodnya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 6.
5. Vernadskiy, V.I. Trudih po istorii nauki v Rossii. – M., 1988.
6. Pozdnyakov, E.A. Filosofiya kul'tur. – M., 1999.
7. Petrova, S.N. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialistov // Molodoy ucheniy. – 2011. – № 10. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 159.9+616.89

Dmitrieva N.V., Korolenko C.P., Kozyreva T.S. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE PERSONS WITH THE SINDROM OF MUNHAUZEN. In article preparation the psychological peculiarities of the persons with the sindrom of Munhauzen are characterized. The basical elements of the sindrom of Munhauzen are revealed and analysed. The peculiarities of the psychological diagnosis in such cases are considered. The causes that promote formation of the sindrom of Munhauzen are characterized and the general concept of the sindrom reflecting general psychological peculiarities inherent in individuals with the sindrom of Munhauzen are given.

Key words: emotional and volitional characteristics of the person, the sindrom of Munhauzen, psychical organization.

Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru;
Ц.П. Короленько, д-р мед. наук, проф. НГМУ, г. Новосибирск, E-mail: lengyel34@mail.ru;
Т.С. Козырева, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: tasko3@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С СИНДРОМОМ МЮНХАУЗЕНА

В статье рассматриваются феномен «синдром Мюнхаузена», проблемы его возникновения, течения и диагностики, а также психологические особенности, свойственные лицам, умышленно вызывающим у себя диагноз заболевания, с целью привлечения внимания медицинского персонала. В представленных материалах анали-

зируются причины, способствующие формированию потребности иметь статус мнимого больного, излагается общая концепция возникновения синдрома, приводятся данные собственных клинических наблюдений, отражающих общие психологические особенности, свойственные лицам с синдромом Мюнхаузена.

Ключевые слова: синдром Мюнхаузена, синдром Мюнхаузена-Прокси, психологические особенности мнимых больных.

Согласно Shreieretal (1993), еще в 1800 г. в медицинской литературе появились описания случаев преднамеренно вызываемого заболевания [1].

Термин «синдром Мюнхаузена» впервые использовался в 1951 году для определения диагноза заболевания, умышленно вызванного у себя взрослыми людьми, с целью привлечения внимания медицинского персонала. Главная цель их существования – желание попасть в больницу. Лицам с данным психическим расстройством свойственна ярко выраженная страсть к лечению, одержимость мнимыми заболеваниями, симулирование болезней.

Выделяют следующие типы синдрома Мюнхаузена:

1. Острый абдоминальный, при котором демонстрируется симптоматика сильного пищевого расстройства с режками и болями в области живота, острым состоянием кишечного тракта. Человек настаивает на срочной операции, корчится в конвульсиях. Регулярно повторяющиеся случаи мнимого заболевания ЖКТ приводят к тому, что «профессиональный больной» подвергается десяткам операций, направленных на спасение его жизни.

2. Геморрагический тип или различные виды кровотечений. Человеку свойственны частые кровотечения, вызываемые как с помощью самовнушения, так и искусственным путем, например, нанесением мелких порезов. Иногда для антуража с целью усиления эффекта используется кровь животных. Похожее состояние можно наблюдать у людей с нервно-эндокринным расстройством – «викарным кровотечением» или заместительным кровотечением. Подобные явления иногда встречаются у ярких приверженцев религии, демонстрирующих раны на теле в местах стигматов.

3. Неврологический тип синдрома Мюнхаузена характеризуется жалобами на сильнейшие головные боли, частыми потерями сознания, онемением конечностей, нетвердостью походки, полным отсутствием произвольных движений. Причем изменение вида симптома может происходить мгновенно и зависеть от вида медицинских услуг, предоставляемых данной конкретной больницей.

Классифицировать типологию синдрома можно и в зависимости от связи заболевания с определенным внутренним органом или системой организма: легочный – клиника болезней дыхательной системы; кардиологический – инфаркты, стенокардии, аритмии; дерматологический – умышленно нанесенные механические, термические и химические нарушения целостности покрова, язвы; смешанный – различные сочетания перечисленных симптомов.

В стремлении доказать наличие у себя тяжелого заболевания человек порой совершает неожиданные поступки, например, такие, как кража чужих анализов и истории болезни, стимуляция преждевременных родов с помощью механического повреждения околоплодного пузыря, ампутация пальца руки и др. Недополучившие в детстве любви и внимания родителей, лишенные ласки пациенты стремятся таким образом заставить окружающих заниматься только его персоной. Закрепленной моделью поведения мнимого больного может служить перенесенное в детстве тяжелое заболевание, которое в свое время заставило обратить на него всеобщее внимание и заботу, или серьезная и продолжительная болезнь кого-то из родственников. Еще одной причиной ухода в статус «профессионального больного» может служить реакция на сложные, безвыходные жизненные обстоятельства.

Для лиц, склонных к синдрому Мюнхаузена, характерны следующие черты личности и стиль поведения: ипохондрия, нарушение адекватности самооценки, концентрация внимания на собственных переживаниях и интересах, лживость, склонность к систематическим перемещениям и скитаниям, недостаток зрелости эмоциональной сферы, острая потребность находиться в зависимости от других людей, одиночество, склонность к насилию и унижениям, отсутствие возможности устанавливать социально-значимые связи с окружающими людьми. При этом

формальность мышления сохраняется, а интеллектуальное развитие соответствует возрастной норме или выше среднего.

Несмотря на то, что стиль поведения мнимых больных имеет общие черты, им присуща сообразительность и избирательность. Госпитализации предшествует серьезная подготовка, читается специализированная медицинская литература, детально изучается симптоматика и течение заболевания. Порой человек настолько сильно увлекается болезнью, что начинает испытывать характерные данному недугу болевые ощущения, при этом четко понимая, что оснований для подобного заболевания у него нет. Мнимые больные мужского пола бывают агрессивными, а женщины демонстрируют истерическое поведение.

Страдающий синдромом Мюнхаузена большую часть жизни тратит на перемещение между больницами. Такое блуждание объясняется опасностью оказаться вычисленным знакомым врачом, быть раскрытым и обвиненным в симуляции. Чтобы увеличить шанс попадания в стационар и получить серьезное комплексное лечение, мнимые больные стараются обращаться с жалобами к молодым и неопытным врачам, появляться в больницах в позднее время суток, в выходные дни. Тогда шанс, что их могут заподозрить в неискренности, уменьшается. Смена больниц происходит до тех пор, пока не обеспечивается желаемая госпитализация. Некоторым из них удается побывать в больнице не один десяток раз в течение года.

Мнимые больные игнорируют амбулаторное лечение у участкового терапевта, обращаясь за помощью только к медицинскому персоналу больниц, стараясь избегать психиатров. Считается, что 9% от общего числа таких лиц имеют серьезное психиатрическое заболевание.

Помогает практика составления и ведения списков имен больных синдромом Мюнхаузена. Такой список доступен сотрудникам всех медицинских учреждений стран Европы. К нему обращаются в случае неоднозначности, противоречивости симптоматики и сложности постановки диагноза.

Отдельное внимание в последние годы уделяется синдрому Мюнхаузена-Прокси, при котором взрослые искусственно вызывают симптомы болезненных расстройств у своих детей или лиц, находящихся под их опекой. Подробное описание этого синдрома появилось в 1976 году.

По данным Abdulhamid [2], синдром Мюнхаузена-Прокси (СМП) или факсисозное заболевание Прокси как одна из форм психической патологии был впервые описан Meadow в 1977 году [3]. Автор зарегистрировал два случая искусственно вызванных матерями симптомов болезненных расстройств у своих детей. У одного из заболевших наблюдалась гипернатриемия, у другого в течение длительного времени периодические обнаруживалась кровь в моче. Гипернатриемия у ребенка была вызвана матерью, добавляющей в пищу большое количество поваренной соли. В 1994 г. Meadow сообщил, что после гибели ребенка мать призналась психиатру в совершении этого преступления [2]. Второй случай мнимого воспалительного процесса в почках закончился выздоровлением ребенка после распознавания причины и лечения матери в психиатрической клинике. В 1976 году Rogersetal. опубликовали статью об умышленном отравлении ребенка в больничных условиях со ссылкой на сделанное годом раньше описание Meadow [4].

В 1994 году СМП был введен в DSM-IV и описывался как факсисозное нарушение прокси у человека, умышленно вызывающего заболевание своей жертвы. СМП представляет собой особую форму насилия, заключающуюся в целенаправленном вызывании симптомов медицинской патологии, соответствующую той или иной известной нозологической категории. Meadow назвал СМП закусным насилием над ребенком, совершаемым человеком (чаще всего матерью), осуществляющей непосредственную заботу о нем. Автор подчеркнул, что подобная фальсификация медицинских симптомов ранее не регистрировалась. Такие матери демонстрировали постоянную готовность к максимальному сотрудничеству, отличались крайне предупредительным, вежливым поведением по отношению к медицинскому пер-

соналу, проводящему диагностику, наблюдение и лечение их детей. В больничных палатах они в буквальном смысле расцветали и вели себя так, как будто больница является родным домом, стараясь при этом как можно чаще бывать в центре внимания врачей, среднего и младшего медицинского персонала. Матери, совершавшие насилие над своими детьми, обнаруживали прекрасную осведомленность о клинике и динамике болезни, которую вызывали у ребенка. В случаях улучшения состояния они прибегали к разнообразным уловкам и скрытым методам усиления болезненных проявлений, причиняя дополнительные физические повреждения или вводя различные токсические препараты [3].

Gray и Bentovim [5] при описании подобных случаев используют термин «синдром вызванной болезни», указывая на взрослых, подверженных атакам, в отличие, например, от Boolsetal. (1992), использующих термин «фактисозное заболевание прокси» только в случаях повреждения детей [6].

СМП обычно имеет хроническое течение, но может возникать и эпизодически, с различными интервалами между эпизодами. Степень тяжести наносимого при СМП вреда также бывает различной. Описаны варианты действий, непосредственно угрожающих жизни, например, такие как удушение, отравление, кровопускание. Более мягкие формы могут проявляться усилением уже имеющихся болезненных проявлений или фальсификацией симптомов с целью ошибочной диагностики, а также прекращение назначенного врачами лечения с целью ухудшения состояния. Ребенок воспринимается матерью или другим лицом с СМП как средство для манипулятивных отношений с медицинским персоналом.

В настоящее время СМП не считается редкой формой патологии, и, тем не менее, остается неизвестным для преобладающего числа специалистов. Немногочисленные случаи его диагностики связаны с трудностью распознавания.

Рассматриваемый феномен может проявляться по-разному. Bentovim (2001), описывая наблюдаемые им случаи СМП, выделяет формы умышленно вызванной у детей инактивности в результате целенаправленного голодания; аллергических симптомов. Искусственно создается впечатление о наличии у детей проблем с дыхательной функцией, в том числе приступов с задержкой дыхания. Приводятся случаи намеренно вызванных поносов с помощью слабительных средств; употребления ненужных и не назначенных врачом лекарств [7].

Насилие над ребенком при СМП всегда носит тщательно продуманный, детально рассчитанный и ничем не спровоцированный характер. В процессе вызывания болезни, мать совершенствует свои знания данной патологии. Выбор заболевания чаще всего лежит в области, касающейся сферы непосредственного болезненного интереса человека с синдромом Мюнхаузена. Насилие над ребенком в рамках СМП начинается очень рано, буквально с младенческого возраста и первых лет жизни. По имеющимся данным, средний возраст жертв СМП составляет 20 месяцев. Дети, ставшие жертвами СМП, предъявляют разнообразные жалобы, наиболее частыми из которых являются боли в области живота, диарея, приступы удушья. Часто наблюдаются значительная потеря веса, припадки, кровотечения, необъяснимые повышения температуры, постоянная сонливость [6].

Симптомы нарушений возникают исключительно в присутствии матери и ослабевают, как только ребенок остается один. Матери (в редких случаях отцы) при появлении признаков вызванного ими заболевания иногда приглашают в качестве свидетелей соседей или знакомых, в некоторых случаях свидетелями оказываются лица с медицинским образованием. Их показания в дальнейшем используются для «объективизации» сообщаемых специалистам данных о болезни ребенка. Встречаются варианты, при которых поведение агрессора отличается от классической модели. В ситуациях возможного реального разоблачения родители становятся конфликтными и агрессивными, что является опасным для здоровья и жизни ребенка. В случаях, когда результаты анализов и данные объективного обследования в амбулатории или в стационаре не подтверждают наличия ожидаемой матерью патологии, она обращается в следующее медицинское учреждение или уезжает в другой город.

Если СМП совершается в условиях полной семьи, другие ее члены, в том числе и отец, зачастую не принимают активного участия в совершении насилия над ребенком. Отец, как правило, отстраняется от непосредственной заботы о ребенке еще до возникновения СМП. В другом варианте пассивная позиция отца

проявляется в отсутствии у него подозрений о реально происходящих в семье событиях и полной и всесторонней поддержке матери в ее манипуляциях ребенком. Правильность поведения матери сомнению не подвергается.

Матери с СМП обладают большой силой убеждения. Ребенку старшего возраста, способному распознать вред наносимых ему действий, внушается мысль, что он болен некой таинственной болезнью и нуждается именно в том способе «лечения», который и осуществляется. Жертв СМП заставляют подтверждать в контактах с другими людьми и, прежде всего, с медицинскими работниками, именно ту информацию о болезни, которая выгодна матери. Дети боятся противоречить матери, во-первых, из-за страха утраты эмоциональных отношений с ней, а во-вторых, из-за убежденности, что взрослые им не поверят, и в дальнейшем мать отомстит за «предательство». При угрозе разоблачения мать может попытаться возложить вину на кого-нибудь из членов медицинского персонала. Напон (1991) описывает редкие случаи действительного вовлечения в СМП педиатров, которые вначале целенаправленно вызывали у ребенка заболевание, а потом добивались быстрого выздоровления, выступая в роли «спасателей». Таким способом они стремились завоевать авторитет у коллег и членов семьи ребенка [8].

Если СМП начинается в младенческом периоде и продолжается в дальнейшем, ребенок может приобрести уверенность в том, что все предпринимаемые по отношению к нему действия нормальны и, безусловно, правильны. Мать воспринимается как идеальный объект, вне зависимости от совершаемых ею действий.

СМП может проявляться в причинении вреда не только физическому, но и психическому здоровью ребенка. Имидж психического нарушения создается постепенно, начиная с раннего детского возраста с помощью историй, несущих в себе информацию о клинических симптомах патологии. Заранее изучаются признаки и динамика выбранного варианта нарушения с помощью специальной литературы, изучаются случаи течения психической патологии и результаты анализа личных наблюдений. Возможно манипулирование специалистами в области психического здоровья, детскими психиатрами, клиническими психологами, которые являются знакомыми или состоят в родстве с человеком с СМП.

Нами наблюдалось два случая иллюзорного психического нездоровья [9]. На первоначальном этапе искусственно формировалось мнение о психическом заболевании ребенка у окружающих, родственников, соседей. На последнем этапе к процессу подключались психиатры. Вовлечение специалистов происходило по следующей схеме. Детей 4-5 лет консультировали во внебольничных психиатрических учреждениях по вопросу наличия у них нарушений поведения. Организовывалось получение «объективных» сведений от лиц, ранее информированных матерью об особенностях ребенка в соответствии с придуманной историей. В связи с сообщениями, например, об «обострении ситуации, агрессивности ребенка и/или попыткой совершить самоубийство», осуществлялась госпитализация в психиатрическую больницу, из которой в течение короткого времени ребенка выписывали с предположительным диагнозом прогрессирующего психического заболевания. После выписки из стационара СМП «набирал обороты» с помощью активного распространения матерью прежних сюжетов, обогащенных новым содержанием, связанным с госпитализацией.

По мере достижения детьми подросткового возраста матери периодически вызывали на дом бригаду психиатрической скорой помощи. Предъявлялись требования, вызывающие протест, вследствие чего, у ребенка формировалось нарастающее эмоциональное напряжение. Непоследовательность и непредсказуемость поведения матери проявлялись в том, что за один и тот же поступок ребенок мог быть или вознагражден или наказан. На фоне эмоционального напряжения легко возникал конфликт, сопровождающийся агрессивным или суицидальным поведением ребенка, спровоцированным матерью. В одном из наблюдавшихся нами случаев у подростка была диагностирована шизофрения, в результате чего его зависимость от матери значительно усиливалась. В дальнейшем этот диагноз был признан ошибочным. В другом случае мать специально препятствовала психофизическому развитию ребенка, реализовывая стратегию воспитания по типу выраженной гиперопеки, что блокировало формирование необходимых для каждодневного функционирования навыков. Так, например, после поступления дочери

в школу она настояла на необходимости индивидуального обучения в домашних условиях, мотивируя приглашение преподавателей на дом негативным влиянием учебного заведения на психическое состояние ребенка, проявляющееся кошмарными сновидениями, страхом темноты и контакта с незнакомыми детьми. Девочка неоднократно консультировалась детскими психиатрами и неврологами. Мать сообщала специалистам о сновидении дочери, возникновении непонятной задумчивости во время разговора, периодически возникающего неполного пробуждения со вставанием, принятием во сне сидячего положения. Постепенно делался акцент на признаках психического отклонения, озвучивались формулировки, сходные с теми, что использованы в медицинской литературе для определения «эпилептоидности». Несмотря на отсутствие у дочери диагноза эпилепсии, эпилептических припадков, нарушений сознания и других четких эпилептических эквивалентов (за исключением нарушений сна, интенсивность и частота которых в значительной мере преувеличивались), родственникам, знакомым и учителям мать продолжала говорить, что девочка страдает эпилепсией. Ребенку постоянно внушалось, что она больна и нуждается в постоянном контроле. Девочку убедили в том, что она не должна удаляться от матери на сколько-нибудь длительное время, и, что многие виды игр и другой активности ей противопоказаны. Кроме того, мать продолжала обращаться к врачам (в том числе в других городах), добиваясь «правильной диагностики». Анализ приведенных случаев показывает, что содержание данного варианта СМП включает не стремление вызвать психическое расстройство как таковое, а преувеличить элементы поведения, не достигая уровня реального заболевания.

Meadow (1985) установлено, что фальсификации детских болезней совершались также отцами [10].

Благодаря опубликованным патографиям лиц, оказавшихся жертвами СМП, синдром получил описание «изнутри». Иллюстрацией может служить автобиография Julie Gregory (2003), прошедшей специализацию по психиатрии в Шеффилдском университете в Англии и написавшей книгу «Sickened». Женщина описывает свое детство в категориях жертвы СМП, проходящее в условиях постоянного наблюдения и лечения в больницах и других учреждениях. Родители девочки проявляли жесткую нетерпимость к любым попыткам вести себя асертивно (удовлетворять свои потребности, не нарушая личностных границ окружающих и не причиняя им беспокойства) [11].

Описаны случаи, при которых СМП выражался в ложных утверждениях о совершении сексуального насилия над детьми, и неоднократном обращении в полицию. При этом подчеркива-

ется, что родители, совершающие правонарушения в отношении собственных детей, всегда производят внешне положительное впечатление, демонстрируют привязанность, заботу и воспринимаются как «идеальные» родители, лишенные какого бы то ни было эгоцентризма. Такое поведение мешает специалистам разобраться в ситуации.

Длительный промежуток времени между началом СМП и его распознаванием объясняется следующими факторами:

- недостаточная информированность специалистов о СМП и отсутствие личного опыта работы с такими пациентами;
- традиционная доверчивость специалистов к информации, предоставляемой матерью;
- убедительное ролевое поведение матери, использующей медицинские знания относительно вызываемой у ребенка патологии;

- предшествующая вовлеченность в диагностику врачей различных специальностей и учреждений, частично подтверждающих объективность отдельных симптомов.

В процессе диагностики СМП и определения степени его тяжести Meadow [10] рекомендует быть осторожными и советует соблюдать следующие правила:

- получать и верифицировать данные медицинского и социального анамнеза;
- проводить интервью с отцом и/или другими членами семьи при обязательном отсутствии матери для выявления достоверности сообщаемой ею информации;
- госпитализировать ребенка с целью пристального наблюдения за характером интеракций между ним и матерью и для выявления временных совпадений между возникновением симптомов и присутствием матери;
- сепарировать ребенка от лица, подозреваемого в СМП, с целью подтверждения факта уменьшения (исчезновения) болезненных симптомов как следствия изоляции;
- установить скрытое видеонаблюдение за взаимодействием матери и ребенка в случаях их совместной госпитализации.

При возникновении подозрения на наличие синдрома особое значение имеет установление в семье случая внезапной смерти ребенка, который мог быть связан с нераскрытым СМП.

Анализ содержащихся в литературе данных и результатов собственных наблюдений свидетельствует о необходимости осторожности в оценке данных «объективного» анамнеза, составленного исключительно со слов матери, и необходимого внимания к возможному наличию СМП в вызывающих сомнение случаях и своевременной диагностики психологических особенностей лиц, страдающих СМП.

Библиографический список

1. Schreier, H., Libow, J. Hurting For Love. – New York: Guilford Press, 1993.
2. Abdulhamid, I. Munchausen Syndrom By Proxy. Medicine Mar., 2008. - 26: 1-12.3; Artingstall, K. Munchausen Syndrome By Proxy. FBI Law Enforcement Bulletin, 1995. - August, 1-9.
3. Meadow, R. Munchausen Syndrome By Proxy – The Hinterland Of Child Abuse, 1977. - Lancet 2: 343-357.
4. Rogers, D., Trip, J., Bentovim, A. et al. Non-Accidental Poisoning: An Extended Syndrome Of Child Abuse. Br. Med. J., 1976. - 703-796.
5. Gray, J., Bentovim, A. Illness Induction Syndrome. Child Abuse Negl., 1996. - 20: 655-673.
6. Bools, C., Neale, B., Meadow, S. Co-Morbidity Associated With Fabricated Illness (Munchausen Syndrome By Proxy) Arch. Dis. Child., 1992. - Januar 67(1): 77-79.
7. Bentovim, A. (2001) In Gwen Adshead and Deborah Books Munchausen Syndrome By Proxy. Singapore. Imperial College Press, 2001.
8. Hanon, K. Child Abuse: Munchausen Syndrome By Proxy. FBI Law Enforcement Bulletin, 1991. - December, 8-11; Sibert, J. Epidemiology of Munchausen Syndrome By Proxy, Non-Accidental Poisoning, And Non-Accidental Suffocation. Arch. Dis. Child., 1996. - July 75 (1): 57-81.
9. Короленко, Ц.П. Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2009.
10. Meadow, R. Management Of Munchausen Syndrom By Proxy. Arch. Dis. Child., 1985. - April 60(4): 385-393, Lancet ii. 25-28.
11. Gregory, J. Sickened. – New York: Bantam, 2003.

Bibliography

1. Schreier, H., Libow, J. Hurting For Love. – New York: Guilford Press, 1993.
2. Abdulhamid, I. Munchausen Syndrom By Proxy. Medicine Mar., 2008. - 26: 1-12.3; Artingstall, K. Munchausen Syndrome By Proxy. FBI Law Enforcement Bulletin, 1995. - August, 1-9.
3. Meadow, R. Munchausen Syndrome By Proxy – The Hinterland Of Child Abuse, 1977. - Lancet 2: 343-357.
4. Rogers, D., Trip, J., Bentovim, A. et al. Non-Accidental Poisoning: An Extended Syndrome Of Child Abuse. Br. Med. J., 1976. - 703-796.
5. Gray, J., Bentovim, A. Illness Induction Syndrome. Child Abuse Negl., 1996. - 20: 655-673.
6. Bools, C., Neale, B., Meadow, S. Co-Morbidity Associated With Fabricated Illness (Munchausen Syndrome By Proxy) Arch. Dis. Child., 1992. - Januar 67(1): 77-79.
7. Bentovim, A. (2001) In Gwen Adshead and Deborah Books Munchausen Syndrome By Proxy. Singapore. Imperial College Press, 2001.
8. Hanon, K. Child Abuse: Munchausen Syndrome By Proxy. FBI Law Enforcement Bulletin, 1991. - December, 8-11; Sibert, J. Epidemiology of Munchausen Syndrome By Proxy, Non-Accidental Poisoning, And Non-Accidental Suffocation. Arch. Dis. Child., 1996. - July 75 (1): 57-81.
9. Korolenko, C.P. Homo Postmodernicus. Psikhologicheskie i psikhicheskie narusheniya v postmodernistskom mire: monografiya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2009.
10. Meadow, R. Management Of Munchausen Syndrom By Proxy. Arch. Dis. Child., 1985. - April 60(4): 385-393, Lancet ii. 25-28.
11. Gregory, J. Sickened. – New York: Bantam, 2003.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 482 (075.23)

Zaydman I.N. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS.

The paper presents the essence of the concept developed by the author: therapeutic didactics, for example, the development of speech lessons shows how to combine didactic and psycho-educational learning objectives.

Key words: therapeutic didactics, personally oriented training, system-activity approach, didactic and psychological-pedagogical objectives of education.

И.Н. Зайдман, проф. ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: mpri@bk.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В статье представлена сущность разрабатываемой автором концепция терапевтической дидактики; на примере урока развития речи показано, как соединяются дидактические и психолого-педагогические задачи обучения.

Ключевые слова: терапевтическая дидактика, личностно ориентированное обучение, системно-деятельностный подход, дидактические и психолого-педагогические задачи.

Переход от так называемого традиционного, информационного типа обучения, основанного на знаниевой парадигме, к личностно и деятельностно-ориентированному, к компетентностному подходу, внедрение ФГОС осуществляется чрезвычайно медленно [1]. Причин несколько. Во-первых, разрыв между теоретическими построениями и их практическим преломлением, недостаточное осознание педагогами сущности декларируемой теории (это в полной мере относится к компетентностному подходу, формированию универсальных учебных действий), отсутствие связи теории с конкретной методикой и практикой преподавания. Во-вторых, инертность педагогического сознания, стереотипность мышления, стремление опираться на имеющийся опыт без его критического анализа («меня так учили в школе и хорошо выучили»). В-третьих, недостаточное количество внятных методических рекомендаций, трудность выбора эффективных и грамотных разработок.

Снижение мотивации к обучению у школьников отмечают все участники образовательного процесса. Сами ученики объясняют это оторванностью обучения от их интересов, от сегодняшнего дня, неактуальностью получаемых знаний и умений. Традиционно в школьном образовании ставятся задачи обучения, развития и воспитания, однако часто эти задачи решаются достаточно формально.

Решить перечисленные проблемы помогает построение обучения на основе предложенной нами концепции терапевтической дидактики, которая обеспечивает естественное, органичное соединение дидактических и психолого-педагогических задач урока / учебного занятия интегративного характера, развитие компетенций (универсальных учебных действий) учащихся на основе личностно ориентированного и системно-деятельностного подхода [2; 3]. Терапевтическая дидактика предполагает создание таких условий обучения, при которых ребенок не только получает знания. У него формируются общеучебные и предметные умения и навыки, но и осуществляется развитие, воспитание в широком смысле этого слова – формируются ключевые компетенции, в том числе универсально-познавательные, коммуникативные, личностно-самосовершенствования [4], что позволяет говорить об определенной психолого-педагогической коррекции.

Терапевтическая дидактика включает три составляющие. Это выбор оптимального для данного ребенка способа обучения и вариантов его содержания. В процессе преподавания учитываются затруднения в освоении предмета и индивидуальные особенности учащихся: полушарная асимметрия; репрезентативная система (аудиальная, визуальная, кинестетическая; тип внимания и проч.); соответственно, обучение строится на основе продуктивных для именно данного ученика методах, формах, приемах – *психолого-методический компонент* концепции. В обучении создаются условия для доверительной, открытой и безопасной коммуникации учителя и учащихся, т.е. обеспечивается психологическая защищенность участников общения; это *коммуникативный компонент* терапевтической дидактики. В процессе обучения на уроках предлагаются такое содержание, формы организации деятельности и дидактический материал (тексты, задания, ситуативные задачи, ролевые игры), которые позволяют ученикам осознать индивидуальные, семейные или групповые психологические проблемы, определить вари-

анты их решения, усвоить новые стратегии поведения – это *содержательно-педагогический компонент* терапевтической дидактики. Все компоненты, несомненно, взаимосвязаны, даже взаимообусловлены. Так, невозможно повысить самооценку ребенка (содержательно-педагогический компонент), если он неуспешен в учении (психолого-методический компонент), если педагог, одноклассники не прислушиваются к мнению этого ребенка, неуважительно оценивают его суждения (коммуникативный компонент).

Для реализации психолого-методического компонента необходимо выявить основные индивидуальные особенности каждого ученика, именно это позволит определить продуктивные для него методы и приемы обучения. Как показали наши специальные наблюдения, основные параметры, влияющие на обучаемость, – полушарная асимметрия и репрезентативная система. Учет социометрического статуса ученика в коллективе позволяет установить эффективные формы организации учебно-познавательной деятельности, оптимально скомплектовать пары и группы, объединив учащихся, которые могут продуктивно работать вместе. Выбор оптимального для данного ребенка способа обучения, эффективных именно для него приемов помогает ученику быстрее и легче усвоить изучаемый материал, сформировать способы деятельности (например, правополушарным учащимся орфографическое правило преподносится в виде рисунка, сказки, метафоры, а левополушарным в виде схемы, алгоритма, образца рассуждений, опорного конспекта; аудиалы проговаривают условия выбора орфограмм, кинестетики инсценируют правило, визуалы используют цветное графическое выделение, прием «чтения чистой доски»).

Коммуникативный компонент выделен условно, так как общение пронизывает все составляющие образования; для успешного обучения необходимо, чтобы ученики чувствовали себя комфортно, спокойно; чтобы существующая учебная коммуникация способствовала повышению самооценки школьников. Чтобы учащиеся были готовы обсуждать собственные проблемы, делиться друг с другом и учителем своими мыслями и переживаниями, требуется взаимное доверие.

Если психолого-методический и коммуникативный компоненты применимы в обучении любым учебным дисциплинам, то содержательно-педагогический может реализоваться только в преподавании тех предметов, при изучении которых в содержание можно включить актуальные для учащихся вопросы. Это, например, уроки литературы, риторики, русского языка, словесности, обществознания, где целенаправленно обсуждаются значимые для данного возраста смыслообразования, волнующие учеников проблемы. При этом содержательно-педагогический компонент предполагает внешнее подчинение дидактических задач воспитательно-педагогическим – имеется в виду, что от учащихся скрыты психологические задачи урока, на начальном этапе обсуждения проблемы ученики убеждены: учитель просто подобрал интересный текст или случайно отвлекся от темы, т.е. школьники не считают себя объектом педагогического воздействия. Эффективность внедрения содержательно-педагогического компонента определяется тем, что ученики для решения актуальных проблем не идут в кабинет психолога, а рас-

считают их на уроке, в совместной учебно-познавательной деятельности, и классный коллектив в какой-то мере становится психотерапевтической группой.

Психологическая безопасность учащихся обеспечивается наличием текста как посредника, т.е. включением в процесс коммуникации других, незнакомых участников, чьи проблемы предъявляются, анализируются и предлагаются варианты решения потенциально или реально сложных, конфликтных ситуаций, отношений. Психологическая защищенность учащихся обеспечивается также организационно, возможностью участия в разговоре в качестве собеседника или только слушателя, т.е. у ребенка есть право выбора. (По нашим наблюдениям, если проблема очень значима для ученика, но он не готов ее признавать, ребенок демонстративно отвлекается, якобы не слышит обсуждения, занимается посторонними делами. В дальнейшем выясняется, что на самом деле ученик «включен» в работу, о чем свидетельствуют созданные им письменные высказывания, рефлексия. Обычно со временем ребенок перестает скрывать свой интерес и активно включается в беседу.) И самое главное, психологическая защищенность учащихся обеспечивается соблюдением в процессе психолого-коррекционной работы ряда стадий: 1) узнавание ребенком собственных переживаний, эмоций, описанных, предъявленных другим человеком (автором); 2) получение таким образом разрешения на эти чувства через другого (если в классе под руководством учителя обсуждается этот вопрос, нет прямого осуждения, значит, я не одинок в своих недостатках и они не так уж страшны, их можно не скрывать; я не такой плохой, как думал о себе); 3) в процессе беседы происходит понимание проблемы, возможно, причин ее появления, истоков; 4) коллективно предпринимается попытка помочь другому в решении его проблемы; 5) у ученика возникает готовность поделиться с своими трудностями, т.е. открыться; 6) в результате обсуждения, ролевых игр, моделирования ситуаций общения осуществляется поиск разных путей решения проблемы, рассмотрение позиций с точки зрения возможных вариантов развития взаимоотношений; 7) производится выбор одной или (желательно!) нескольких стратегий поведения для решения проблемы; 8) стимулируется готовность в случае неудачи искать другие поведенческие стратегии. Несомненно, такое описание этапов весьма условно, однако оно позволяет педагогу планировать коллективную работу, при необходимости сочетая ее с парной, групповой, индивидуальной формой организации деятельности.

Концепция терапевтической дидактики наполняется конкретными технологическими приемами, методиками и дидактическим материалом в совместной работе автора статьи и его учеников: аспирантов, студентов [5-8]. Это нам представляет особенно важным, так как обеспечивает внедрение концепции в педагогическую практику, ее принятие, получение опыта реализации. Приведем пример урока, разработанного с нашей помощью и проведенного студенткой во время педагогической практики.

Для обучающего изложения в 5 классе был выбран фрагмент из главы о маленьком графе Вишенке и его жизни (сказка Дж. Родари «Приключения Чиполлино»).

Замок графинь Вишен стоял на вершине холма. Его окружал огромный парк.

Вишенка гулял по парку один-одинешенек. Он осторожно ходил по ровным дорожкам, все время думая о том, как бы не наступить на клумбу и не растоптать грядки. Его наставник, синьор Петрушка, развесил по всему парку объявления, в которых было указано, что Вишенке разрешается и что ему запрещается. Так, у бассейна с золотыми рыбками была надпись: «Запрещается Вишенке окунать руки в воду!»

Было тут и другое объявление: «Запрещается разговаривать с рыбами!»

В самой середине цветущей клумбы красовалась надпись: «Запрещается трогать цветы! Нарушитель будет оставлен без сладкого».

Было здесь и такое предостережение: «Тот, кто помнет траву, должен будет две тысячи раз написать слова «Я – неблаговоспитанный мальчик».

Все эти надписи придумал синьор Петрушка, домашний учитель и воспитатель Вишенки.

Но когда Вишенка проходил мимо этих надписей, он снимал очки. Таким образом, он не видел того, что было написано на дощечках, и мог спокойно думать, о чем хотел. (155 слов)

Ученики быстро определили основную мысль текста. Сначала вопросы касались только содержания текста: *Почему Вишенка снимал очки? Как вы думаете, зачем синьор Петрушка написал такие объявления? Прав ли он? Справедливы ли его запреты?*

Следующие вопросы были обращены к детской реальности: *А вы сталкиваетесь с запретами? Как часто? Где? Вишенка снимал очки, а вы как поступаете?* Таким образом, на этапе беседы по глобальному восприятию текста осуществился переход от сказочных запретов к запретам в жизни детей.

Первые ответы учеников были связаны со школьной действительностью (*нельзя бегать в школе; нельзя приходить в свободной форме; нельзя отвечать, не подняв руку и др.*), постепенно они приобретали «отдаленный» от школы характер (*нельзя переходить дорогу на красный свет, нельзя есть сосульки и др.*), затем пятиклассники стали говорить о своих самых актуальных проблемах – родительских запретах: *нельзя поздно ложиться спать / поздно гулять, нельзя ходить без шапки зимой, нельзя не делать уроки и т.д.* В процессе рассуждений о справедливости и несправедливости этих запретов ученики осознали, что те «неприятные» вещи, которые говорят родители, что-то запрещая, на самом деле являются полезными, важными, хотя признать их запреты и согласиться с ними очень трудно. В ходе беседы подростки пришли к первичному осознанию, что такое *правило* и что такое *запрет*, что у них общего и чем они отличаются. Определить границу понятий достаточно сложно, ученики разграничили запрет и правило так: запрет жестче, чем правило. Обращение к толковым словарям помогло уточнить, семантизировать значение известных слов, привести детей к пониманию, что правила обычно вырабатываются коллективно. Эту работу можно организовать как в группах, так и индивидуально, предложив сравнить толкование лексического значения слов «правило» и «запрет, запрещать» в словаре В.И. Даля, С.И. Ожегова и в «Кратком словаре современных понятий и терминов» – выполнить компонентный анализ.

В процессе беседы учащиеся были максимально активны. Учитель стимулировал учащихся на выражение **своего** отношения к запретам, требованиям и наказаниям. Обозначение ключевых групп слов, озаглавливание частей текста тоже было для них интересным занятием, так как опиралось на проведенную беседу.

Перед последним предъявлением текста подросткам предлагалось в конце изложения написать элемент сочинения: «Расскажите о тех запретах, с которыми вы часто сталкиваетесь, о своем отношении к ним, справедливы эти запреты или глупы». Каждый ребенок имел возможность выразить **свое** отношение к запретам в его жизни и дать оценку этим запретам. Это помогло детям эмоционально отстраниться от актуальной проблемы и отрефлексировать ее, научиться принимать отдельные правила, запреты и требования, осознавая их необходимость. В процессе обсуждения и создания текста у учащихся развивались коммуникативные умения устной и письменной речи, способность слышать позицию другого, принимать или корректно опровергать ее.

Таким образом, терапевтическая дидактика опирается на принципы индивидуализации обучения, его диалогичности и проблемности, прагматической направленности, деятельностного подхода; обеспечивает педагогическую поддержку ученика и вариативность учебного процесса на основе дифференциации. На наш взгляд, терапевтическая дидактика полностью отвечает целям современного образования, обеспечивает внедрение ФГОС, потому что сущность ее заключается в психолого-педагогическом воздействии, направленном на личностное и социальное развитие учеников, которое, в свою очередь, происходит в процессе обучения, через конкретные уроки, органично сочетающие дидактические, воспитательные, психологические задачи. Цель терапевтической дидактики – обеспечить развитие, саморазвитие и самоактуализацию личности ребенка в учебном процессе за счет создания личностно ориентированного образовательного пространства, обучения, погруженного в общение.

Библиографический список

1. [Э/р]. – Р/д: <http://www.eurekanet.ru/ewwww/info/17315.html>
2. Зайдман, И.Н. Разноразное обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики. Компетентностный подход: практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман. – Новосибирск, 2006.
3. Зайдман, И.Н. Как научить всех и каждого. Учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман, О.А. Ефремова. – Новосибирск, 2010.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
5. Баранник, А.С. Методика формирования коммуникативных и рефлексивных умений подростков на основе сказкотерапии на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002.
6. Кармадонова, О.Ф. Развитие коммуникативных умений учащихся и коррекция общения подростков на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1999.
7. Можейкина, Л.Б. Развитие толерантности подростков в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2007.
8. Зайдман, И.Н. Обучение школьников описанию внешности человека на основе концепции терапевтической дидактики / И.Н. Зайдман, И.А. Шабанова // Вестник Томского гос. университета. – 2007. – № 304 (август).

Bibliography

1. [Eh/r]. – R/d: <http://www.eurekanet.ru/ewwww/info/17315.html>
2. Zaydman, I.N. Raznournoevoe obuchenie rassuzhdeniyu na osnove terapevticheskoy didaktiki. Kompetentnostniy podkhod: praktiko-orientirovannaya monografiya / I.N. Zaydman. – Novosibirsk, 2006.
3. Zaydman, I.N. Kak nauchit' vseh i kazhdogo. Uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' na osnove individualizatsii i differentsiatsii: praktiko-orientirovannaya monografiya / I.N. Zaydman, O.A. Efremova. – Novosibirsk, 2010.
4. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmat obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – №2.
5. Barannik, A.S. Metodika formirovaniya kommunikativnykh i refleksivnykh umeniy podrostkov na osnove skazkotterapii na urokakh russkogo yazhka: dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2002.
6. Karmadonova, O.F. Razvitiye kommunikativnykh umeniy uchastikhysya i korrekciya obsheniya podrostkov na urokakh russkogo yazhka: dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 1999.
7. Mozheykina, L.B. Razvitiye tolerantnosti podrostkov v processe obucheniya russkomu yazhku: dis. ... kand. psikh. nauk. – Novosibirsk, 2007.
8. Zaydman, I.N. Obuchenie shkol'nikov opisaniyu vneshnosti cheloveka na osnove koncepcii terapevticheskoy didaktiki / I.N. Zaydman, I.A. Shabanova // Vestnik Tomskogo gos. universiteta. – 2007. – № 304 (avgust).

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 378.316.6

Kalinin A.V., Makukha V.K., Fetisova O.G. **ANALYSIS AND CLASSIFICATION OF TIME CHARACTERISTICS VOICE SAMPLES IN CHILDREN.** The results of the analysis of the temporal characteristics of the samples of the voice in children aged 9-10 years. By the expert evaluations samples were classified into conventional group «norm» and «deviation». The distribution of samples in the rate of speech. We discuss the timing that would objectively assess the characteristics of the signals and classify them into groups of «normal» and «deviation»

Key words: voice analysis, vote, timing of speech.

A.B. Калинин, магистрант НГТУ, г. Новосибирск; В.К. Макуха, проф. НГТУ, г. Новосибирск; О.Г. Фетисова, фonoпед, г. Новосибирск, E-mail: VKMakukha@yandex.ru

АНАЛИЗ И КЛАССИФИКАЦИЯ ВРЕМЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ ОБРАЗЦОВ У ДЕТЕЙ

В статье приведены результаты анализа временных характеристик голосоречевых образцов у детей в возрасте 9-10 лет. Методом экспертных оценок образцы были классифицированы в условные группы «норма» и «отклонение». Получено распределение образцов по темпу речи. Обсуждаются временные параметры, которые позволили бы объективно оценивать характеристики сигналов и классифицировать их по группам «норма» и «отклонение»

Ключевые слова: голос, голосоанализ, временные характеристики речи.

Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников в образовательной среде приобретает всё большую значимость. Однако, статистические данные о состоянии голосоречевого здоровья детей говорят о его ухудшении. Известно, что внешняя речь представляет собой звуковой поток акустического и просодического планов взаимодействия (сила, высота, тембр, ритм, темп, интенсивность, паузирование и т.д.) [1-3]. У детей школьного возраста часто выявляются дефекты в закономерности объединения и членения речевых единиц как в устной, так и в письменной речи.

Точная дифференциальная диагностика голосоречевой патологии проводится психиатрами, психологами, дефектологами. По нашему мнению, в России, на сегодняшний день, очень мало высококвалифицированных дефектологов со специализацией по фонопедии, несмотря на то, что потребность в фонопедической диагностике постоянно возрастает. Поэтому всё более актуальным является применение инструментальных средств [4] и со-

здание электронной скрининговой системы, предназначенной для диагностики голосоречевой патологии у детей.

Для создания электронной системы диагностики патологий речи необходимо определять количественные характеристики голосоречевых сигналов в терминах фонологии, т.е. найти корреляцию между физическими параметрами речи как акустического процесса и субъективными фонологическими терминами. При этом используется изучение как спектральных [5], так и временных характеристик.

Наиболее важными временными особенностями речи, по мнению экспертов, при этом являются:

1. Темпоритм речи.
2. Паузирование.
3. Соотношение длительности звуков внутри слога.
4. Эмоциональность речи.

В данной работе представлены количественные характеристики голосоречевых сигналов на основе измерения темпа

и паузирования 48 образцов речи школьников в возрасте 9-10 лет, полученных и обработанных по методике, описанной в [6]. Классификация образцов производилась по различным признакам экспертом дефектологом (фонологепедом) Областного фониатрического центра (ОФЦ) Фетисовой О.Г. на базе Муниципального автономного учреждения здравоохранения (МАУЗ) «Новосибирская городская поликлиника» № 1.

Классификация производилась на основе оценки по десятибалльной шкале каждым участником, как в целом, так и по различным показателям, таким, как темп чтения, паузирование, эмоциональность. По результатам классификации голосоречевые образцы были разбиты на группы «норма» и «отклонение» по вышеперечисленным признакам, а также выделены группы «лучших» и «худших» образцов в целом.

В ходе работы была разработана методика классификации голосоречевых образцов на основе анализа темпа чтения и паузирования.

Объективный темп чтения (слов в минуту) определялся по текстовому фрагменту, содержащемуся в тесте:

$$T = \frac{N}{t_{\text{текста}}},$$

где N — количество слов в тексте, $t_{\text{текста}}$ — общее время текста.

По результатам записей детей двух классов был рассчитан темп чтения каждого ребёнка (слов в минуту). С использованием повторной выборки была проверена гипотеза о принадлежности распределения темпа чтения к нормальному распределению при помощи критерия Пирсона χ^2 . В ходе проверки оказалось, что распределение темпа чтения у детей является нормальным для трёх уровней статистической значимости: $\alpha = 0,001$; $\alpha = 0,01$; $\alpha = 0,05$ и имеет следующие параметры: математическое ожидание $T = 103,6$ и дисперсия $\sigma = 25,5$.

При этом (принимая нормативный темп чтения для русских детей 3-го класса — 75...80 слов в минуту [7]) для обследованных детей получены следующие результаты: 83% детей имеют ускоренный темп чтения, 2% — нормальный темп чтения, 15% — замедленный чтения.

Также все дети были разделены экспертом субъективно на 3 группы — дети с условно нормальным темпом чтения для данной возрастной группы, дети с замедленным темпом чтения, дети с укоренным темпом чтения. Разделение проводилось аудитивно, при этом наблюдалось расхождение между объективно измеренной величиной темпа и условной экспертной оценкой, т.е. некоторые голосоречевые образцы с одинаковой объективной величиной темпа были классифицированы в разные группы, а

образцы с разными значениями темпа в одну. Из этого следует, что восприятие речи на слух (которое является важнейшим фактором оценки правильности речи) зависит не только от темпа, но и от сочетания темпа с ритмом, т.е. особенностями расстановки пауз — паузированием.

В таблице 1 приведены средние значения темпа чтения и их среднеквадратические отклонения для 3 групп, выделенных экспертом:

Средние значения темпа чтения и их среднеквадратические отклонения для определённых экспертом комплексно (т.е. и по всем параметрам, которые будут описаны далее) лучших и худших образцов в выборке занесены в таблице 2.

Приведённая выше таблица 2 подтверждает, что классификация образцов не может проводиться только по темпу, т.е. темп чтения отдельно не является критерием нормы или патологии голосоречеобразования, т.е. его нужно рассматривать вместе другими параметрами. Поэтому были проведены исследования параметров паузирования, то есть деления звучащей фразы на более мелкие речевые отрезки (речевые такты, или синтагмы) — одна из важнейших особенностей звучащей речи [8]. Рассматривались следующие параметры.

1 — «Степень пауз» — показывает, сколько процентов времени звучания текстового фрагмента занимают паузы.

$$СП = \frac{t_{\text{пауз}}}{t_{\text{текста}}} * 100\%,$$

где $t_{\text{пауз}}$ — общее время всех пауз в тексте.

Средние значения степени пауз и их среднеквадратические отклонения рассчитывались для выделенных экспертом групп «норма» и «отклонение», и приведены в таблице 3.

2 — «Сквозность i-ого периода» (C_i) — отношение длительности периода голосоречевого сигнала к времени речевого такта.

Под голосоречевым сигналом понимался цифровой звуковой сигнал, представляющий собой речь, записанную с помощью микрофона на компьютер. При этом за период голосоречевого сигнала принималось время звучания слова или слитной группы слов (речевого такта) и пауза, идущая за ними:

$$C_i = \frac{t_{\text{паузы}} + t_{\text{речевого такта}}}{t_{\text{речевого такта}}},$$

где $t_{\text{паузы}}$ — время паузы в данном периоде, $t_{\text{речевого такта}}$ — время звучания речи в данном периоде.

На рис. 1 представлена урвнеграмма слова «Пушок» и начала слова «каждое» из тестовой фразы «Пушок каждое утро будит меня, громко мяукает», полученная в программе Praat. Стрелками обозначен период, соответствующий слову «Пушок», а также речевой такт и пауза:

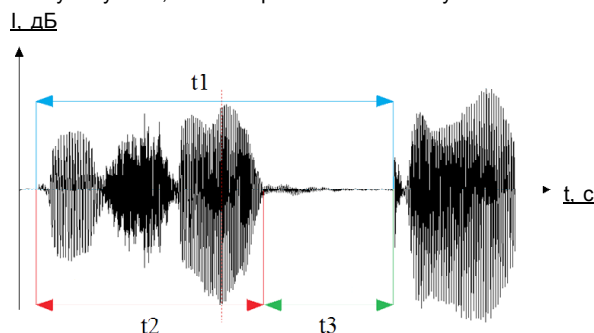


Рис. 1. Урвнеграмма слова «Пушок», t_1 — период, t_2 — время речевого такта, t_3 — время паузы

3 — «Средняя сквозность по речевым тактам» (ССПРТ) — среднее для всех речевых тактов текста значение отношения длительности периода голосоречевого сигнала к времени речевого такта.

$$ССПРТ = \sum_{i=1}^N C_i / N_{\text{периодов}},$$

где $N_{\text{периодов}}$ — количество периодов в тексте.

Таблица 1
Средние значения темпа чтения для 3 групп

Темп чтения	Среднее значение темпа, слов/ мин
Ускоренный (4 чел.)	126±13.6
Нормальный (26 чел.)	115±17.6
Замедленный (4 чел.)	86±24.5

Таблица 2
Средние значения темпа чтения для групп «лучших» и «худших» образцов

Голосоречевые образцы	Среднее значение темпа, слов/ мин
Лучшие (5 чел.)	116±23.1
Худшие (5 чел.)	97±12.9

Таблица 3
Значения степени пауз для групп «норма» и «отклонение»

Параметр	Норма	Отклонение
Степень пауз, %	20.79±2.59	13.19±1.07

Таблица 4

Значения ССПРТ и средних значений СКО скважностей i-тых периодов для групп «норма» и «отклонение»

Параметр, отн. ед.	Норма	Отклонение
ССПРТ	1.35±0.07	1.32±0.12
Среднее значение СКО скважностей i-ых периодов	0.29±0.04	0.47±0.30

Таблица 5

Средние значения длительности пауз после различных знаков препинания

Среднее значение паузы, с	Норма	Отклонение (беспаузная речь)	Отклонение (заикание и неуместные паузы)
После точки	0.45±0.23	0.41±0.39	1.49±1.04
После запятой	0.04±0.07	0.00±0.00	0.60±0.39
После тире	0.82±0.54	0.41±0.24	2.68±1.72
После двоеточия	0.19±0.15	0.24±0.26	2.08±1.22
После восклицательного знака	0.47±0.32	0.90±0.86	0.63±0.78
После вопросительного знака	0.54±0.35	0.55±0.24	1.49±0.17

Таблица 6

Средняя длительность пауз для групп «лучших» и «худших» образцов

Параметр	Лучшие	Худшие
Средняя длительность паузы, с	0.42±0.27	0.42±0.30

Понятие «речевой такт» здесь несколько условно, поскольку под ним подразумевалось слово или неразличимая на уровне неграмме (вследствие переходных процессов речи) группа слов. Такая группа слов также не может называться синтагмой, поскольку она не всегда имеет законченный смысл.

Для заикания и при плохом чтении текста, длительности сложных фрагментов (состоящих из частично произнесённых несколько раз одних и тех же элементов речи и неуместных (необоснованных) пауз) записывались в виде суммы. Период при этом не изменялся, т.е. принимался состоящим из таких же элементов речи, как и для образцов из группы «норма». Погрешность измерения промежутков времени экспериментально была определена равной сотым долям секунды.

«Средняя скважность по речевым тактам» характеризует паузирование в речи — для беспаузной речи, характерной для такой патологии, как, например, неестественное ускорение речи средняя скважность по речевым тактам стремится к 1. Для патологий заикания, брадилалии (замедленный темп речи, неуместные паузы), плохого чтения ССПРТ может достигать значений 1.47...2.24 отн.ед.

4 — Среднее значение СКО скважностей i-ых периодов — характеризует среднее значение вариативности скважностей i-ых периодов, т.е. в среднем для одной группы во всем тексте скважности i-ых периодов варьируется в пределах этого значения.

По результатам записей были получены следующие значения выбранных параметров (таблица 4).

5 — Для оценки паузирования также использовался анализ средних длительностей пауз после различных знаков препинания (таблица 5).

Средняя длительность пауз для групп «лучших» и «худших» образцов представлена в таблице 6.

Обсуждение результатов

1. Голосоречевые образцы из группы «лучшие» характеризуются совпадением 90...100% количества пауз и количества знаков препинания.

2. Наиболее информативными признаками для разделения нормы и отклонения голосоречеобразования оказались следующие введённые параметры: степень пауз, средняя длительность паузы после запятой, средняя длительность паузы после

двоеточия, средняя длительность паузы после вопросительного знака.

Известно, что за темпоритмическую организацию речи отвечают определенные области коры головного мозга. Физиологические механизмы, с помощью которых голосовой аппарат воспроизводит речь, находят свое отражение в таких чисто психофизиологических следствиях, как изменение артериального давления, частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, изменение тонуса мышечной мускулатуры и т.п. Эмоциональное состояние человека, которое выражается его голосом, зависит от активности лимбической системы головного мозга. Между частями лимбической и голосоречевой систем существуют связи, которые обуславливают положительные и отрицательные эмоции при воспроизведении звуков. Особенности голосоречеобразования отражают функциональное состояние центральной нервной системы настолько объективно, что не могут быть подделаны или исправлены волевым усилием. Анализ голосоречеобразования может стать абсолютным «детектором лжи», при этом не будет необходимости присоединять к телу человека датчики. Сведения о количественном и (или) качественном возрастании нарушений голосоречеобразования служат признаком появления изменений/нарушений в функционировании соматической и психоэмоциональной сферах. Экспертная оценка голосоречеобразования может помочь и быть определяющей в диагностике индивидуального развития ребенка, прежде всего, в становлении его соматического здоровья, состояния иммунитета, развития интеллекта. Если своевременно диагностировать нарушения голосоречеобразования и направить усилия на коррекцию отклонений, то можно своевременно привести голосоречевую функцию в норму и, следовательно, дать возможность ребенку развиваться в условиях нормальной психофизиологии. Коррекция голосоречеобразования, за счет физиологической обратной связи, нормализует психосоматические взаимоотношения, оздоравливая весь организм.

Ввиду нерепрезентативности имеющейся выборки, результаты исследования временных особенностей детских голосоречевых образцов, представленные в данной работе, являются только предварительными. Тем не менее, они позволяют наметить перспективные направления дальнейшего исследования с расширением базы данных голосоречевых образцов, классифицированных с большим количеством различных признаков.

Библиографический список

- Орлова, О.С. Нарушения голоса: учеб.-метод. пособ. — М., 2008.
- Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова [и др.]; под ред. Л.С. Власовой. — М., 2008.

3. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех. – АПНРСФСР, 1961.
4. Филатова, Ю.О. Инновационные технологии исследования ритма речи (научный обзор) / Ю.О. Филатова, М.В. Конончук // Голос и речь. – 2012. – № 1(6).
5. Морозов, В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-психологические исследования. – М., 2011.
6. Калинин, А.В. Анализ временных особенностей голосоречевых образцов у детей / А.В. Калинин, В.К. Макуха, О.Г. Фетисова // Актуальные проблемы электронного приборостроения: материалы XI международной конф. – Новосибирск, 2012. – Т. 5.
7. Тексты для проверки техники чтения в 1-4 классах [Э/р]. – Р/д: <http://pedsovet.su/load/239-1-0-3779>
8. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию / Д.Э. Розенталь, Е.В. Джанджакова, Н.П. Кабанова. – М., 1999 [Э/р]. – Р/д: <http://www.classes.ru/grammar/127.Rosental-pravopisanie/74.htm>

Bibliography

1. Orlova, O.S. Narusheniya golosa: ucheb.-metod. posob. – М., 2008.
2. Volkova, L.S. Logopediya: uchebnik dlya studentov defektologicheskikh fakul'tetov pedagogicheskikh vshsh. ucheb. zavedeniy / L.S. Volkova, R.I. Lalaeva, E.M. Mastuykova [i dr.]; pod red. L.S. Vlasovoy. – М., 2008.
3. Paramonova, L.G. Logopediya dlya vsekh. – APNRSFSR, 1961.
4. Filatova, Yu.O. Innovatsionnye tekhnologii issledovaniya ritma rechi (nauchniy obzor) / Yu.O. Filatova, M.V. Kononchuk // Golos i rechj. – 2012. – № 1(6).
5. Morozov, V.P. Neverbal'naya kommunikatsiya: eksperimental'no-psikhologicheskie issledovaniya. – М., 2011.
6. Kalinin, A.V. Analiz vremennikh osobennostey golosorechevikh obrazcov u detey / A.V. Kalinin, V.K. Makukha, O.G. Fetisova // Aktual'niye problemih ehlektronnogo priborostroeniya: materialih XI mezhdunarodnoy konf. – Novosibirsk, 2012. – Т. 5.
7. Tekstih dlya proverki tekhniki chteniya v 1-4 klassakh [Eh/r]. – R/d: <http://pedsovet.su/load/239-1-0-3779>
8. Rozentalj, D.Eh. Spravochnik po pravopisaniju, proiznosheniju, literaturnomu redaktirovaniyu / D.Eh. Rozentalj, E.V. Dzhandzhakova, N.P. Kabanova. – М., 1999 [Eh/r]. – R/d: <http://www.classes.ru/grammar/127.Rosental-pravopisanie/74.htm>

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 159.9+616.89

Kozlova L.I., Chuhrova M.G., Pronin S.V. STRUCTURE OF ANTICIPATION OF INTERNET USERS WITH RISK OF MASSIVELY MULTIPLAYER ONLINE ROLE-PLAYING GAMES ADDICTION. Comparing of anticipation of groups with risk of addiction vs non-addict from massively multiplayer online role-playing games in Russian internet user's adult population.

Key words: internet addiction, massively multiplayer online role-playing games (MMORPG), anticipation.

Л.И. Козлова, психотерапевт, г. Новосибирск, E-mail: alda@ngs.ru;

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru;

С.В. Пронин, канд. мед. наук, АНОБ «Витар», г. Новосибирск, E-mail: svpronin@rambler.ru

СТРУКТУРА АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН ИГР

Проведено сравнение антиципационной состоятельности взрослых пользователей российского интернета, склонных к возникновению зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр, и пользователей, не склонных к такой зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, многопользовательские ролевые онлайн игры (MMORPG), антиципация.

В связи с распространением интернета, все большее значение приобретает проблема интернет-зависимости. В широком смысле «интернет-зависимость» можно определить как «навязчивое (компульсивное) желание войти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line» [1].

При этом интернет является как посредником для реализации давно существовавших форм аддикций (шопинг, сексуальная аддикция), так и создает почву для возникновения аддикций, существование которых было технически невозможно до возникновения интернета. Реализация таких аддикций, как правило, требует наличия скоростного интернета, в результате их основными жертвами становятся жители больших городов. Частным проявлением интернет-зависимости является зависимость от MMORPG.

MMORPG (англ. massively multiplayer online role-playing game) – многопользовательские ролевые онлайн игры – жанр онлайн-новых компьютерных ролевых игр, в которых большое количество игроков взаимодействуют друг с другом в виртуальном мире, в основном, в жанре фэнтези. MMORPG являются одной из наиболее частых причин возникновения интернет-зависимости. Результатом зависимости от MMORPG является практически полное вовлечение игрока в существование в игровом мире – битвы, осады, военные договоры и даже свадьбы, многогранная игровая реальность постепенно заменяет реальную жизнь, друзей, отношения. Дополнительным фактором риска является социальная приемлемость подобной аддиктивной реализации,

близкие зависимых начинают считать ее проблемой только при явной социальной дезадаптации – увольнение с работы и отсутствие попыток трудоустройства, исключение из учебного заведения. Сами же зависимые проявляют удивительную «неосведомленность» о социальных последствиях проведения в игре по 12 часов в сутки.

Одним из диагностических критериев интернет-зависимости является увеличение времени проводимого в сети, несмотря на явно негативные последствия для реальной жизни (работы, семьи, друзей). Известен так же феномен «выпадения» из времени во время компьютерных игр, который сами игроки описывают как «сел на полчасика перед сном поиграть, гляжу уже пять утра», как следствие опоздания и проблемы на работе и учебе.

В связи с этим возникает вопрос, являются ли данные феномены единичными, или для лиц, склонных к интернет-зависимости, характерно снижение прогностических способностей в целом.

Под антиципационной состоятельностью (прогностической компетентностью) понимается способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них, действовать с временно-пространственным упреждением [2].

Антиципационные способности играют существенную роль практически во всей деятельности человека. Прогнозы живого существа призваны оптимизировать результаты его действий. Поэтому они адекватны именно тем переменным характеристикам среды, от которых зависит успешность действия [3].

Именно антиципация, по мнению Б.Г. Ананьева, обеспечивает формирование и программирование поведения и деятельности, она включается в процессы принятия решения, текущего контроля и коммуникативные акты, так как любой акт общения человека с другими людьми (от самых элементарных до сложных форм организации совместной деятельности) всегда неизбежно включает антиципационные процессы. Антиципационная состоятельность – свойство личности, ее устойчивая характеристика. Антиципационные способности являются необходимым элементом регуляции деятельности, поведения и эмоциональных состояний человека и целом участвуют в процессах адаптации личности к меняющимся условиям среды.

Известно, что антиципация развивается и усложняется непрерывно в ходе онтогенеза ребенка, проявляясь в различных формах. «В жизни человека нет такого периода, когда бы он был полностью лишен предвосхищающих схем» (Сергиенко Е.А., 1992). Считается, что при адекватном развитии механизмы антиципации формируются к 11-13 годам.

С развитием психики ребенка предыдущие уровни антиципации не исчезают, а включаются в качественно новую интеграционную схему. Несостоятельность антиципационных механизмов, как следствие равномерного недоразвития целостной функциональной системы ЦНС лежит в основе невротических и двигательных расстройств у детей. О родстве механизмов двигательных и эмоциональных расстройств указывает В.А. Моргонгелло, Р.Т. Росса (1989). Л.О. Бадалян (1982) рассматривал нарушение моторных навыков у детей как следствие равномерного недоразвития целостной функциональной системы ЦНС или недоразвития связей между нервными центрами. И в том, и в другом случаях очевидна несостоятельность механизмов антиципации, отличие состоит лишь в уровне нарушений: психологическом и психопатологическом при невротических симптомах и психофизиологическом – при двигательных отклонениях [4].

Известно, что на уровне животного мира прогрессивная эволюция возможна только в том случае, если животные имеют возможность подготовиться к предстоящим событиям. Сходное предположения можно также признать верными и в случае с человеческой личностью: развитие в процессе социализации человека антиципационных способностей эволюционно обусловлено. Оно направлено на упреждение запредельных для психики переживаний, на более полноценную и качественную адаптацию личности к социуму.

Исследование прогностической компетентности в связи с личностными свойствами, выполненное Н.П. Ничипоренко показало, что взаимосвязи прогностической компетентности со свойствами личности, обеспечивающими успешность адаптации (уравновешенность, общительность) являются прямыми, а со свойствами личности, обуславливающими нестабильность психической сферы (невротичность, депрессивность, реактивная агрессивность, эмоциональная лабильность) являются обратными. Из чего следует, что прогностическая некомпетентность указывает на возможные нарушения в системе психической адаптации личности [5].

На данный момент обнаружены закономерности нарушения антиципационной состоятельности при различных типах психической патологии. У пациентов с невротическими расстройствами прогностическая некомпетентность имеет статус преморбидного фактора. Наблюдается снижение антиципационных способностей по всем параметрам (временному, пространственному, личностно-ситуативному), склонность к моновариантному типу прогнозирования, предпочтение благоприятных исходов; как следствие такие люди подвержены обидам, разочарованиям, кризисам, обладают низкой стрессоустойчивостью [2]. Истерики личности не способны структурировать время, не запо-

минают ошибочные прогнозы, предпочитают прогнозировать только радостные события и благоприятные исходы; личность с шизоидными расстройствами отличаются моторной неловкостью и испытывают трудности экстраполяции конкретного жизненного опыта в силу высокой концентрации на внутреннем мире; эмоционально-неустойчивые ригидны и малоуспешны в предвидении коммуникативных ситуаций; при параноидных расстройствах подозрительность и эгоцентризм обуславливают склонность к негативным прогнозам и нечувствительность к иным вариантам исхода, кроме собственного [6].

Цель данного исследования: выявление особенностей антиципации у лиц, склонных к зависимости от MMORPG.

Материалы и методы исследования. В исследовании принимали участие 210 человек, возраст испытуемых от 18 до 32 лет. Все участники исследования были активными пользователями интернета более 2х лет, что позволяет исключить период транзитного увлечения Интернетом при первоначальном с ним знакомстве.

Путем исключения испытуемых со средними значениями по шкале интернет-зависимости было сформировано 2 экспериментальные группы по 72 человека. В группу склонных к интернет-зависимости были включены 36 мужчины и 36 женщин с максимальными показателями зависимости (по опроснику > 62 баллов), в группу не склонных к интернет-зависимости 36 мужчин и 36 женщин с минимальными показателями зависимости (менее 35 баллов). Пороговые значения были определены по деревьям классификации с оценкой статистически значимого уровня отклика для выявления зависимого состояния от интернета.

В качестве основного занятия в интернете все участники, вошедшие в группу склонных к интернет-зависимости, указали многопользовательские ролевые онлайн игры –MMORPG (LineAge).

Методы исследования:

1. Для выявления интернет-зависимости был использован тест на интернет-зависимость К. Янг, адаптированный В.А. Лоскутовой [7].

Опросник состоит из 20 пунктов, каждый из которых оценивается по пятибалльной шкале – от одного («никогда или крайне редко») до пяти («всегда»). Набранный испытуемым в ходе заполнения опросника сумма, позволяет отнести его к одной из трех категорий, а именно: «не склонный к интернет-зависимости» – 20-49 баллов; «склонный к интернет-зависимости» – 50-79 баллов и «интернет-зависимый» – 80-100 баллов, для наших групп выявление зависимости было значимо при суммарном балле опросника более 62 баллов.

2. Для выявления антиципационной состоятельности использовался тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича. Данный тест состоит из 81 вопроса, каждый вопрос оценивается по пятибалльной шкале от одного (совершенно не согласен) до пяти (совершенно согласен). Результаты подсчитываются по четырем шкалам: общая антиципационная состоятельность, личностно-ситуативная, пространственная (двигательная) и временная (хронотимологическая) антиципационная состоятельность [8; 9].

Результаты и их обсуждение

Статистический анализ проводили с использованием ANOVA по программе STATISTICA for Windows, Stat. Soft, Inc., 1984-2001.

В результате, были выявлено, что склонные к зависимости от MMORPG пользователи сети имеют достоверно более низкие показатели личностно-ситуативной ($P = 0,002$; $F = 10,2$), пространственной ($P = 0,0001$; $F = 17,9$), временной ($P = 0,002$; $F = 9,7$) и общей антиципации ($P = 0,0001$ $F = 22,1$), чем пользователи, не склонные к интернет-зависимости.

Средние значения антиципационной состоятельности

Таблица 1

Группа	Средние значения антиципационной состоятельности (m ± SD)			
	Личностно ситуативная	Двигательная (пространственная)	Временная	Общая
Не склонные к зависимости от MMORPG	167,4 ± 14,0	53,3 ± 8,2	40,4 ± 7,1	261,0 ± 21,7
Склонные к зависимости от MMORPG	157,6 ± 16,2	45,9 ± 8,8	35,5 ± 8,5	239 ± 24,8
норма	166 ± 275	52 ± 70	42 ± 60	241 ± 405

При этом значения личностно-ситуативной антиципации не склонных к зависимости пользователей сети соответствуют нижней границе нормы, а у склонных к зависимости ниже нормы. Двигательная антиципация у несклонных к зависимости так же находится на нижней границе нормальных значений, а у склонных к зависимости ниже нормы. Временная антиципационная состоятельность ниже нормы у всех активных пользователей сети интернет, как склонных, так и не склонных к интернет-зависимости, при этом у пользователей, склонных к зависимости, значения достоверно ниже, чем у не склонных к ней. При этом средние значения общей антиципационной состоятельности у группы склонных к интернет-зависимости пользователей сети немного ниже нижней границы нормы, а у несклонных к зависимости — значительно ее превосходят.

Таким образом, склонных к зависимости от MMORPG пользователей интернета можно назвать «антиципационно-несостоятельными» по определению В.Д. Менделевича.

Личностно-ситуативная антиципационная несостоятельность означает, что склонные к зависимости от MMORPG пользователи затрудняются в предвосхищении поступков других людей, не умеют прогнозировать развитие ситуаций межличностного взаимодействия, поведения партнеров в конфликтах, недостаточно предвидят свои собственные реакции и поступки. То есть, у данной группы пользователей нарушены коммуникативные способности.

Пространственная антипационная несостоятельность проявляется недостаточным уровнем способностей предвосхищать движение предметов в пространстве, упреждать их, координировать собственные движения, т.е. моторной неловкостью. Такие люди производят впечатление неловких, неуклюжих, неkoordinированных, у них «все валится из рук», они не умеют «работать руками», зачастую довольно беспомощны в обыденной жизни.

Временная антиципационная несостоятельность проявляется неспособностью распределять и адекватно планировать свое время. С этим показателем связана характерная для зависимых лиц «привычка» записать в интернете при изначальном намерении «зайти на пять минут». Своеобразный симптом потери контроля за временем нахождения в сети, описанный нами ранее [10].

Интересен также тот факт, что у группы не склонных к зависимости от MMORPG активных пользователей интернета, личностно-ситуативная и пространственная антиципационная состоятельность так же находится на нижней границе нормы. Что подтверждает наше предположение, что интернет в качестве среды коммуникации выбирают люди с изначально сниженными коммуникационными способностями [10]. Нарушение временной антиципации в обеих группах возможно обусловлено как изначальной хроноритмологической антиципационной несостоятельностью или склонностью к ней, так и вторичным нарушением биологических ритмов в результате привычки пользоваться интернетом по ночам.

Полученные результаты хорошо согласуются с антипационной концепцией неврозогенеза. Данная концепция была выдвинута, обоснована и апробирована В.Д. Менделевичем (1988-2000) на основании клинико-психопатологических исследований и серии топсихологических экспериментов. Суть ее заключается в том, что механизм формирования невротических расстройств рассматривается как производное от преморбидных особенностей функционирования антиципации и вероятностно-

го прогнозирования. Возникновение невротических расстройств обусловлено антиципационной несостоятельностью, неспособностью реалистично и адекватно строить прогноз событий и прогнозировать собственные реакции на значимые жизненные ситуации.

Одной из важных характеристик зависимой личности в рамках данной теории считается неспособность в полной мере и адекватно планировать и прогнозировать будущее. Известно, что для людей с личностными расстройствами и девиациями типично прямое следование случайно возникшей ситуации под непосредственным влиянием внешних условий, без учета соответствующего вероятностного прогноза. Они обычно опираются на короткий ряд предшествующих последовательностей. В определенных ситуациях у таких людей может проявляться интеллектуальная недостаточность в виде своеобразной некритичности, склонности к поступкам без понимания путей и средств, ведущих к их результативности, отсутствие, несмотря на печальный жизненный опыт, какого-либо понимания своей недостаточности. Эта недостаточность обнаруживается не в связи с утратой знаний, снижением способности к усвоению нового, а из-за отсутствия должного учета прошлого, надлежащего прогнозирования на будущее, осмысления и предвидения последствий сделанного.

При этом у гармоничной личности преобладает многовариантный тип вероятностного прогнозирования, у зависимой — моновариантный. Последний характеризуется нацеленностью лишь на один-единственный субъективный значимый прогноз развития событий при игнорировании всех иных.

Индивид с зависимыми формами поведения, как правило, либо не склонен прогнозировать и планировать собственное будущее, либо ориентирован лишь на успех — положительный для него исход событий. Так, наркозависимый живет сегодняшним днем, минутой. Его не страшит состояние, которое может развиться после употребления наркотика. Его ничему не учит прошлый (собственный или чужой) опыт. Он не способен или не желает в полном объеме представить свое будущее. При этом у лиц с наркотической и алкогольной зависимостями в исследовании данного автора отмечалось снижение показателей по всем составляющим антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) по сравнению с контролем. Наиболее выраженные отличия регистрировались по личностно-ситуативной и пространственной составляющим [9].

Таким образом, личность склонных к зависимости от MMORPG пользователей сети интернет характеризуется сниженными значениями всех параметров антиципационной состоятельности, при этом наибольшие нарушения выявлены для временной (хроноритмологической) несостоятельности. Данные характеристики полностью совпадают с имеющимися в литературе данными о структуре антиципации у зависимых личностей. Учитывая, что при исследовании личностных характеристик склонных к зависимости от MMORPG пользователей, ранее были выявлены свойства личности, более характерные для подросткового возраста — «подростковый комплекс», а так же для лиц с подчиненным поведением [10], можно предположить, что низкие антиципационные способности являются результатом исходного комплексного недоразвития личности, а не вызваны влиянием интернета, и, при наличии соответствующих внешних условий, данное недоразвитие личности может являться преморбидным фактором развития интернет-зависимости.

Библиографический список

1. Жичкина, А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Э/п]. — Р/д: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>
2. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза // Психологический журнал. — 1996. — № 4.
3. Фейгенберг, И.М. Память и вероятностное прогнозирование // Вопросы психологии. — 1973. — № 3.
4. Менделевич, В.Д. Неврология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. — М., 2002.
5. Ничипоренко, Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. — 2006. — Т. 27. — № 5.
6. Узелевская, А.Э. Взаимосвязь прогностической (антиципационной) компетентности с клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2002.
7. Лоскутова, В.А. Тест на Интернет-зависимость // Клиника СПО Центр: [Э/п]. — Р/д: http://www.psychhelp.ru/texts/iad_test/htm
8. Менделевич, В.Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) // Социальная и клиническая психиатрия. — 2003. — № 1.
9. Менделевич, В.Д. Руководство по аддиктологии. — СПб., 2006.
10. Козлова, Л.И. Личностные характеристики пользователей сети Интернет, склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр / Л.И. Козлова М.Г. Чухрова // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 3(34).

Bibliography

1. Zhichkina, A.E. Socialjno-psikhologicheskie aspekti obsheniya v Internetе [Eh/r]. – R/d: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>
2. Mendeleevich, V.D. Anticipacionnihe mekhanizmi nevrozogeneza // Psikhologicheskij zhurnal. – 1996. – № 4.
3. Feyjgenberg, I.M. Pamyatj i veroyatnostnoe prognozirovanie // Voprosi psikhologii. – 1973. – № 3.
4. Mendeleevich, V.D. Nevrozologiya i psikhosomaticheskaya medicina / V.D. Mendeleevich, S.L. Solovjeva. – M., 2002.
5. Nichiporenko, N.P. Fenomen anticipacionnihk sposobnostey kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya / N.P. Nichiporenko, V.D. Mendeleevich // Psikhologicheskij zhurnal. – 2006. – T. 27. – № 5.
6. Uzelevskaya, A.Eh. Vzaimosvyazj prognosticheskoyj (anticipacionnoy) kompetentnosti s klinicheskimi formami, vihrashennostyju i stepenyju kompensacii lichnostnihk rasstroystv: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Kazanj, 2002.
7. Loskutova, V.A. Test na Internet-zavisimostj // Klinika SPO Centr: [Eh/r]. – R/d: http://www.psyhelp.ru/texts/iad_test/htm
8. Mendeleevich, V.D. Test anticipacionnoy sostoyateljnosti (prognosticheskoy kompetentnosti) // Socialjnaya i klinicheskaya psixhiatriya. – 2003. – № 1.
9. Mendeleevich, V.D. Rukovodstvo po addiktologii. – SPb., 2006.
10. Kozlova, L.I. Lichnostnihe kharakteristiki poljzovatelej seti Internet, sklonnihk k zavisimosti ot mnogopoljzovateljskih rolevihk onlayn igr / L.I. Kozlova M.G. Chukhrova // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2012. – № 3(34).

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 373.2.016

Kyshtymova T.A. EDUCATION OF BASES OF PATRIOTISM AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF ACQUAINTANCE WITH CULTURE OF THE PEOPLE OF THE KHANTY. In article the problem of education of bases of patriotism at preschool children is considered at acquaintance with culture of the people of the North, a question of implementation of the pedagogical project on education at children of the advanced preschool age of interest and love to the small Homeland on the basis of acquaintance with the native land.

Key words: Small Homeland, culture, Khanty, patriotic education, study of local lore, children of the advanced preschool age.

Т.А. Кыштымова, аспирант каф. теории и методики дошкольного образования, Шадринский гос. педагогический институт, г. Шадринск, E-mail: tatyana.kys@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С КУЛЬТУРОЙ НАРОДА ХАНТЫ

В статье рассматривается проблема воспитания основ патриотизма у дошкольников при ознакомлении с культурой народов Севера, вопрос реализации педагогического проекта по воспитанию у детей старшего дошкольного возраста интереса и любви к малой Родине на основе ознакомления с родным краем.

Ключевые слова: Малая Родина, культура, ханты, патриотическое воспитание, краеведение, дети старшего дошкольного возраста.

Воспитание чувства патриотизма у детей – процесс сложный и длительный, требующий от педагога большой личной убежденности и вдохновения. Проблема патриотического воспитания одна из сложнейших в педагогике вообще и в дошкольной педагогике в частности.

Патриотическое воспитание востребовано всегда, актуально оно и в наши дни. С умения видеть красоту родной природы начинается чувство Родины. Каждый человек рождается в определенной среде, он биологически связан с матерью, которая по-своему стремится создать для него условия эмоционального благополучия, спокойствия. Патриотизм как личностное образование включает в себя привязанность, сочувствие, сопереживание, ответственность и другие качества, без которых не может человек состоять как личность. Воспитание патриотизма всегда занимало в педагогической науке одно из ведущих мест. Если в прежние годы (советский период) эта задача рассматривалась через призму воспитания отношения к ценностям государства, общественной жизни взрослых, то сегодня прослеживается возвращение к идеям К.Д.Ушинского – народность, приобщение к национальному как к базе патриотического воспитания.

В настоящее время наблюдается кризис образования не только в России, но и во всем мире. Ведущие философы, психологи, педагоги ищут выход из этого кризиса. Мнения ученых М.М. Бахтина, И.Е. Берлянда, В.С. Библера, С.Ю. Курганова, В.А. Сластенина и других сводятся к мысли об изменении смысла и цели образования от «человека образованного» к «человеку культуры», о тесной взаимосвязи образования и культуры. В.И. Андреев считает, что «элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания образования и развивать у детей культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, эстетико-художественную культуру, психологическую культуру и другие культуры» [1].

У детей в старшем дошкольном возрасте закладываются основы патриотизма, развивается интерес к родному краю. Формированию активной позиции детей способствует создание в группе уголка краеведения, в котором ребенку предоставляется возможность рассматривания книг, иллюстраций с особенностями жизни, быта, культуры коренных народов, проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа. В связи с тем, что на данной территории проживают преимущественно ханты, акцент в работе с дошкольниками делается на формирование интереса к культуре этого коренного народа.

С целью повышения уровня сформированности патриотических чувств у старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения нами было проведено экспериментальное исследование. На этапе констатирующего эксперимента была подобрана методика диагностики, которая включает в себя комплекс методов, направленных на выявление особенностей представлений детей о Родине и характера отношения к ней, развития у детей старшего дошкольного возраста интереса к событиям прошлого и настоящего, стремления сделать что-нибудь полезное для своего края. С целью выявления особенностей представлений старших дошкольников о малой Родине и отношения к ней нами была использована методика «Что ты знаешь о своем крае».

Результаты исследования показали, что 48% воспитанников экспериментальной группы имеют низкий уровень сформированности знаний о малой Родине. Дети имеют достаточно скудные представления о родном крае, могут путать названия округа и города, не знают символики округа, его особенности. На вопросы педагога отвечают односложно, не эмоционально. У детей отсутствует познавательный интерес к жизни своей малой Родины, они не задают вопросов о родном крае, не проявляют интереса к разговорам детей об ее истории и современности.

При выявлении степени экологической воспитанности старших дошкольников, нами были взяты за основу показатели, выделенные в исследовании И.В. Цветковой (беседа с воспитанниками о поведении детей в природе; наблюдения во время игр, прогулок, экскурсий) [2].

Анализ экспериментальных данных дает представление о сформированности у дошкольников умений взаимодействия с природой: в экспериментальной группе высокий уровень составил лишь 7% воспитанников, к низкому уровню было отнесено 51% детей старшего дошкольного возраста.

При определении степени сформированности знаний о родном крае и традициях народа ханты детям была предложена беседа по картинкам, в основу которой были взяты рекомендации Т.М. Бондаренко, а также были включены вопросы на выявление знаний традиций народа ханты [3].

Исследование показало, что дети хорошо знают условия жизни, способы и виды питания животных родной тайги, но затрудняются в правильных ответах о диких и домашних животных, с которыми не приходилось встречаться в жизни. Кроме того, многие дети не знают обычаев хантов, связанных с бережным отношением к природе. Все знают о том, что медведь – священное животное, потому что до сих пор в семьях хантов культ медведя сохраняется, в домах и чумах стоят медвежьи головы, которые поклоняются. Некоторые из детей отказываются рисовать медведя, так как изображение животного, согласно хантыйской мифологии, несет определенный смысл, ведь даже камень, напоминающий изображение животного, считается живым. Некоторые дети затруднились в ответе на вопрос, можно ли рубить лес и охотиться в священном лесу.

Детские рисунки на тему «Моя Родина» помогли выявить представления детей о родном крае, а также чувства патриотического характера. Детям было предложено задание: «Нарисуйте свой край таким, каким вы его представляете».

Анализ детских рисунков позволил сделать следующие выводы: в экспериментальной группе высокий уровень представлений о родном крае имеют 17% воспитанников, средний уровень выявлен у 30% дошкольников, низкий уровень присущ 53% детей.

Для изучения проявления интереса старших дошкольников к разным сторонам жизни родного края было проведено наблюдение за детьми в развивающем центре «Моя Родина». Результаты показали, что высокий уровень проявления интереса к родному краю в практической деятельности имеют 8% воспитанников, средний уровень выявлен у 33% дошкольников, низкий уровень присущ 59% детей.

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе испытывают трудности при овладении позитивными образцами поведения в природе, не проявляют интереса к истории родного края, к людям, их культуре.

В связи с актуальностью данного вопроса был разработан педагогический проект «Моё путешествие по Югре», направленный на воспитание у старших дошкольников интереса и любви к малой Родине на основе ознакомления с родным краем. Своеобразие проекта заключается в интеграции краеведческих знаний в систему воспитательно-образовательной работы через разные виды детской деятельности: игровую, познавательную, творческую, двигательную и др. Целью проекта является стимулирование познавательной деятельности дошкольников; способствование духовному обогащению и познанию окружающего мира; развитие ценностных ориентаций на основе положительного опыта, культуры, традиций и быта коренных жителей Севера; воспитание интереса и любви к малой Родине.

Основные задачи проекта: воспитывать нравственные качества ребёнка, гуманистическую систему ценностей на основе ознакомления его с ценностями коренных народов, накопленных поколениями и отраженных в предметном мире культуры, в духовном наследии (обрядов, обычаях, верованиях, образцах устного народного творчества); развивать и обогащать знания старших дошкольников о нашей многонациональной Родине, дать общее представление о народах Севера; познакомить детей с обычаями и традициями, народным творчеством народов Севера – ханты, воспитывать чувство уважения к традициям и обычаям других народов; воспитывать у детей интерес, бережное и созидательное отношение к природе родного края, развивать способность чувствовать красоту природы и эмоционально откликаться на неё; учить устанавливать причинные связи,

делать выводы, развивать умение сравнивать и мыслить логически, развивать воображение, фантазию, творческие способности, обогащать речь и словарный запас; способствовать повышению активности родителей в воспитании у ребенка любви к родному краю, содействовать становлению желания принимать участие в традициях региона, социальных акциях [4].

Работа в рамках данного педагогического проекта осуществлялась по четырём направлениям: работа с детьми, родителями, педагогами и работа над организацией предметно-развивающей среды.

В соответствии с поставленными задачами были определены этапы работы, что способствовало эффективной реализации проекта:

1 этап – диагностико-прогностический (информационно-аналитический). На данном этапе был произведён анализ существующих программ по патриотическому воспитанию, содержащих региональный компонент; анализ имеющегося программно-методического обеспечения; анализ предметно-развивающей среды групп и ДОУ; анализ затруднений педагогов при проведении непосредственно образовательной деятельности и мероприятий на краеведческую тематику; изучение передового педагогического опыта по теме; подбор диагностических методик.

2 этап – организационный. На данном этапе было определено содержание и формы работы с воспитанниками ДОУ, родителями и педагогами; составлен перспективный план работы; организована предметно-развивающая среда; разработана серия конспектов непосредственно образовательной деятельности, мероприятий, досугов и др.

3 этап – практический, в ходе которого шла реализация педагогического проекта.

4 этап – итоговый (результативный), содержащий анализ, творческий отчёт, внедрение опыта экспериментальной деятельности в работу других педагогов.

Работа по реализации проекта предполагала совместную деятельность детей, воспитателей и родителей, что обеспечивало прочность усвоения дошкольниками знаний об истории и культуре Севера. Содержание проекта подробно представлено основополагающими тематическими блоками, в каждом из которых прослеживается интеграция краеведения в воспитательно-образовательный процесс ДОУ:

– «Национальная изба» – знакомство с историей жилища как феномена культуры, семейный бытовой уклад и его связь с интерьером традиционного северного жилища;

– «Декоративно-прикладное искусство» – знакомство со способами изготовления посуды, узорное ткачество и вышивка в быту, орнаментальное искусство, украшение изделий бисером и мехом;

– «Фольклор» – знакомство с устным народным творчеством обско-угорских народов (мифы, сказания, легенды, игры, песни, предания, загадки, скороговорки, считалки, театрализация);

– «Хейро» – знакомство с эффективными средствами физического воспитания (подвижные игры, состязания, самобытные физические упражнения).

Для реализации педагогического проекта было разработано перспективно-тематическое планирование, составленное на основе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Детство» под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе и др. как часть, формируемая участниками образовательного процесса (региональный компонент).

Перспективно-тематическое планирование предназначено для расширения знаний детей о родном крае, культуре, обычаях и формировании на этой основе духовного, экологического, нравственного и личностного отношения к действительности. Особенностью плана является ряд интересных и эффективных форм, методов и приемов работы с дошкольниками: игровые действия с предметами утвари народа ханты; конкурс рисунков «Мой дом – Югра»; экологическая акция «Спасти и сохранить»; экскурсия в мини-музей «Под открытым небом», созданный на территории ДОУ; развлечение «Вороний праздник» и др.

За время реализации проекта были значительно расширены взаимосвязи ДОУ с различными учреждениями культуры. Дети стали частыми посетителями Детской школы искусств. Экскурсии в региональный историко-культурный и экологический центр, музейно-туристический комплекс «Югра» помогли детям в увлекательной форме узнать о природе и истории родного края. Частыми гостями ДОУ были персонажи кукольного театра «Бабашка», «Чунга-чанга».

Нам удалось преодолеть стандартный взгляд родителей на их роль в жизни детского сада – роль пассивного потребителя образовательных услуг. Родители совместно с детьми участвовали в досугах и праздниках, которые стали традициями ДОУ. Особо запомнились экологическая акция «Спаси и сохрани», «Есть у ёлочки друзья»; совместные экскурсии, слёты; спортивные развлечения «Вороний праздник», «Югорская семья»; участие в подготовке театрализованных представлений «Гордый карась», «Айюга»; конкурсы совместных творческих работ детей и родителей «Культурное наследие», «Мой город – Мегин», «Мой дом – Югра»; творческая гостиная «Изготовление оберегов».

Повысился интерес педагогического коллектива к краеведческому материалу как образовательному и воспитательному источнику. Были проведены такие мероприятия, как семинар-практикум «Изготовление хантыйских игрушек и оберегов», практикум «Подвижные игры и упражнения народов Севера в физическом развитии», викторина «Знаешь ли ты свой край» и др.

Результативность проекта можно выявить путем диагностического обследования детей: входящей диагностики и после прохождения всего курса – итоговой диагностики. Диагностическое обследование детей, с которыми проводилась работа, показало, что у них появился интерес к родному краю, городу (поселку), в котором они живут. Этот интерес проявился не только в беседах, но и в детских рассказах, рисунках. У детей отмечено уважительное отношение к народу ханты, его обычаям, истории и культуре родного края.

Таким образом, формирование патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в детских садах города Мегиона рассматривается как национально-региональный компонент основной общеобразовательной программы ДОУ, при этом акцент делается на воспитании любви к родному краю, окружающей природе, культуре малой Родины. Практическая значимость представленной работы состоит в возможности применения ее результатов в повседневной практике любого дошкольного образовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2000.
2. Цветкова, И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы / И.В. Цветкова. – М., 2000.
3. Бондаренко, Т.М. Экологические занятия с детьми 6-7 лет: Педагогика нового времени / Т.М. Бондаренко. – Воронеж, 2002.
4. Лашкова, Л.Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л.Л. Лашкова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3.

Bibliography

1. Andreev, V.I. Pedagogika: Uchebniy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya / V.I. Andreev. – Kazanj, 2000.
2. Cvetkova, I.V. Ehkologicheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov: Teoriya i metodika vneurochnoy raboty / I.V. Cvetkova. – M., 2000.
3. Bondarenko, T.M. Ehkologicheskie zanyatiya s det'mi 6-7 let: Pedagogika novogo vremeni / T.M. Bondarenko. – Voronezh, 2002.
4. Lashkova, L.L. Formirovanie kommunikativnykh kachestv u detej starshego doshkol'nogo vozrasta / L.L. Lashkova // Doshkolnoye vospitanie. – 2009. – № 3.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.147

Panchenkova M.F. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE RAILWAY SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING. The author considers the necessity of forming of future railway specialists' professional communicative competence as an important quality. The author's idea of the pedagogical conditions of this process is presented. Three conditions as a complex have been determined.

Key words: professional communicative competence of future railway specialists, structural and functional model of future railway specialists' professional communicative competence forming, a complex of the pedagogical conditions.

М.Ф. Панченкова, преп. Курганский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВПО УрГУПС, г. Курган, E-mail: umk_kizt@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

В статье дано авторское представление профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта и обоснование совокупности педагогических условий ее эффективного формирования.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность будущих специалистов железнодорожного транспорта, модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта, педагогические условия.

В рамках новой парадигмы общественного развития особое значение приобретают тенденции роста международных перевозок, вступление России в международное информационно-образовательное пространство, что диктует повышение требований к уровню профессионально-коммуникативного общения, и в частности, иноязычной коммуникации будущих специалистов железнодорожного транспорта.

Одной из причин обращения к проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта стала необходимость осмысления перспектив языкового образования. Процесс

овладения языком в учебных условиях является предметом исследования многих ученых (Н.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, Е.И. Пасов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Проведенное нами исследование, связанное с выявлением сущности понятия «профессионально-коммуникативная компетентность» и поиском путей ее формирования, позволяет предположить, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное профессионально-коммуникативное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми.

В таком понимании **«профессионально-коммуникативная компетентность будущего специалиста железнодорожного транспорта»** есть его личностная интегративная характеристика, выраженная в комбинации лингвистических и профессиональных знаний, коммуникативных умений и способностей, профессионально важных качеств специалиста, готовности их применения в профессиональной деятельности как на родном, так и на иностранном языках (в условиях межкультурного профессионального взаимодействия).

Учитывая специфику профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта, на основании системного, деятельностного, компетентностного и интегративно-контекстного подходов нами разработана структурно-функциональная модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта. Особенностью данной модели является единство ее компонентов, отражающих вполне конкретные свойства и характеристики процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта. Она включает два взаимосвязанных функциональных компонента (профессиональный и лингвистический) и три структурных компонента (мотивационно-целевой, содержательный-технологический и оценочно-результативный блоки), каждый из которых характеризуется специфичным содержанием, структурой, автономностью и функциональной интегративностью. Профессионально-коммуникативная компетентность будущих специалистов железнодорожного транспорта выступает системообразующим элементом данной модели и одновременно ее ожидаемым результатом.

Модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта, как и любая система, может эффективно функционировать при наличии комплекса определенных условий. Вслед за Н.О.Яковлевой, под педагогическими условиями мы понимаем «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [1, с. 188]. Поскольку предметом нашего исследования является процесс формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта, нужно понимать, что педагогические условия созданы специально и внешне его дополняют.

В рамках нашего исследования для выявления комплекса педагогических условий, способствующих формированию профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта, нами были намечены следующие пути:

- определение социального заказа к качеству подготовки специалистов железнодорожного транспорта среднего звена;
- рассмотрение процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности как интегративного, предусматривающего междисциплинарные связи общеобразовательного, общепрофессионального и специального циклов образовательной программы;
- выявление особенностей образовательного процесса в вузе, а именно иноязычной подготовки, отражающих основные тенденции формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта и возможности их реализации;
- учет особенностей построенной модели формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта.

На основе вышесказанного, мы считаем, что формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в рамках построенной нами модели будет проходить более эффективно при следующих условиях:

- 1) обеспечение коммуникативно-профессионально-ориентированного характера процесса обучения иностранному языку с применением интенсивных технологий обучения;
- 2) построение процесса обучения иностранному языку на основе интеграции общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- 3) использование в качестве методико-технологического инструмента формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста железнодорожного транспорта учебно-методического комплекса, имеющего модульную структуру курса.

Рассмотрим эти условия и их актуальность на современном этапе подробнее.

Условие первое: обеспечение коммуникативно-профессионально-ориентированного характера процесса обучения иностранному языку с применением интенсивных технологий обучения.

Цель формирования профессионально-коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей достигается с помощью коммуникативно и профессионально направленной деятельности по овладению иностранным языком (английским).

Теоретическому обоснованию профессионально ориентированного обучения уделяют внимание отечественные и зарубежные исследователи; тем не менее, в отечественной педагогической литературе XX века нет четкого определения понятия «профессионально ориентированное обучение иностранному языку». Как правило, оно употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также на общение в сфере профессиональной деятельности. В зарубежной методике принято толкование понятия «профессионально ориентированное обучение иностранному языку» (vocationally oriented language learning - VOLL), которое включает в себя образовательный процесс и социокультурный компонент языковой направленности.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что обучение профессионально ориентированному иностранному языку не сводится только к изучению «языка для специальных целей», но и предполагает его интеграцию со специальными и общепрофессиональными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Мы определяем коммуникативно-профессионально-ориентированный процесс обучения иностранному языку как целенаправленный процесс интеграции целей изучения «языка для специальных целей» с целями изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, способствующий усвоению иностранного языка как инструмента профессионального общения, приобретению новых знаний о профессии, формированию профессионально значимых качеств личности будущего специалиста.

Коммуникативно-профессионально-ориентированное обучение иностранному языку требует нового подхода не только к отбору содержания, но и к методам и технологиям обучения. В ходе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что эффективное формирование компетентностей, в частности профессионально-коммуникативной, невозможно без применения интенсивных интерактивных технологий обучения. Вслед за А.П. Панфиловой под интенсивными интерактивными технологиями мы понимаем игры, тренинги, кейсы, игровое проектирование, креативные техники и др., развивающие «базовые компетентности и метакомпетентности студента», формирующие «необходимые для профессии умения и навыки», создающие предпосылки «для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки» [2].

В числе основных методических принципов интерактивного подхода к обучению иностранному языку можно выделить следующие: взаимодействие, взаимодополнение, взаимодовлевание и взаимомотивация.

Интенсивные технологии, таким образом, способствуют активному взаимодействию всех участников учебного процесса, при котором происходит взаимообогащающий обмен аутентичной профессионально значимой информацией на английском языке и приобретение умений профессионального общения, специфика которого определяется характером будущей профессиональной деятельности.

В условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку задача преподавателя – создание такой учебно-методической среды, в которой можно было бы сформировать и развить необходимые качества будущего специалиста, которые в последствии помогут ему быстро адаптироваться к новым ситуациям и перестраиваться по мере необходимости, постоянно изменяя свои компетентности, опережая существующие тенденции.

Условие второе: построение процесса обучения иностранному языку на основе интеграции общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Значимое место в обеспечении обучения нового качества, согласно Федеральному закону «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования», принадлежит

развитию междисциплинарной интеграции образовательного процесса.

Отсутствие междисциплинарной интеграции при построении процесса обучения может привести к дублированию отдельных вопросов в разных науках в условиях дефицита учебного времени, к недостаточному освоению студентами ряда тем данной дисциплины, знание которых обязательно в последующем обучении. Суть изменений – возрастающая роль знаний человека в области смежных с его специальностью науках и умение комплексно применять их при решении профессиональных задач, что позволит сократить сроки профессионального обучения (за счет исключения дублирования изучаемого материала, акцентирования внимания на главном, сущностном) и добиться на 25-30 % экономии объема образовательных услуг [3].

Интеграция научных знаний осуществляется на основе цикловых, междисциплинарных и внутридисциплинарных связей и представляет собой логически завершенную структуру многодисциплинарного знания. Такая интеграция не просто дополняет содержание одной дисциплины знаниями из другой, а объединяет их и обеспечивает не узкодисциплинарную подготовку, а деятельностную, формирующую профессионально важные умения, навыки и качества личности [4].

Психолого-педагогические и дидактические условия эффективной междисциплинарной интеграции следующие:

1) согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины;

2) необходимость обеспечения преемственности и непрерывности в развитии как понятий, так и компетенций; общие для ряда дисциплин, они должны от дисциплины к дисциплине непрерывно развиваться, наполняться новым содержанием, обогащаться новыми связями;

3) единство в интерпретации общенаучных понятий и исключение их дублирования при изучении различных дисциплин.

В нашем случае формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта происходит в процессе проведения интегрированных занятий по учебной дисциплине «Английский язык» в течение всего периода обучения студентов с применением интенсивных интерактивных технологий и учетом дидактических принципов последовательности и преемственности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера междисциплинарных связей.

Словие третье: использование в качестве методико-технологического инструмента формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста железнодорожного транспорта учебно-методического комплекса, имеющего модульную структуру курса.

Основными компонентами компетентностей, подлежащими оцениванию, являются умения, навыки и знания. Процесс оценивания успешности студента в становлении его профессиональной компетентности должен быть открытым, демократическим, и складываться из оценки педагога и собственной оценки самого студента.

В качестве методико-технологического инструмента формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста железнодорожного транспорта мы используем учебно-методический комплекс дисциплины «Английский язык», имеющий модульную структуру курса.

Библиографический список

1. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2010.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2009.
3. Бекренев, А. Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования / А. Бекренев, В. Михелькевич // Высшее образование в России. – 1996. – № 3.
4. Вишнякова, Е.Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007.

Bibliography

1. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskoe issledovanie: soderzhanie i predstavlenie rezul'tatov / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk, 2010.
2. Panfilova, A.P. Innovacionniye pedagogicheskie tekhnologii. Aktivnoye obuchenie: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – M., 2009.
3. Bekrenev, A. Mnogostupenchatye strukturiy integrirrovannikh sistem obrazovaniya / A. Bekrenev, V. Mikhel'kevich // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1996. – № 3.

Под учебно-методическим комплексом мы понимаем систему нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и средств контроля, необходимых для проектирования и качественной реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта СПО позволяет создать модульный интегрированный курс по дисциплине «Английский язык», целью которого является формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта с учетом компетентностного и интегративно-контекстного подходов и с применением знаний, полученных в процессе изучения общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин в ситуациях межкультурного профессионального общения.

При создании модульного курса мы придерживались следующих требований:

– согласованность по времени изучения отдельных учебных дисциплин, при которой каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и создает основу успешного усвоения понятий на междисциплинарной основе;

– преемственность и непрерывность в развитии понятий, предусматривающая их непрерывное развитие, наполнение новым содержанием, обогащение новыми связями;

– единство в интерпретации общенаучных понятий;

– осуществление единого подхода к организации учебного процесса во всех компонентах модуля.

Междисциплинарная интеграция невозможна без применения информационных технологий, обеспечивающих доступность образования, его эффективность и результативность. Мы применяем дидактическую (интерактивную) компьютерную среду при организации самостоятельной работы студентов – как аудиторной, так и внеаудиторной. Гипертекстовые технологии, мультимедиа позволяют создавать разнообразные проблемные ситуации, стимулирующие обучающихся самостоятельно искать решения, размышлять, исследовать, обсуждать.

В заключении отметим, что системные и последовательные изменения в отрасли и системе образования требуют повышения уровня профессиональной подготовки кадров железнодорожной отрасли, обновления содержания учебных материалов, разработки и реализации методического сопровождения, постоянного обновления технологий обучения, ускоренной адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Структурные и содержательные изменения в транспортном образовании требуют применения инновационных педагогических технологий к организации процесса подготовки специалистов в целом и иноязычной составляющей данной подготовки в частности.

Руководство транспортных университетских комплексов в настоящее время рассматривает иностранный язык, с одной стороны, как льготный билет для выпускника на интернациональный рынок труда, с другой, как неотъемлемый компонент подготовки квалифицированного специалиста, способного эффективно функционировать в мультикультурной среде, обладающего профессионально-коммуникативной компетентностью. Формирование данной компетентности, как ключевой, на наш взгляд, невозможно без реализации вышеназванных педагогических условий именно в их совокупности.

4. Vishnyakova, E.G. Mezhdisciplinarniy setevoy uchebno-metodicheskiy kompleks kak sredstvo povysheniya effektivnosti obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2007.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 796.346.4

Polyakova T.A. **PSYCHO-PHYSICAL RELIABILITY OF GAME ACTION OF STUDENTS ENGAGED IN TABLE TENNIS.** This paper describes some aspects of the impact of competitive activities in the field of mass university sports. Significant factors of sports training and performance of psychophysical state students who are engaged in group sports perfection «Table Tennis», suggests approaches to the organization of sports training in order to create a health-promoting environment, employment and reliability of psycho-physical action game.

Key words: table tennis, psychological and physical condition of students, psychodiagnostic techniques, the effectiveness of competitive activity, psycho-physical reliability.

Т.А. Полякова, канд. пед. наук доц. каф. физической культуры Арзамасского филиала ННГУ,
г. Арзамас, E-mail: tapolyakova@bk.ru

ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ НАДЁЖНОСТЬ ИГРОВЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ

В работе описаны некоторые аспекты результативности соревновательной деятельности в сфере массового студенческого спорта. Обозначены значимые факторы спортивной подготовки и показателей психофизического состояния студенток, занимающихся в группе спортивного совершенствования «Настольный теннис», предложены подходы к организации системы спортивной подготовки с целью создания здоровьесберегающей среды занятий и повышения психофизической надёжности игровых действий.

Ключевые слова: настольный теннис, психофизическое состояние студенток, психодиагностические методики, результативность соревновательной деятельности, психофизическая надёжность.

Совершенствование всех сторон подготовки спортсменов – это важнейшее условие эффективности его соревновательной деятельности, которая определяется значительным числом факторов [1, с. 28].

Настольный теннис – один из наиболее увлекательных и массовых видов спорта, требующий от спортсмена переживания различных эмоциональных состояний. Игра в настольный теннис развивает мгновенное переключение внимания с одного объекта на другой, а также способность сосредоточить его на наиболее важном моменте в различных игровых ситуациях [2, с. 18].

К числу наиболее значимых факторов в настольном теннисе относятся эмоциональная устойчивость, самоконтроль, распределение внимания, оптимальная работа сердечно-сосудистой системы, позволяющие спортсмену выполнять целевые задачи спортивной деятельности благодаря использованию нервно-психических резервов. Значимость названных выше факторов тем сильнее, чем ниже спортивная квалификация занимающихся [3, с. 8].

Анализ литературы показал, что в спортивной психологии вопросы эмоциональной устойчивости, уровня внимания и т.п. в основном изучаются применительно к высококвалифицированным спортсменам. Между тем, соревнования даже в массовом студенческом спорте являются источником серьёзного стресса, а изменения в психо-функциональном состоянии не всегда проходят бесследно для участвующих. Этим обусловлен интерес автора к данному вопросу.

Опыт работы (10 лет) тренером-преподавателем по настольному теннису с группами спортсмен-совершенствования студенток в Арзамасском филиале ННГУ (ранее Арзамасском государственном педагогическом институте им. А.П. Гайдара) и визуальные наблюдения за участниками (девушками и юношами) на соревнованиях различного уровня (личных и командных, внутри секционных, межфакультетских, спартакиаде города среди учебных заведений) позволяет говорить о том, что при условно равной физической, технической, тактической подготовленности студенток, не имеющих спортивных разрядов, а, часто начавших регулярно заниматься настольным теннисом только в вузе, победу одержит тот спортсмен, который будет готов к соревнованиям психологически.

В условиях даже не имеющих высокого спортивного статуса соревновательных игр многие студентки не выдерживают психологической нагрузки – совершая ошибки, теряются, промахиваются из самых простых положений, неправильно выпол-

няют технические приёмы. Это говорит о недостаточной психофизической надёжности игрока, приводит к проигрышу и последующим стрессовым состояниям.

На наш взгляд, основополагающее значение психологической подготовки студенток вуза к игре в настольный теннис отражает содержание гуманистического принципа массового спорта, его оздоровительную роль, направленность на создание здоровьесберегающей среды для занятий.

В ходе исследования проводились обобщение, анализ научной и методической литературы по рассматриваемому вопросу, изучение результативности учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студенток-теннисисток.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение научно-методической и психолого-педагогической литературы; педагогические наблюдения; социологические методы; психологическое обследование; математико-статистическая обработка результатов.

Было проведено тестирование ряда психо-физических показателей у студенток Арзамасского филиала ННГУ 1-4 курсов обучения, занимающихся в группе спортивного совершенствования «Настольный теннис», в исследовании приняли участие 16 человек, средний возраст девушек 18,4 лет ± 4 месяца.

Анкетирование студенток проводилось дважды непосредственно в дни соревнований: личное первенство секции и спартакиада факультетов Арзамасского филиала ННГУ. Приблизительно за час до начала игр выясняли характер предсоревновательного состояния девушек с помощью пятифакторного личностного опросника в интерпретации А.Б. Хромова (1999) и ректорской пробы. Вместе с тем у студенток измерялся пульс, артериальное давление, эти данные анализировались самостоятельно, кроме того на их основе вычислялись пульсовое, среднестатистическое давление.

В ходе соревнований для каждой участницы фиксировались результаты количества сыгранных игр, партий в играх, количество выигранных и проигранных партий, количество набранных очков в проигранных партиях (минимальное количество сыгранных каждой участницей партий – 72).

Пятифакторный тест-опросник представляет собой набор из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятиступенчатую оценочную шкалу Лайкерта (-2; -1; 0; 1; 2), с помощью которой можно измерять степень выраженности каждого из пяти факторов (экстраверсия – интроверсия; привязанность – обособленность; самоконт-

роль – импульсивность; эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; экспрессивность – практичность) [4, с. 89].

Результаты тест-опроса студенток показали, что разброс значений фактора «экстраверсия – интроверсия» не значительный (медиана 56,5 балл). Отмеченное количество набранных студентками баллов, можно интерпретировать как среднюю выраженность экстраверсии. Характеристики определяют направленность психики на общительность, оптимистичность, стремление к переменам, ослабление контроля над чувствами и поступками, в работе ориентированность на скорость выполнения задания, чувствительность к поощрениям.

Второй, изучаемый фактор «привязанность – обособленность». Полученные данные (медиана 61 балл), говорят о том, что студентки имеют позитивное отношение к миру, умеют сопереживать, предпочитают коллективные мероприятия, добросовестно и ответственно стремятся выполнять взятые на себя поручения.

Самоконтроль поведения, его низкий вариант импульсивность – третий из рассмотренных факторов. Медиана 56 баллов, что означает среднее проявление фактора – самоконтроля поведения, главным содержанием которого является волевая регуляция поведения. Особенности характеристики по набранным значениям фактора: отсутствие настойчивости в достижении целей, при этом добросовестность, сознательность.

Четвёртый фактор «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» можно назвать одним из определяющих соревновательной успешности в настольном теннисе. Количественная выраженность набранных баллов студенток (медиана 53 балла), говорит об эмоциональной неустойчивости большинства опрошенных (лишь у двоих результаты в среднем диапазоне выраженности фактора, высокой устойчивости не выявлено). Из характеристик личности в предсоревновательном состоянии по фактору можно отметить – сниженную способность контролировать свои эмоции и импульсивные влечения; чувство беспомощности, нежелание противостоять трудностям, снижение работоспособности в стрессовых ситуациях из-за возникающего психологического напряжения, сниженную самооценку.

Фактор «экспрессивность – практичность» говорит об общем отношении к жизни. Результаты набранных девушками баллов, отражают, в том числе свойственную их возрасту, экспрессивность (медиана 61 балл). Для людей с такими чертами характерны лёгкое отношение к жизни, проявление интереса к различным её сторонам, легкая обучаемость, но не достаточная серьёзность отношения к обучению.

Предлагаемый студенткам вариант «корректировки» являлся модификацией известной корректурной пробы В.Н. Алатуни, разработанной в лаборатории психологии института им. В.М. Бехтерева. По сравнению с оригиналом, в ней сокращено количество цифр: всего 800 цифр – по 400 в верхней и нижней, правой и левой половинах таблицы, разделенной линиями на 4 равных квадрата. Сами цифры для удобства испытуемого увеличены в размерах (порядок их следования по сравнению с оригиналом не изменен). Фиксируется время выполнения первой, второй частей горизонтальных частей таблицы, максимальное время выполнения задания 10 минут. По результатам вычисляется индекс утомляемости. Чем индекс утомляемости меньше единицы, тем больше вероятность повышенной утомляемости испытуемого, снижение уровня активного внимания и умственной работоспособности.

Получены следующие данные: среднее время выполнения пробы 3 минуты 14 секунд, количество ошибок 4 ± 1 (минимально 0 ошибок – 1 результат, максимально – 13 ошибок, также 1 результат). Средний индекс утомляемости студенток составил $0,75 \pm 0,05$, что возможно интерпретировать как «утомляемость выше среднего», её влияние проявляется в спонтанности действий, необходимости побуждения к действию. Кроме того, на наш взгляд, можно отметить излишнюю поспешность действий, даже торопливость (выполняли задание почти в три раза быстрее максимально возможного времени), говорящую и о повышенной тревожности, и об отсутствии сосредоточенности.

Р.М. Баевский (1979) отмечал, что сердечно-сосудистая система с ее многоуровневой регуляцией представляет собой функциональную систему, конечным результатом деятельности которой является обеспечение заданного уровня функционирования целостного организма. Обладая сложными нервно-рефлекторными и нейрогуморальными механизмами, система кровообращения обеспечивает своевременное адекватное кровоснабжение соответствующих структур. При прочих равных условиях можно считать, что любому заданному уровню функционирования целостного организма соответствует эквивалентный уровень функционирования аппарата кровообращения.

В представлениях людей различных национальностей, сердце всегда связывается с эмоциями. Все тревоги и переживания принято описывать с помощью различных ощущений в изменении функционирования сердца: «сердце сжимается от страха», «на сердце тяжело или легко». Про эмоционального, отзывчивого человека говорят, что он «все близко принимает к сердцу».

Различные научные исследования подтвердили тот факт, что чрезмерное психоэмоциональное напряжение приводит к возбуждению симпатического отдела вегетативной нервной системы, следствием чего является усиленное выделение надпочечниками гормона стресса – адреналина, который также оказывает симпатико-тоническое действие. В результате данных изменений происходит перераспределение крови (централизация кровообращения, которая имеет адаптивный характер): усиленный приток крови к сердцу, легким, центральной нервной системе. Происходящие изменения служат основой для появления различных ощущений, таких, как ощущение сердцебиения и перебоев в работе сердца, шум в ушах, дискомфорт в области грудной клетки, предобморочное ощущение пустоты в голове и др.

Частота сердечных сокращений и артериальное давление – простые и информативные параметры работы сердечно-сосудистой системы. Средние значения нормы в покое ЧСС – 65-75 уд.мин., артериального давления 110-120/70-80 ммрт.ст. [5, с. 22]. На основе выше обозначенных значений, возможно рассчитывать такие показатели как пульсовое давление, среднединамическое давление, индекс Робинсона.

Пульсовое давление – разница между показателями систолического и диастолического давления. В норме у здорового человека составляет около 25-30% величины систолического давления.

Среднединамическое давление. Является показателем согласованности регуляции сердечного выброса и периферического сопротивления. В комплексе с другими параметрами дает возможность определять состояние прекапиллярного русла.

Индекс Робинсона. Используется для оценки уровня обменно-энергетических процессов в миокарде. По этому показателю

Показатели деятельности сердечно-сосудистой системы студенток-теннисисток

Таблица 1

Показатель		ЧСС	ДС	ДД	ПД	СДД	Индекс Робинсона
перед тренировкой	X ср.	77,3	118,3	77,1	41,2	94	48,4
	σ	11,2	12,4	8,7	8,8	6,9	5,2
перед соревнованиями	X ср.	92,2	122,6	78,2	44,4	97	58,7
	σ	12,5	12,1	9,1	8,2	8,9	5,5

где, ЧСС - частота сердечных-сокращений; ДС - давление систолическое; ДД – давление диастолическое; СДД - среднединамическое давление; ПД - пульсовое давление.

Таблица 2

Определение связей успешности соревновательной деятельности и характеристик психофизического состояния (по коэффициенту Спирмена)

Признаки	Коэффициент Спирмена	Уровень значимости
Количество проигранных встреч – самоконтроль – импульсивность	0,51	0,02
Количество проигранных встреч – активность – пассивность	0,47	0,03
Количество сыгранных партий – привязанность – обособленность	0,45	0,04
Количество сыгранных партий – активность – пассивность	0,59	0,01
Количество сыгранных партий – количество ошибок на внимание	0,54	0,01
Количество проигранных партий – самоконтроль – импульсивность	0,55	0,01
Количество проигранных партий – активность – пассивность	0,52	0,02
Количество выигранных очков в выигранных партиях – эмоциональная устойчивость – неустойчивость	0,61	0,01
Количество выигранных очков в проигранных партиях – активность – пассивность	0,58	0,01
В среднем за проигранную игру очков набрано – эмоциональная устойчивость – неустойчивость	0,51	0,02
Количество проигранных партий – частота сердечных сокращений	0,54	0,02
Количество выигранных очков в проигранных партиях – пульсовое давление	0,57	0,01
Количество ошибок на внимание – индекс Робинсона	0,56	0,01

косвенно можно судить о потреблении кислорода миокардом. Крайние значения индекса свидетельствуют о преобладающем влиянии симпатической или парасимпатической вегетативной нервной системы. Низкий – более 111, ниже среднего – 110-95, средний – 94-85, выше среднего – 84-70, высокий – менее 70.

Данные о показателях деятельности сердечно-сосудистой системы студенток перед обычным тренировочным занятием и в день соревнований за час до их начала представлены в таблице 1.

Значения показателей работы сердечно-сосудистой системы в тренировочный день находились в пределах средних значений нормы. В день соревнований за час до начала игр среднее значение ЧСС выше значений нормы, что является показателем развивающегося предстартового состояния, выражающегося в умеренной тахикардии, преобладании роли симпатической нервной системы в регуляции деятельности организма.

Для выявления меры зависимости (существования связи) нескольких случайных признаков, основанной на ранжировании независимых результатов наблюдений, было применено вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена, с использованием пакета статистических программ Statistika 6.0 (таблица 2).

Выявлена корреляция между показателями внимания (время выполнения задания), количественным (баллы) проявлением факторов по тест-опроснику, показателями деятельности сердечно-сосудистой системы и успешностью непосредственной соревновательной деятельности, причем учитывалось не место, занятое в итоге в нескольких соревнованиях, а, для более полной картины, целый ряд текущих показателей: количество выигранных и проигранных встреч, партий, количество набираемых очков.

Вычисленные значения ранговой корреляции свидетельствуют о наличии достаточно сильной положительной (достоверной $p < 0,05$) связи между следующими признаками, обозначенными в таблице.

Таким образом, психофизическое состояние студенток, занимающихся в группе спортивного совершенствования «Настоль-

ный теннис» не имеющих спортивной квалификации в соревновательный период характеризуется возрастанием психофизических и нервно-эмоциональных нагрузок в соревновательный период, что предполагает необходимость разработки тренером психолого-педагогического обеспечения спортивной подготовки.

На наш взгляд, Программа повышения уровня психофизической готовности к действиям в стрессовых условиях спортивной деятельности, должна предполагать специальные физические упражнения (способом подбора эффективных упражнений повышающих работоспособность и надёжность игровых действий) и должна включать в себя:

- теоретическую подготовку, направленную на формирование информационно-познавательного, потенциально-деятельностного компонентов ценностных ориентаций личности, а также мотивационных установок к устойчивой безошибочной игре в стрессовых условиях соревнований;

- практическую подготовку, повышающую уровень развития психофизиологической готовности использованием специально подобранных физических упражнений;

- коррекцию недостаточно развитых физических качеств посредством специального комплекса физических упражнений, метода направленных на развитие основных физических качеств и функций, формирующих психофизиологическую устойчивость;

- непрерывность процесса физической подготовки с использованием учебных, самостоятельных и дополнительных форм занятий.

Известно, что основой для роста спортивного мастерства и специальной работоспособности, потенциальной способности организма эффективно приспосабливаться к предъявляемым соревновательным и тренировочным нагрузкам является высокий уровень развития функциональной подготовленности спортсмена.

Надёжность действий на протяжении игры обусловлена не только длительностью игры, но и физической выносливостью спортсменки, экономичностью действий, активностью, а также темпом игры.

Предварительное изучение особенностей психофизического состояния и результативности соревновательной деятельности студенток, занимающихся в группе спортивного совершенствования «Настольный теннис» позволяет предположить направления повышения психофизической готовности к стрессовым действиям в условиях спортивной деятельности, на наш взгляд, таковыми направлениями должны быть:

- формирование базовых функциональных резервов организма студенток для развития необходимых качеств в спортивной деятельности;

- формирование эмоциональной устойчивости студенток-теннисисток к стрессовым ситуациям спортивной деятельности;

- совершенствование адаптационной надёжности.

В целях формирования адаптационной надёжности соревновательной деятельности, на наш взгляд, совместное внимание тренера-преподавателя и студенток должно быть направлено на решение следующих задач: 1) изучение психологической структуры соревновательной деятельности; 2) анализ результативности соревновательной деятельности с поиском причин успехов и неудач; 3) выявление и удовлетворение актуального уровня потребностей; 4) выявление доминирующих предстартовых состояний; 5) планирование соотношения видов подготовки на предсоревновательном этапе; 6) обучение умению применять методы саморегуляции; 7) создания когнитивного ресурса для успешного выступления на соревнованиях.

Для совершенствования надёжности игровых действий в программу занятий по настольному теннису нужно включать

специальные упражнения, направленные на улучшение состояния психофизических функций, лежащих в основе обеспечения психологического аспекта надёжности игрока; на снижение и повышение эмоциональной игровой напряжённости; необходимо направленное совершенствование таких психофизиологических качеств, как быстрота переработки информации, быстрота зрительного различения, точность и скорость реакций выбора, использование методов и приёмов регуляции психического состояния – это игровые формы тренировки с ограничением времени на выполнение технико-тактических действий; игровые моменты, приближённые к соревновательным ситуациям и упрощённые модели стандартных игровых ситуаций; дополнительные задания с лимитом времени и с проявлением внешних помех; акцент на выполнение сложных технико-тактических приёмов, качество исполнения которых определяет преимущественно игровую надёжность игрока.

В содержание тренировок помимо общей физической, технической, тактической, подготовок важно включить упражнения специальной физической подготовки. Например, выполнение имитационных упражнений в усложнённых условиях: ограничение пространства игровой поверхности стола для попадания мяча, исходное положение спиной к столу, игра с меняющимися соперниками и т.п. Игра в оговариваемых часто меняющихся условиях (использование движений с имитацией технических действий ускорений, обманных движений и т.д.) может быть применена для тренировки отдельных технических элементов.

Значительную часть занятия должны составлять задания по выполнению специально-подготовительных упражнений (имитационных) в нанесении ударов и защит, перед зеркалом, упражнения «подводящие» к выполнению ударных и защитных действий, упражнения с мячами. Это позволит разнообразить тренировки, сделать их эмоционально привлекательнее, кроме того, конкретные упражнения дадут конкретные результаты в приросте спортив-

ного совершенства. Целенаправленная работа по совершенствованию эффективности индивидуальных игровых действий должна осуществляться на протяжении всего учебно-тренировочного и соревновательного этапов подготовки.

Психофизическая подготовка должна включать элементы психофизических упражнений, направленных на уменьшение и снятие психической напряжённости, и оптимизацию эмоционального состояния с помощью простейших методов психической саморегуляции; упражнения на расслабление при передвижении, создании успокаивающих образов, расслабления мышц тела, концентрации внимания на положительных мыслях, специальные дыхательные упражнения и др. Для формирования эмоциональной устойчивости тренеру важно использовать словесные методы, повышающие уровень возбуждения, настраивающие на максимальную отдачу в игре в формах, сопутствующего игре на счёт ободрения, комментирования, инспектирования.

На наш взгляд, выбор эффективных средств формирования психофизической устойчивости, подбор методов и приёмов их использования, а также разработка системы контроля и оценки будут способствовать:

- повышению психофизиологической устойчивости студентов к игровым соревновательным условиям, в частности, и, в общем, повышению устойчивости к возможным близким по содержанию стрессовым ситуациям учебной деятельности (аттестационный период, зачетная сессия, экзаменационная сессия).

- сознательному контролю и повышению качества двигательных действий, что приведет к уменьшению ошибок в технических действиях спортсмена, повышению помехоустойчивости к сбивающим факторам, формированию оптимального предстартового состояния, адекватному поведению и реагированию в различных игровых ситуациях и в целом повышению успешности в соревновательной деятельности.

Библиографический список

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань, 1987.
2. Теория и методика настольного тенниса: учебник для студ. высш. учеб.заведений / Г.В. Барчукова, В.М. Богущас, О.В. Матыцин; под ред. Г.В. Барчуковой. – М., 2006.
3. Худец, Р. Настольный теннис техника с Владимиром Самсоновым / пер. с англ. О. Белозёров. – М., 2005.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб., 2002.
5. Апанасенко, Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – Ростов-на-Дону, 2000. – Сер. Гиппократ.

Bibliography

1. Abolin, L.M. Psikhologicheskie mekhanizmi ehmocionalnoy ustoychivosti cheloveka. – Kazanj, 1987.
2. Teoriya i metodika nastoljnogo tennisa: uchebnik dlya stud. vihssh. ucheb.zavedeniy / G.V. Barchukova, V.M. Bogushas, O.V. Matihcin; pod red. G.V. Barchukovoy. – M., 2006.
3. Khudec, R. Nastoljniy tennis tekhnika s Vladimirom Samsonovim / per. s angl. O. Belozyorov. – M., 2005.
4. Praktikum po obthey, ehksperimentalnoy i prikladnoy psikhologii / pod red. A.A. Krihlova, S.A. Manicheva. – SPb., 2002.
5. Apanasenko, G.L. Medicinskaya valeologiya / G.L. Apanasenko, L.A. Popova. – Rostov-na-Donu, 2000. – Ser. Gippokrat.

Статья поступила в редакцию 24.04.13

УДК 371.4(075.8)

Romanov Ye.V. RETROSPECTIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO RADIATION SAFETY ISSUES STUDY IN SECONDARY SCHOOLS. The article considers the approaches to radiation safety issues study in secondary schools and gives the brief analysis of teaching experience in radiation ecology and safety educational courses in secondary school.

Key words: radiation ecology, radiation safety, integrative interdisciplinary approach.

Е.В. Романов, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenya218@inbox.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются подходы к изучению вопросов радиационной безопасности в общеобразовательной школе. Представлен краткий анализ опыта преподавания радиационной экологии и безопасности в учебных курсах средней школы.

Ключевые слова: радиационная экология, радиационная безопасность, интегративный междисциплинарный подход.

Одной из сложнейших экологических проблем современности является радиоэкологическая проблематика. Ее ядром, как сложилось исторически, выступают биологические аспекты проблемы. Ионизирующие излучения представляют угрозу человеку, обществу, государству, а потому радиоэкология должна рассматриваться через призму радиационной безопасности. А это, в свою очередь, значит, что радиобиоэкология имеет неразрывные, органические взаимосвязи с теорией радиационной безопасности. Полагаем, что появление этой теории является результатом интеграционных процессов в экологии.

Как же изучаются сегодня проблемы радиационной безопасности в общеобразовательной школе?

В Российской Федерации изучение ядерных реакций, свойств и особенностей ионизирующих излучений впервые включено в программу средней школы в курс физики. Методика изучения явления радиоактивности представлена в работах Е.Б. Кнорре, О.Ф. Кабардина, А.Т. Глазунова, А. В. Усовой и др.

В курсе физики рассматриваются общие представления о физических свойствах ионизирующих излучений и источниках радиации, проникающая способность различных видов излучения, на основании чего учащиеся могут сделать выводы о методах физической защиты. Изучение последствий воздействия радиации на биологические объекты, вопросов радиационной безопасности в программе курса физики не предусмотрено.

В журнале «Физика в школе» традиционно публикуются методические материалы, посвященные изучению заявленной проблемы и осмыслению перспектив использования уникальных свойств ядерных реакций и излучений [1]. В диссертационном исследовании У.З. Ешимовой [3] разработана и апробирована методика включения вопросов радиационной безопасности в курс физики средней школы.

До 1991 года меры защиты от последствий ядерного взрыва изучались в средней школе в разделе «Гражданская оборона» курса начальной военной подготовки. Программа предусматривала изучение поражающих факторов ядерного взрыва, мер оповещения и защиты населения, организации укрытий, тактики эвакуации с зараженных территорий. Также в разделе «Гражданская оборона» рассматривались степени, стадии и признаки лучевой болезни. Понятий о естественных источниках радиации и опасности внутреннего облучения программа курса не содержала, так как была ориентирована на защиту населения от последствий военной ядерной бомбардировки.

Печальный урок Чернобыля продемонстрировал неэффективность данной программы и неумение населения связать военные меры радиационной безопасности с аварийными. Один из руководителей проекта ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС академик В.А. Легасов отметил: «Готовой литературы, которая могла быть быстро распространена среди населения и могла бы объяснить, какие дозовые нагрузки для человека являются относительно спокойными, какие ... чрезвычайно опасными, как вести себя в зоне повышенной радиационной опасности, которая могла бы дать грамотные советы – что мерить и как мерить, как вести себя с овощами, фруктами и т.д., вообще не оказалось. Было много книг для специалистов, книг толстых, грамотных, правильных...» [7, с. 239]. Именно неинформированность населения, по мнению многих исследователей [2], привела к эффекту массовой радиофобии, последствия которой оказались не менее разрушительными, чем последствия аварии на самом энергоблоке.

На смену курсу «Начальная военная подготовка» (НВП) в школах вводится курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), в котором тема «Аварии на радиационно-опасных объектах» запланирована в программе для 8 класса. Акцент в данной теме поставлен на защите от техногенных источников радиации. Рекомендации по мерам безопасности носят нормативный ознакомительный характер и не являются логическим завершением сформированных целостных понятий об экологических, биологических и гигиенических аспектах обозначенной проблемы.

В методике преподавания биологии проблема радиационной безопасности рассматривалась в рамках экологического образования.

Программа курса «Экология» 1994 г. [14], методические разработки и учебное пособие авторского коллектива в составе Е.А. Криксунова, В.В. Пасечника, А.П. Сидорина [6] предусматривают наличие темы «Радиационное загрязнение и здоровье человека». В учебнике данного авторского коллектива впервые

в доступной форме для учащихся 9 классов был представлен корректно сформулированный материал о наличии естественных источников излучения, о допустимых и опасных дозах облучения, приведена сравнительная таблица эффектов, вызываемых облучением различной интенсивности, обоснована необходимость использования физических свойств излучения в мирных целях и рассказано о проблемах, связанных с ядерными технологиями и эксплуатацией объектов атомной энергетики.

Альтернативные программы по экологии 1994 г. Н.М. Черновой, В.М. Галушина, а также Н.М. Мамедова и И.Т. Суравегиной [8] непосредственного рассмотрения проблем ядерной безопасности не предусматривали, но включали темы сохранения здоровья, устойчивости экосистем и биосферы, изучение которых без учета фактора радиации было бы недостаточным.

Учебное пособие «Экология» для 9-11 классов Н.М. Мамедова и И.Т. Суравегиной 1996 г. [8] включает материал «Ионизирующие излучения», где радиация совершенно логично рассматривается как абиотический фактор – естественный и техногенно-усиленный. Представлены биологические аспекты воздействия излучения, наиболее распространенные радионуклиды, миграция радионуклидов в экосистемах по пищевым цепям.

Факультативный курс «Экология современного человека» для 9 класса авторов В.Б. Захарова и В.И. Сивоглазова [4] предусматривает темы: «Абиотические факторы. Экологические основы заболеваемости. Загрязнение атмосфер, воды, почв. Энергетическое обеспечение». Перечисленные темы предусматривают необходимость ознакомления учащихся с актуальными проблемами радиационной защиты и безопасности.

Д.Д. Утешиным [12] и В.И. Сериковой [11] разработаны факультативные курсы, в программах которых заявлено ознакомление с вопросами радиоактивного воздействия на биологические системы.

Однако, многие экологические учебные пособия освещают данную проблему односторонне. Например, «Экология» для 7-9 классов А.Т. Зверева и Е.Г. Зверевой [5] акцентирует внимание на гибели людей и необходимости покинуть родные места из-за опасности облучения. Полагаем, что подобное изложение материала может привести учащихся к выводу о том, что ядерные технологии несут смерть, заболевания, потерю крова, имущества вследствие неизбежных аварий, а это естественным образом будет способствовать развитию радиофобии.

В республике Беларусь накоплен определенный опыт решения этих проблем. Так, после аварии на Чернобыльской АЭС для решения всего комплекса проблем радиоэкологического образования в Белоруссии, включая просвещение населения, были представлены: «Концепция радиоэкологического образования в Республике Беларусь» (1993) и «Концепция образования и просвещения населения по вопросам радиационной безопасности и радиоэкологии» (1995) [9].

Радиоэкологическое образование является сегодня составной частью всей системы образования республики Беларусь и направлено на формирование современных знаний, необходимых для адекватного восприятия широкого круга проблем, связанных с воздействием радиации на окружающую среду и человека, радиационной безопасностью и гигиеной, использованием ядерных технологий в народном хозяйстве. Оно охватывает практически все население Республики Беларусь.

Содержание радиоэкологического образования едино для каждого уровня общего образования и строится с учетом соответствующего объема базовых естественнонаучных знаний. В средних и средних специальных учебных заведениях курс «Основы радиационной безопасности» выступает в качестве обязательного самостоятельного предмета для старших классов (курсов). В высших учебных заведениях курс «Радиоэкология» и/или «Радиационная безопасность» является обязательным. На курсах повышения квалификации учителей, врачей, работников СМИ проводятся занятия по радиационной безопасности.

Систематическая работа по просвещению и информированию населения разворачивается на базе опорных учебно-информационных кабинетов по радиационной безопасности и гигиене, организуемых в областных центрах, крупных населенных пунктах районов, загрязненных радионуклидами. К этой работе активно подключаются средства массовой информации, сеть государственного радиационного и санитарно-гигиенического контроля, местные центры радиационного контроля, учебные заведения, центры медицинской реабилитации и оздоровления, другие республиканские службы.

Для полного удовлетворения потребности республики в специалистах по вопросам радиэкологии, радиационной безопасности, обращения с источниками ионизирующего излучения, включая педагогические кадры, в учебных заведениях создаются дополнительные профильные подразделения.

В настоящее время, поскольку предмет «Экология» отсутствует в федеральном компоненте учебного плана, предполагается решать проблему экологического образования и воспитания путем экологизации всего содержания образования. Соответственно, процесс радиэкологического образования осуществляется путем включения основ радиэкологии в общее биологическое образование школьников с целью развития у них элементарной радиэкологической грамотности на уровне экологической информированности. Подобный подход обозначился в преподавании других школьных дисциплин: физики, химии, географии.

Между тем, важным событием, давшим новый импульс развитию радиэкологическому образованию, стал выход в свет специальных учебных пособий, посвященных вопросам радиационной безопасности.

Учебное пособие «Основы радиационной безопасности» Н.П. Рябининой, Г.Н. Романова [10] предназначено для студентов педагогических вузов, изучающих основы безопасности жизнедеятельности. Интегративный подход к отбору содержания учебного материала позволил авторам привлечь данные различных областей науки и рассмотреть технические, медицинские, санитарно-гигиенические аспекты проблемы радиационной безопасности.

Пособие имеет модульный принцип построения, что дает возможность преподавателю выбирать оптимальное количество часов для чтения спецкурса, варьировать предложенные темы в зависимости от профиля подготовки студентов и дидактической цели занятия. Модульный принцип построения обеспечивает развитие навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Данное учебное пособие может быть использовано и учителями, и студентами учебных заведений системы профессионального образования, учащимися специализированных экологических колледжей и лицеев, классов с углубленным преподаванием естественно-научных дисциплин, а также на факультетах повышения квалификации работников образования.

Авторы второго пособия – «Введение в радиобиологию» Д.З. Шибкова, В.В. Латышин, В.И. Серикова [13] исследовали уровень информированности школьников старших классов по вопросам радиационной безопасности, изучили содержание школьного курса биологии 9-11 классов и провели предварительный отбор информации о влиянии ионизирующей радиации на биологические объекты. Материал, предлагаемый для ознакомления, имеет блочную структуру. Информационные блоки рекомендованы для использования в курсах «Человек» и «Общая биология» 9-11 классов. В ходе подбора содержания каждого из блоков учтено их практическое использование в темах стандартных образовательных программ по биологии 9-11-х классов. Составлен список литературы, содержащий дополнительную информацию по изучаемой проблеме, которую рекомендуется использовать учителям и преподавателям при подготовке материалов курса. В пособии представлена программа факультативного курса «Основы радиобиологии» для 11 класса. Пособие представляет ценнейший дополнительный источник информации по проблемам радиационной безопасности для преподава-

телей, студентов и учителей. Однако для учащихся средних общеобразовательных школ пособие является сложным для восприятия.

Полагаем, что выявленные нами недостатки в радиэкологическом образовании, отсутствие межпредметных связей с социально-гуманитарными дисциплинами, декларирование устаревших целей радиэкологического просвещения свидетельствуют об отсутствии системы радиэкологического образования на радиационно-неблагополучных территориях. Это обуславливает снижение его эффективности.

Таким образом, основной проблемой изучения радиационной безопасности в школе является бессистемность. Названная специфика радиационной безопасности как предмета изучения должна отражаться и на методике преподавания биологии в школе. Современный подход к экологическому образованию и программы предметов естественно-научного цикла предполагают изучение актуальных вопросов радиационной безопасности на интегративной межпредметной основе. Особенно проблема недостаточной разработанности методических материалов по основам радиационной безопасности актуально для территорий и регионов, расположенных вблизи радиационно опасных объектов, атомных станций, научно-исследовательских центров и природных естественных радиационных аномалий.

Главные цели радиэкологического образования детей в данных условиях – сохранение их здоровья, защита от неблагоприятных воздействий окружающей среды; формирование способности адекватно воспринимать опасность облучения, привитие навыков безопасного проживания и поведения на радиоактивно загрязненной территории; формирование радиэкологической культуры радиэкологического сознания детей.

Экологическая грамотность, которая предусматривает необходимость гласного, достоверного и научного информирования населения в области экологических проблем региона и возможных путей их решения, является лишь начальной ступенью в системе регионального экологического образования, которая будет способствовать ликвидации стереотипов, возникающих на уровне бытового сознания, оздоровлению социально-экологического климата в регионе.

Экологически опасные условия проживания детского населения, с одной стороны, и отсутствие необходимых знаний у детей для обеспечения собственной безопасности, с другой стороны, обуславливают необходимость разработки и использования в школах специализированных методик формирования знаний о радиационной безопасности. Исторически обусловлено, что ядром данного междисциплинарного комплекса знаний является радиобиология.

Подводя общие итоги проанализированного научного материала данной статьи приходится констатировать, что основной проблемой изучения радиационной безопасности в школе сегодня является бессистемность. Отдельные элементы знаний о радиационной безопасности, включаемые в курсы физики, ОБЖ и др. не могут решить проблемы формирования системы этих знаний. Исключение курса экологии из баз учебных планов также не способствовало формированию этой системы. Кроме того, сложившиеся в российской школе подходы к изучению радиационной безопасности базируются на устаревших целях экологического просвещения. Новые цели формирования экологического мышления на межпредметной основе выдвигают новые методические требования перед эколого-биологическим образованием.

Библиографический список

1. Браверманн, Э.М. Факты и выводы: материалы для урока-размышления об атомной энергии // Физика в школе. – 1999. – № 2.
2. Доценко, В.Н. Вся правда о радиации. – Озерск, 1992.
3. Ешимова, У.З. Методика изучения вопросов радиационной безопасности в курсе физики основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
4. Захаров, В.Б. Экология современного человека: факультативный курс. 9 кл. // Программы для общеобразовательных учреждений. Экология / В.Б. Захаров, В.И. Сивоглазов. – М., 1994.
5. Зверев, А.Т. Экология: учебник для 7-9 кл. общеобразовательных школ / А.Т. Зверев, Е.Г. Зверева. – М., 1999.
6. Криксунов, Е.А. Экология: учебник для общеобразовательных учебных заведений. 9 класс / Е.А. Криксунов, В.В. Пасечник, А.П. Сидорин. – М., 1997.
7. Легасов, В.А. Фантом: сборник документальных и художественных произведений о трагических событиях на Чернобыльской АЭС. – М., 1989.
8. Мамедов, Н.М. Экология: учеб.пособ. для 9– 11 классов общеобразовательной школы / Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина. – М., 1996.
9. Рычков, А.Е. Социально-политические ориентации представителей местных органов власти Беларуси в условиях экстремальной ситуации постчернобыльского периода: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Минск, 1994.
10. Рябинина, Н.П. Основы радиационной безопасности: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Н.П. Рябинина, Г.Н. Романов. – Миасс, 1995.

11. Серикова, В.И. Факультатив «Основы радиобиологии» и его реализация в школьных курсах биологии, естествознания, экологии // Проблемы экологии и экологического образования Челябинской области: материалы 3-й научно-практич. конф. / под. ред. В.В. Латышина. – Челябинск, 1999.
12. Утешинский, Д.Д. Программа «Здоровье человека. IX класс» // Программы общеобразовательных учреждений. Биология. – М., 1994.
13. Экология. Программы для общеобразовательных учреждений / сост. В.С. Кучменко. – М., 1994.
14. Шибкова, Д.З. Введение в радиобиологию: учеб.пособ. / Д.З. Шибкова, В.В. Латышин, В.И. Серикова. – Челябинск, 1998.

Bibliography

1. Bravermann, E.H. Faktih i vihvodih: materialih dlya uroka-razmishleniya ob atomnoy ehnergii // Fizika v shkole. – 1999. – № 2.
2. Dothenko, V.N. Vsyta pravda o radiacii. – Ozersk, 1992.
3. Eshimova, U.Z. Metodika izucheniya voprosov radiacionnoy bezopasnosti v kurse fiziki osnovnoy shkoli: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1996.
4. Zakharov, V.B. Ehkologiya sovremennogo cheloveka: fakultativniy kurs. 9 kl. // Programmi dlya obteobrazovatelnykh uchrezhdeniy. Ehkologiya / V.B. Zakharov, V.I. Sivoglazov. – M., 1994.
5. Zverev, A.T. Ehkologiya: uchebnik dlya 7-9 kl. obteobrazovatelnykh shkol / A.T. Zverev, E.G. Zvereva. – M., 1999.
6. Kriksunov, E.A. Ehkologiya: uchebnik dlya obteobrazovatelnykh uchebnykh zavedeniy. 9 klass / E.A. Kriksunov, V.V. Pasechnik, A.P. Sidorin. – M., 1997.
7. Legasov, V.A. Fantom: sbornik dokumentalnykh i khudozhestvennykh proizvedeniy o tragicheskikh sobitiyakh na Chernobyl'skoy AEhS. – M., 1989.
8. Mamedov, N.M. Ehkologiya: ucheb.posob. dlya 9– 11 klassov obteobrazovatel'noy shkoli / N.M. Mamedov, I.T. Suravegina. – M., 1996.
9. Rihchikov, A.E. Social'no-politicheskie orientacii predstaviteley mestnykh organov vlasti Belarusi v usloviyakh ehkstreml'noy situacii postchernobyl'skogo perioda: avtoref. dis. ... kand.sociol. nauk. – Minsk, 1994.
10. Ryabinina, N.P. Osnovnykh radiacionnoy bezopasnosti: ucheb.posob. dlya stud. ped. vuzov / N.P. Ryabinina, G.N. Romanov. – Miass, 1995.
11. Serikova, V.I. Fakul'tativ «Osnovnykh radiobiologii» i ego realizatsiya v shkol'nykh kursakh biologii, estestvoznaniya, ehkologii // Problemih ehkologii i ehkologicheskogo obrazovaniya Chelyabinskoy oblasti: materialih 3-yj nauchno-praktich. konf. / pod.red. V.V. Latyushina. – Chelyabinsk, 1999.
12. Uteshinskiy, D.D. Programma «Zdorovye cheloveka. IX klass» // Programmi obteobrazovatelnykh uchrezhdeniy. Biologiya. – M., 1994.
13. Ehkologiya. Programmi dlya obteobrazovatelnykh uchrezhdeniy / sost. V.S. Kuchmenko. – M., 1994.
14. Shibkova, D.Z. Vvedenie v radiobiologiyu: ucheb.posob. / D.Z. Shibkova, V.V. Latushin, V.I. Serikova. – Chelyabinsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 377

Stashkevich I.R., Serebrennikova E.A. THE MODEL OF FORMATION COMPETENCIES OF BUSINESS ACTIVITY AT THE STUDENTS, STUDYING AT THE SPECIALTY OF TECHNICAL PROFILE. The article presents a complex of organizational and pedagogical conditions for the effective functioning of the model forming competencies of business activities. The model and its structural elements are described. The stages of competencies formation are defined.

Key words: competencies of business activity, structural-functional model, organizational and pedagogical conditions.

И.Р. Сташкевич, д-р пед. наук, доц., проректор по научно-исследовательской и инновационной работе ГБОУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск, E-mail: stashkevichiren@mail.ru; Е.А. Серебренникова, зам. директора по учебно-методической работе ГБОУ СПО (ССУЗ) «Южно-Уральский многопрофильный колледж», г. Челябинск, E-mail: lena-77@74.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлен комплекс организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели по формированию компетенций предпринимательской деятельности. Описана модель и ее структурные элементы, определены этапы подготовки.

Ключевые слова: компетенции предпринимательской деятельности, структурно-функциональная модель, организационно-педагогические условия.

Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь.

Как показывает анализ литературы, предпринимательское образование, приближенное к жизни, пронизанное знанием экономических реалий, социальных проблем, основанное на опыте самостоятельной практической деятельности, как способ распространения базовых предпринимательских знаний; средство формирования человеческого капитала, инструмент адаптации молодого человека к социально-экономическим изменениям имеет существенное значение для социально-экономических преобразований и будущего России.

Проведенное теоретическое исследование выявило, что проблема формирования предпринимательских компетенций для отечественной педагогики относительно нова, о чем свидетельствует небольшое количество работ и их узкая тематика; формирование предпринимательской культуры (В.Н. Банькина [1],

М.Л. Нюшенкова); формирование предпринимательских компетенций (Е.П. Сулаева [2], М.Ю. Романова); формирование предпринимательских качеств у студентов педагогического вуза (Т.А. Волошина [3]); педагогические аспекты предпринимательской подготовки в условиях общеобразовательной школы и в системе дополнительного образования (Н.Г. Алексеев, В.А. Березина, М.В. Богданов, А.К. Бруднова, В.В. Быков, С.И. Вершинина, Н.И. Городецкая, Ю.В. Громыко, О.В. Егорова, С.И. Зверев, В.Б. Орлов, А.И. Парамонова, А.С. Потапов, И.А. Сасова, И.М. Саяпова, В.Д. Симоненко, А.У. Умаева, В.З. Черняк и др.); воспитание предпринимчивости старшеклассников (М.А. Селиванова); формирование компетентности в сфере предпринимательства (В.В. Демидов [4]); педагогические условия формирования предпринимательской компетентности (Т.М. Матвеева); подготовка к предпринимательской деятельности (М.Х. Гатиятуллин [5]); диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности (Р.Х. Токов [6]).

Эффективное формирование заявленных компетенций требует создания в образовательном учреждении организационно-

педагогических условий, которые были выявлены в ходе теоретического исследования и будут проверены на достаточность опытно-экспериментальным путем, что, конечно же, потребует изменений в содержании и организации учебно-воспитательного процесса.

Первое организационно-педагогическое условие предполагается построение образовательного процесса на основе интеграции программ базовой отраслевой и дополнительной предпринимательской подготовки. Оно направлено на интеграцию содержания основной образовательной программы технического профиля и программы дополнительной подготовки в области предпринимательства. Интеграция обеспечит формирование компетенции различных специальностей, специальностей не только социально-экономического, юридического, управленческого профиля, но и технического в области реализации своей деятельности. Интегративность позволит организовать, эффективно управлять технологическими процессами, управлять собственными ресурсами и развивать свой бизнес с учетом инновационных технологий отрасли, совершенствовать профессиональное и личное самосознание выпускников. Все это станет возможным тогда, когда будут развиты, в том числе творческие компетенции и компетенции самосовершенствования, относящиеся к базовым компетенциям, которые формируются в результате активной осознанной деятельности субъекта, представляющей собой опыт этой деятельности, т.е. не знания, а практические умения, охватывают собой все основные способы деятельности. Базовые компетентности позволяют субъекту адекватно ситуации проявлять данные компетенции, совершенствуя степень овладения любой социально значимой деятельностью.

Вторым организационно-педагогическим условием является реализация программы дополнительного профессионального модуля «Организация и управление предпринимательской деятельностью в направлении базовой специальности». Предлагаемый к реализации модуль позволит сформировать интегративные профессиональные компетенции, направленные на организацию и управление предпринимательской деятельности в сфере получаемого базового профессионального образования. Навыки, полученные путем интеграции базового и дополнительного содержания образовательной программы, будут способствовать развитию качеств личности, необходимых для осуществления предпринимательской деятельности, расширению возможностей самозанятости.

Третье организационно-педагогическое условие раскрывает необходимость осуществлять подготовку с использованием прикладного программного продукта *ProjectExpert*. Управление бизнес-процессом виртуального предприятия позволяет связать между собой процедуры или операции (функции), которые совместно реализуют некую бизнес-задачу или политическую цель предприятия, как правило, в рамках его организационной структуры, описывающей функциональные роли и отношения и процесс воспитания, включающий формирование и развитие личностных качеств: способность и готовность творчески мыслить, генерировать идеи, превращая их в новые технологии, самостоятельно достигать серьезные цели, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, быть готовым принять на себя ответственность, умело реагировать на различные жизненные ситуации.

В результате создания данных организационно-педагогических условий формируется собственная сфера ответственности, ресурсы для ее освоения и возможность настоящего действия, а выпускник становится грамотным специалистом не только по полученной в колледже специальности, но и подготовленным к рыночным отношениям предпринимателем.

Разработка модели формирования компетенций предпринимательской деятельности потребовала изменения подходов к процессу обучения, изменения содержания обучения на ступени среднего профессионального образования, осуществления взаимосвязи форм, методов и средств обучения, разработки системы диагностики результатов обучения и системы проведения корректировки результатов. Функционирование модели осуществляется в рассмотренном выше комплексе педагогических условий, которые являются внешними по отношению к модели и требующие экспериментальной проверки.

Модель представлена целевым, методологическим, содержательным, организационно-технологическим, результативно-оценочным блоками.

Целевой блок модели обусловлен, в первую очередь, социальным заказом, который продиктован запросом со стороны эконо-

номической системы России, в которой в настоящее время предприниматель выдвинут в число наиболее значимых субъектов экономического прогресса; во-вторых, запросом самого потребителя услуг, которому в современных условиях уже недостаточно только профессионального образования, которое призвано включить молодежь в процесс производительного труда, создания материальных ценностей, но и необходимо обеспечить надежную социальную защиту выпускников от непредсказуемых обстоятельств рынка труда. Такая защита может быть обеспечена посредством двух механизмов: «внешняя» и «внутренняя». Внешние механизмы обеспечиваются социальной защитой со стороны государства. Практика, однако, показывает их недостаточность. Необходимо дополнить их «внутренними» механизмами социальной защиты, т.е. повысить внутреннюю степень устойчивости выпускника, его адаптационные возможности в условиях рынка. Поэтому целью созданной модели является формирование компетенций предпринимательской деятельности у студентов, обучающихся по специальностям технического профиля в определенном комплексе педагогических условий.

Формирование компетенций предпринимательской деятельности целесообразно осуществлять в едином процессе получения образования, путем интеграции содержания базового профессионального (технического) и дополнительного (предпринимательского) образования, через содержание дисциплин и профессиональных модулей базовой профессиональной подготовки по направлению или специальности и дополнительной подготовки в области предпринимательства. Поэтому методологический блок модели определили следующие методологические подходы: системно-деятельностный, личностно-деятельностный, компетентностный, интегративный, аксиологический.

Деятельностный подход в нашей модели лежит в основе двух подходов: системно-деятельностного и личностно-деятельностного. В педагогической науке системный подход предполагает выделение связей и отношений между рассматриваемыми объектами, установление влияния связей на развитие системы в целом. Он предполагает определение влияния каждого компонента системы на развитие личности. Процесс развития личности и его результат рассматривается нами как критерий эффективности педагогического процесса. В этом отношении он тесно связан с деятельностным подходом и рассматривается нами как системно-деятельностный подход. Личностно-деятельностный подход рассматривается нами как интеграция личностно-ориентированного и деятельностного подходов, в рамках которых, личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Под компетентностным подходом мы понимаем – перенос акцентов на результат образования, причем в качестве результата рассматриваются не знания, умения и полученный практический опыт, а способность человека, имея высокую мотивацию к деятельности, действовать в различных нестандартных ситуациях мобилизуя все внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Интегративный подход обеспечивает усиление связей между отраслевой базовой подготовкой и дополнительной подготовкой в области предпринимательства. Аксиологический подход при формировании компетенций предпринимательской деятельности означает формирование полного осознания обучающимся ценности образования с позиции воспитания и развития личности. Сложившаяся сегодня система образования, на различных ее ступенях лишена нравственно-этической стороны. Становится очевидным, что от уровня заложенных нравственно-этических характеристик личности зависит решение социальных, экономических и даже технических проблем настоящего и будущего [7].

Здесь же мы определили и описали принципы формирования компетенций предпринимательской деятельности (интегративность, индивидуализация и принцип природосообразного образования [8]), которые лежат в основе модели формирования компетенций предпринимательской деятельности у студентов, обучающихся по техническим специальностям.

В основу подготовки положен компетентностный подход, в котором ключевыми понятиями выступают «компетенция» и «компетентность». Исследовав эти понятия, мы определили для себя, что компетенции предпринимательской деятельности являются интегративными и формируются на основе базовых компетенций, которые формируются в результате активной осознанной деятельности субъекта, представляют собой опыт этой

деятельности и профессиональных компетенций в направлении базовой специальности. Базовые компетентности позволяют субъекту адекватно ситуации проявлять данные компетенции, совершенствуя степень овладения любой социально значимой деятельностью. Профессиональные компетенции позволяют с достаточной степенью профессионализма выполнять трудовые функции в области своей деятельности. Интегративные предпринимательские компетенции позволяют организовать, грамотно управлять технологическим процессом и собственными ресурсами и развивать свой бизнес с учетом инновационных технологий отрасли.

Индивидуализация процесса обучения строится с учетом психофизиологических особенностей, т.е. готовности субъекта к деятельности требующей способности и готовности творчески мыслить, генерировать идеи, превращая их в новые технологии, самостоятельно достигать серьезные цели, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, быть готовым принять на себя ответственность, уметь реагировать на различные жизненные ситуации.

Принцип природосообразного образования предполагает соответствие содержания предпринимательской подготовки, форм, методов и средств организации образовательного процесса возможностям и потребностям конкретной личности. Подготовка в области предпринимательства с одной стороны обеспечивает потребности личности, а с другой стороны способствует развитию личности в направлении общечеловеческих ценностей.

Содержательный блок включает в себя следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, операционно-деятельностный, рефлексивный, этический (социально-поведенческий)

Мотивационный компонент определяет значимость деятельности предпринимателя обучающимся. Определяет желание, возможности, потребности к занятию предпринимательской деятельности. Результат проявляется в сформированности мотивации к учебной деятельности и устойчивому интересу к предпринимательской деятельности, а в последствие профессиональной деятельности предпринимателя в направлении базовой специальности.

При формировании когнитивного компонента закладывается база профессиональной деятельности. Являясь базой для операционно-деятельностного компонента, характеризуется успешностью решения стандартных учебных задач. Овладением, а затем и применением знаний при решении профессиональных задач.

Операционно-деятельностный компонент характеризуется овладением навыками и умениями в области технологии производства и предпринимательства.

Рефлексивный компонент включает систему самодиагностики: анализ, оценку. Характеризуется самоанализом и самооценкой на основе собственной деятельности, в ходе выполнения проектов, приобретения практического опыта.

Этический (социально-поведенческий) компонент базируется на принципах этического бизнеса. Этический компонент нацелен на формирование системы ценностей, которые лежат в основе и действуют как ориентиры при принятии решений и регуляции поведения личности.

Так как процесс формирования компетенций может быть условно разделен на этапы для более четкого представления происходящих изменений, в модели выделены этапы: формирование общепрофессиональной подготовки, формирование знаний в области предпринимательства и этап концентрации навыков предпринимательской деятельности в направлении базовой подготовки. Выбраны формы и методы адекватные поставленным задачам.

Результативно-оценочный блок соотносит критерии и показатели с уровнем сформированности предпринимательских компетенций, по которым можно судить об эффективности функционирования модели.

Таким образом, описанная нами структурно-функциональная модель представляет собой единство отдельных элементов имеющих собственное наполнение и значение. Реализация данной модели в представленном комплексе организационно-педагогических условий позволяет сформировать компетенции предпринимательской деятельности у студентов, обучающихся по техническим специальностям.

Библиографический список

1. Банькина, В.Н. Формирование предпринимательской культуры студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2010.
2. Сулаева, Е.П. Формирование предпринимательской компетентности у студентов техникума: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011.
3. Волошина, Т.А. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011.
4. Демидов, В.В. Формирование компетентности студентов вуза в сфере предпринимательства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
5. Гатиятуллин, М.Х. Педагогическая система подготовки студентов технического вуза к предпринимательской деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2009.
6. Токов, Р.Х. Диагностика психологической готовности к предпринимательской деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005.
7. Серебренникова, Е.А. Методологические подходы к формированию компетенций предпринимательской деятельности // Инновационное развитие профессионального образования: научно-практич. журнал. – Челябинск, 2012. – № 2(02).
8. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография. – Челябинск, 2004.

Bibliography

1. Banjkina, V.N. Formirovanie predprinimatel'skoy kul'turiny studentov uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2010.
2. Sulaeva, E.P. Formirovanie predprinimatel'skoy kompetentnosti u studentov tekhnikum: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Shuya, 2011.
3. Voloshina, T.A. Formirovanie predprinimatel'skikh kachestv studentov pedagogicheskogo vuza v processe interaktivnogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2011.
4. Demidov, V.V. Formirovanie kompetentnosti studentov vuza v sfere predprinimatel'stva: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2007.
5. Gatiyatullin, M.Kh. Pedagogicheskaya sistema podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza k predprinimatel'skoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kazan', 2009.
6. Tokov, R.Kh. Diagnostika psikhologicheskoy gotovnosti k predprinimatel'skoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Stavropol', 2005.
7. Serebrennikova, E.A. Metodologicheskie podkhody k formirovaniyu kompetentsiy predprinimatel'skoy deyatel'nosti // Innovatsionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya: nauchno-praktich. zhurnal. – Chelyabinsk, 2012. – № 2(02).
8. Orekhova, I.L. Valeologicheskoe soprovozhdenie variativnogo obucheniya v obshchey obrazovatel'noy shkole: monografiya. – Chelyabinsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 378

Sivtseva A.R. VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY. Some conceptual approaches to development of a problem of the value orientations' formation in education of the future experts' identity have been described. It shows researches in the field of student professional formation.

Key words: values, value orientations, polycultural environment, public relations, professional education, educational environment.

*А.Р. Сивцева, ст. преп. каф. иностранных языков по техническим и естественным специальностям
Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета
им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: angelika72.06@mail.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В работе описаны концептуальные подходы к разработке проблемы формирования ценностных ориентаций в формировании личности будущих специалистов. Отражены исследования в области профессионального становления студента.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, поликультурная среда, общественные отношения, профессиональное образование, образовательное пространство.

Одним из приоритетных задач высшей школы заключается в том, чтобы студент приобретал не только знания, умения и навыки, но и формировал или совершенствовал в себе те нравственные ценности, которые являются общечеловеческими. Формирование нравственных ценностей студенческой молодежи является частью общей проблемы воспитания молодого поколения.

Человек функционирует в обществе, он не может существовать вне общества, и в своём поведении он вынужденно или добровольно должен принять правила своего общества, т.е. социальные правила или законы тогда становятся ценностями, когда они становятся неотъемлемой частью личности. Справедливо высказывание Л.М. Архангельского о том, что моральное сознание личности предопределено теми ценностями, которыми общество располагает: «Общественные отношения обуславливают ориентацию людей в мире ценностей, выбор предпочтительных для них идеалов, норм, которыми они руководствуются в своём поведении» [1, с. 13]. Само же общество, с другой стороны, интегрирует, обобщает те нравственные отношения, которые складываются между отдельными людьми как субъектами исторического прогресса. Но ценностное сознание людей лишь более или менее адекватно системе общественных ценностей. Это объясняется тем, что человек как личность представляет собой единство социального и индивидуального. Человек – это продукт общественных отношений, но, в то же время, он всегда индивидуален, самобытен, неповторим.

При определении категории ценности, мы исходим из того, что ценность – категория, проявляющаяся в субъект-объектных отношениях, она выражает смысловую, позитивную значимость объекта для субъективного бытия. Причём, объект может находиться в пространстве материального мира или культуры, или в виде различных форм внеприродного, иллюзорного, творимого фантазией небытия; субъект (индивид, группа, общество) может усматривать в объекте не только личные смыслы, но и национальное, профессиональное или наделять смыслом традиции, сложившиеся в том или ином социальном институте. Ценностное отношение предполагает переживание реальности оценивающим осмыслением, и если такое осмысление является постоянной характеристикой субъекта, то приобретает психическую реальность – ценностное сознание.

Ценностные ориентации формируются на основе системы ценностного сознания личности. Ценностно-ориентированная деятельность студентов медицинского профиля должна быть основана на осознании личностно значимости и необходимости нравственных ценностей. Мы предполагаем, что формирование профессионально-ценностной ориентации студентов-медиков при изучении ими непрофильных дисциплин будет возможным в том случае, если:

1) актуализировать имеющиеся у студентов нравственные ценности с использованием возможностей непрофильных предметов;

2) содержание обучения будет дополнено содержанием аксиологической направленности, связанным как с повседневной жизнью, так и профессиональным будущим студентов-медиков.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций личности студента включает в себя развитие активности, знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, творчества. Это подразумевает включение психолого-педагогических факторов: интеллектуального, эмоционально-волевого, действенно-практического. Психолого-педагогические факторы – взаимодействие студентов с педагогами, общение, процесс воспитания и самовоспитания, познавательная и трудовая деятельность. В этой связи следует отметить, что психологическими факторами являются: самовоспитание и самообучение, самопознание, установка, потребности, мировоззрение, направленность личности. Нельзя не учитывать влияние биофизических факторов, таких, как наследственность, склонности, способности учащихся.

Таким образом, формирование профессионально-ценностных качеств студентов вуза осуществляется с опорой на социальные, социально-педагогические и психолого-педагогические факторы. Учитывая вышеизложенное, мы согласны с утверждением И.В. Кашуба о том, что комплекс педагогических условий развития профессионально-нравственных ценностей студента – это совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приёмов, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга и направленных на развитие ценностного потенциала студентов [2].

Вся система воспитания и обучения в вузе направлена на овладение будущими специалистами профессионально-нравственными ценностями, чтобы они были заложены в основу их профессиональной деятельности и стали руководством в их поведении. Как известно, сущность ценностной образования заключается в значимости, полезности, необходимости и целесообразности устремлений личности на получение качественного образования. В этой связи изучение динамики формирования профессионально-ценностной ориентации студентов деонтологического профиля проводилось комплексно в течение первого года обучения.

В программе нашего исследования мы попытались рассмотреть решение поставленных задач с учетом всех факторов как внешних, так и внутренних, принимая во внимание педагогические, социальные, психологические условия формирования личности студентов, в рамках выбранной им профессии медицинского работника. Данные условия являются не только влияющими второстепенными факторами, они формируют личность специалиста, способствуя его развитию, становлению профессионально-ценностной ориентации. Профессиональное становление личности студента происходит с того момента, когда он становится студентом данного вуза. Начиная с первых занятий, личность студента подвергается влиянию условий, имеющих, прежде всего, профессиональную специфику.

В ходе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что студенты-первокурсники не все имеют достаточно сформированной мотивации для приобретения профессии. Как выяснилось, многие из них имеют только общее представление о профессии медицинского работника, при этом часто их представ-

ление бывает поверхностным, не глубинным. Исследования показали, что формирование ценностных ориентаций личности в профессиональном становлении будущего медицинского работника обеспечивается, когда:

– учебное заведение выступает как культурно-образовательное пространство, где целостность педагогического процесса обусловлена духовными ценностями;

– мотивационно-ценностная деятельность студентов осуществляется на основе практического освоения основ здравоохранения;

Библиографический список

1. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – М., 1978.
2. Кашуба, И.В. Развитие эмпатического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004.

Bibliography

1. Arkhangel'skiy, L.M. Cennostniye orientatsii i npravstvennoye razvitiye lichnosti. – M., 1978.
2. Kashuba, I.V. Razvitiye ehmpaticheskogo potentsiala studentov universiteta v processe professional'noy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 159.316.6

Solovyeva O.V., Litvinova K.V. DEVELOPING LEADERSHIP POTENTIAL RESIDENT – FUTURE OF HIGH SCHOOL TEACHERS. The article reveals the importance of the development of leadership potential graduate students of different majors enrolled in professional retraining program «Teacher of high school». Settle psycho-pedagogical conditions that ensure the formation of the future teacher of high school as a teacher leader.

Key words: Student, leadership, future high school teacher, psycho-pedagogical conditions of development.

О.В. Соловьева, д-р психол. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: pnlsol@rambler.ru; **К.В. Литвинова**, соискатель ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: kristina2029@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АСПИРАНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья раскрывает актуальность развития лидерского потенциала аспирантов разных специальностей, обучающихся по программе профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы». Обосновываются психолого-педагогические условия, обеспечивающие становление будущего преподавателя высшей школы как педагогического лидера.

Ключевые слова: аспирант, лидерские качества, будущий преподаватель вуза, психолого-педагогические условия развития.

Реформы, происходящие в российской системе высшего образования, определяют особые требования и качеству образовательного процесса и личностно-профессиональным компетенциям профессорско-преподавательского состава вузов. Преподаватель современного вуза должен не только соответствовать эталону представителя интеллектуальной элиты, но в полной мере владеть управленческими, лидерскими функциями – быть блестящим организатором учебно-воспитательного процесса и достойным образцом подражания для учащейся молодежи – студентов, магистров, аспирантов.

Новые целевые установки высшего образования требуют изменений в содержании и структуре подготовки преподавателей высшей школы. Большинство преподавателей не имеет базового профессионально-педагогического образования, что обусловило введение в действие Государственного образовательного стандарта для получения магистрантами и аспирантами дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (2001 г.). Подготовка преподавателя вуза через аспирантуру должна не только готовить молодого ученого к исследовательской деятельности, но и способствовать формированию готовности к профессиональной деятельности в системе высшего образования, повышению уровня педагогической компетентности. Реализация программы «Преподаватель высшей школы» в университетах позволяет аспирантам приобрести знания и умения, необходимые для успешной педагогической деятельности в вузе [1].

Анализ актуального состояния кадрового состава современной высшей школы, показывает, что возникновение и развитие рынка образовательных услуг увеличило число аспирантов в университетах, которые обучаются по разным специальностям. Отметим, что аспирант находится в противоречивой позиции. С одной стороны он нацелен на выполнение научно-исследовательской деятельности в своей предметной области, с другой – он, как правило, планирует профессиональное самоопределение в качестве преподавателя вуза. При этом необходимы иные требования к организации деятельности, личностной позиции, проявление соответствующей активности. Подчеркнем, что высшая школа нуждается в людях с высокоразвитыми интеллектуальными и коммуникативными способностями, организаторскими навыками, способных добиваться поставленных целей, учитывая потребности, интересы и возможности своих коллег и студентов. Современному вузу нужны лидеры и организаторы, готовые осуществлять руководство студенческими группами и коллективами, опираясь на идеи гуманного подхода, способные к эмпатии, диалогу равных, субъект-субъектным отношениям, т.е. готовые осуществлять свою деятельность на основе личностно-ориентированного взаимодействия со своими последователями. Вместе с тем, аспиранты, решая свои индивидуально-профессиональные задачи не всегда в состоянии активно участвовать в решении сложных проблем вуза, факультета, кафедры, не способны брать на себя ответственность, проявлять инициативу, т.е. не проявляют лидерских качеств. В этой

связи остро стоит проблема целенаправленного развития лидерского потенциала аспирантов – будущих преподавателей высшей школы.

Лидерство – это многоаспектный социально-психологический феномен, включающий искусство быть впереди идущим, эффективно управлять собой и другими людьми на пути достижения больших жизненных и профессиональных успехов [2]. Феномен лидерства представляет собой сложный многогранный процесс, который может быть охарактеризован с различных позиций. Одной из важных характеристик лидерства является его структурный характер, где различаются комбинации трех основных переменных: лидерские качества, лидерское поведение и ситуация, в которой действует лидер. Формирование лидерских качеств у аспирантов – это управляемый процесс. Для его эффективной организации необходимо создавать психолого-педагогические условия, обеспечивающие становление будущего преподавателя высшей школы как педагогического лидера. К педагогическим условиям формирования лидерских качеств у аспирантов относятся:

- обновление содержания психолого-педагогических дисциплин,
- сочетание традиционных и инновационных подходов к организации учебных занятий,
- активизация мотивационной и познавательной деятельности аспирантов, направленных на освоение новой специальности,
- участие аспирантов в проектной и общественной деятельности,
- организация кураторской деятельности аспирантов по отношению к студентам младших курсов,
- непосредственное и опосредованное воздействие на аспирантов преподавателей-лидеров высшей школы,
- учет психологических особенностей личности аспиранта,
- формирование у аспиранта мотивации и позитивного отношения к лидерству,
- организация тренингов по развитию лидерства.

Совокупность данных условий обеспечивает аспиранту – будущему преподавателю вуза успешную подготовку к результативному осуществлению профессиональной педагогической деятельности и формирование лидерских качеств. Наиболее эффективно оно происходит в учебном процессе, в частности при освоении дисциплин, входящих в учебный план. Так, например, дисциплины «Психология человека», «Педагогика и психология высшей школы» нацелены на формирование у аспирантов базовых знаний и умений научного поиска, их практического

использования в реальной педагогической деятельности. Они призваны познакомить аспирантов с основами педагогической и психологической наук применительно к практике высшей школы, дают представление о многообразии педагогических и психологических концепций в современном мире, об основах технологии учебно-воспитательного процесса в вузе. Изучение данных дисциплин способствует формированию нравственно-ценностной и профессионально-личностной ориентации аспирантов в современной мировоззренческой и духовной ситуации российского общества, овладению культурой самообразования, самовоспитания и творческого саморазвития, а главное – повышает их интерес к труду преподавателя высшей школы. Осмысление характера и специфики деятельности преподавателя высшей школы способствует не только формированию педагогических направленности аспирантов, но и развитию их лидерских качеств. Отметим, что с нашей точки зрения одним из важных условий развития лидерских качеств вузовского педагога является воздействие на аспирантов преподавателей-лидеров высшей школы – это и профессора, читающие курсы и дисциплины, и научные руководители, и участники научных мероприятий – форумов, конгрессов, симпозиумов, конференций. Возможность взаимодействовать с авторитетными преподавателями, мастерами своего дела, с педагогами-лидерами, нацеленными на передачу своего профессионального опыта молодому поколению, способствует формированию личности созидательного типа.

Резюмируя содержание данной статьи, отметим, что на современном этапе вузу необходим не просто преподаватель, который отвечает за образование и воспитание учащейся молодежи, а человек, имеющий лидерские качества, способный быстро находить решения в проблемных ситуациях, принимать на себя ответственность и позитивно относиться к возникающим сложностям. В данном случае мы предлагаем говорить о педагогическом лидерстве и рассматривать в нем ключевое лицо – это преподавателя-лидера. По нашему мнению преподаватель-лидер – это специалист, который в своем образе представляет интеграцию качеств педагога и руководителя (лидера). Именно лидерские качества помогают преподавателю высшей школы раскрыть потенциал студенчества, направить его деятельность в нужном направлении, а также вовремя проанализировать, проконтролировать и скорректировать ситуацию как группы в целом, так и отдельного человека в ней. Современная высшая школа рассчитывает на преподавателя вуза, обладающего лидерским потенциалом, способного взять на себя инициативу и ответственность за управление инновационными процессами в вузе и качественные преобразования в обществе.

Библиографический список

1. Янченко, А.В. О реализации образовательно-профессиональной программы подготовки преподавателя высшей школы в магистратуре. – Нижний Новгород, 2002.
2. Соловьева, О.В. Психология лидерства: учеб. пособ. – Ставрополь, 2010.

Bibliography

1. Yanchenko, A.V. O realizacii obrazovatel'no-professional'noy programmi podgotovki prepodavatelya vihshey shkolih v magistrature. – Nizhniy Novgorod, 2002.
2. Solovjeva, O.V. Psikhologiya liderstva: ucheb. posob. – Stavropolj, 2010.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 378.147:741

Suharev A.I. ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF TEACHING DRAWING STUDENTS ELEMENTARY ARTS FACULTY TEACHING UNIVERSITY COURSES. This article discusses some of the problemsteaching academic drawing in the faculties of arts teachers. The learning process is a holistic system design, which includes: purpose, objectives, teaching methods, formation and development of professional competencies, evaluation, etc. the draughtsman's purpose and objectives of the learning process design direction in activity of students and the evaluation criteria.

Key words: graphic evaluation criteria, evaluation, competence.

А.И. Сухарев, канд. пед. наук, доц., н.с. каф. академической живописи и рисунка, Омский гос. педагогический университет, г. Омск, E-mail: aist-09@mail.ru

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются некоторые проблемы обучения академическому рисунку на факультетах искусств педагогических вузов. Процесс обучения рисунку является целостной системой, который включает в себя: цель,

задачи, методы обучения, формирования и развития профессиональных компетенций рисовальщика, эвальной и т.п. Цель и задачи процесса обучения рисунку определяют направленность в деятельности студентов и критерии оценки.

Ключевые слова: рисунок, критерии оценки, эвация, компетенции.

Обучение академическому рисунку является сложным процессом, включающим в себя познание и созидание в единстве. В одном случае может преобладать становление профессиональных компетенций рисовальщика – знание законов изобразительной грамоты, развитие профессионального восприятия, формирование практических умений и навыков, в другом – созидание (композиционно-образная организация плоскости изображения). Это дает основание для некоторых исследователей делить рисунок на учебный (познавательный) и творческий (созидательный), каждый из которых имеет свои цели, задачи, специфику и характерные особенности. Однако такое разделение является чисто условным и может рассматриваться только с педагогических позиций с целью выявления тех или иных процессов изобразительной деятельности. Тесная связь учебного и творческого начала в академическом рисунке лежит в самой основе изобразительной деятельности. Е.В. Шорохов утверждал: «Если работа над учебным рисунком, независимо от материала и техники, в которых он выполняется, ведется серьезно и глубоко и должна пониматься не только как сугубо учебная, но и как учебно-творческая...» [1, с. 78].

Академический рисунок можно и нужно рассматривать с точки зрения создания художественного образа, организации на плоскости листа пространства и времени, учитывающего объективные законы и правила композиции, перспективы, а также закономерности визуального восприятия.

Процесс обучения рисунку является целостной системой, который включает в себя: цель, задачи, учебный материал, методы обучения, формирования и развития профессиональных компетенций рисовальщика, эвальной, самодиагностики и коррекции процесса обучения [2]. Для нас важны методы формирования профессиональных компетенций рисовальщика у студентов. При этом обучение рисунку в целом и изучение отдельных разделов рассматривается в контексте формирования творческой личности учителя изобразительного искусства, владеющего изобразительными и выразительными средствами рисунка. Потому что можно научить только тому, чем владеешь сам. И поэтому планируемый результат учебной деятельности, сформированная профессиональная компетентность студентов в области изобразительного искусства – центральный фактор упорядочения взаимодействия между всеми элементами данной системы.

В реалистическом рисовании с натуры точному определению и измерению, как правило, поддаются видимые категории академического рисунка – пропорциональные и тоновые отношения, взаиморасположение предметов в пространстве, конструктивные и анатомические характеристики модели и т.п. В этом случае рисунок представляет собой сочетание конкретных изобразительных действий. Это необходимые и важные элементы учебного рисунка, но не рисунок как искусство, в котором убедительных ответов на один вопрос может оказаться несколько. Эти ответы в большей или в меньшей степени могут отличаться друг от друга в зависимости от творческих задач, замысла и установки.

Если формально подойти к анализу и оценке учебного рисунка, то техническая часть создания изображения на плоскости листа поддается оцениванию достаточно объективно. Критерии оценки могут быть нормативными: задается размер листа, определенный тип композиции, тоновое решение и т.д. И именно с этих позиций анализируются и оцениваются законченные студенческие работы. Но простое объяснение приемов работы, перечисление определенных критериев, как это часто бывает на практике, недостаточно эффективно развивает профессиональные компетенции, творческие способности студентов. Более того, в самой природе творчества заложен принцип расширения границ заданных критериев. Критерии, определяющие эстетическую сторону учебных рисунков, определенным образом включают в себя некоторые категории искусства. Однако их применение в оценке качества учебного рисунка ставит вопрос о том, в какой мере и в каком объеме они могут присутствовать в подобных суждениях и можно ли руководствоваться ими, определяя ценность учебного рисунка.

Цель и задачи процесса обучения рисунку определяют направленность в деятельности студентов и критерии оценки. На начальном этапе обучения рисунку (1-2 курсы) мы определили следующие учебно-методические и развивающие задачи:

- формирование и развитие у студентов профессиональных компетенций рисовальщика (изучение теории изобразительной грамоты и применение этих знаний в практической работе, развитие профессионального восприятия, практических умений и навыков композиционно-пространственной и образной организации плоскости изображения);

- изучение свойств различных графических материалов и формирование профессиональных умений работать с ними.

Приоритет учебных задач над творческими на академических занятиях первого и второго курсов не означает их отрицание. Творчество на занятиях по рисунку на первых курсах мы понимаем в более узком смысле слова: как самостоятельное решение конкретной учебной задачи, посильной для данного студента. В этом случае сам процесс изображения в плане творчества будет ценным [3].

Критерии, если они поняты и приняты студентами, позволяют им достаточно объективно оценивать ход выполнения своей работы, способствуют успешному формированию профессиональных компетенций в изобразительной деятельности (принцип осознанности). Как показала практика проведения занятий по рисунку, способность рисующих во время работы опираться на основные критерии оценки организации плоскости изображения позволяет им точнее и увереннее достигать более высоких результатов.

Объективность анализа модели рисования и теоретические знания, влияющие на интеллектуальное развитие студента, являются существенными факторами, воздействующими на формирование и развитие профессиональных компетенций рисовальщика и находящимися в диалектическом единстве и противоречии в процессе рисования с натуры. Это означает, что при выборе и обосновании критериев оценки академического рисунка внимание должно обращаться не только на то, насколько рисунок отвечает заданным требованиям к его выразительным средствам (композиции, точке зрения, формату, пропорциям, пространству, тону и т.д.), но и на степень осознанности студентами художественной деятельности, их самостоятельности в работе, умении творчески пользоваться знаниями теории изобразительной грамоты, различными средствами выразительности изобразительных материалов, подчинять их художественно-образным задачам рисунка. В учебно-творческой работе студентов по рисунку трудно уловить степень их взаимодействия (объект – субъект).

Анализируя законченные учебные рисунки студентов, возможно, достаточно объективно оценивать конкретные знания, уровень сформированности художественного восприятия, конкретные умения владения графическими материалами. Сам процесс рисования (старания, усилия студента), как правило, не принимается во внимание, не учитываются мотивы этого процесса, индивидуальные особенности рисующего. В оценочном процессе обычно не учитывается и уровень притязаний студентов. Поэтому одними из главных задач процесса эвальной работы студентов в ходе их выполнения должны стать воспитание уровня притязаний, формирование навыков контроля и оценки, самоконтроля и самооценки. Особенно это важно на начальных курсах обучения в вузе.

Первокурсники начинают учиться в силу своих потенциальных возможностей, раскрытие которых будет зависеть от направленности учения. Становясь субъектом учебного процесса, они не нуждаются в принуждении. На первых курсах для студентов важен сам процесс создания изображения, рисование является творчеством, хотя результат может быть относительным с точки зрения создания художественной ценности. Поэтому может существовать два подхода к оценке студенческих работ:

- оценка, характеризующая уровень сформированности и развития профессиональных компетенций рисовальщика;
- педагогическая оценка, выявляющая отношение к учебной работе по рисунку.

Абсолютная оценка работы студента разделяется на оценку качеств, связанных с технической, ремесленной стороной, то есть оценку его «грамотности», показывает определенный уровень развития профессиональных компетенций рисовальщика и оценку качеств, связанных с областью творчества, с выразительностью рисунка. Но это чисто условное теоретическое разделение.

Каждая работа имеет и относительную ценность в развитии студента. Эта относительная оценка может и не совпадать с абсолютной, объективной оценкой. Профессиональный рост студента, развитие его умений и навыков, обогащение теоретическими знаниями определяется относительной оценкой по отношению к достигнутому уровню развития профессиональных компетенций. Эта оценка позволяет преподавателю планировать деятельность студента в течение всего периода обучения.

На первых курсах обучения важно показать пути достижения цели, предостеречь от возможных ошибок, показать отдельные достижения, поскольку уровень подготовки, объем знаний, степень сформированности профессиональных компетенций у студентов различны. Эвалюация результата учебно-творческой деятельности студентов является одним из факторов, воздействующих на формирование профессиональных компетенций.

Важной формой эвалюации являются коллективные обсуждения учебно-творческих работ. Эта форма анализа работ реально сближает позиции студента и преподавателя, формирует у студентов способность к самоконтролю и самооценке. Очень важно, чтобы студенты могли самостоятельно оценивать свои рисунки, ход выполнения работы, что служит гарантией их творческого саморазвития. В ходе такой работы у них вырабатывается умение находить ошибки и определять пути их исправления, формулировать свои мысли и выражать их. Анализ предполагает осмысление, перевод цели и содержания деятельности в «личностный смысл», внутреннюю структуру личности [2]. Такая форма работы имеет еще и другую направленность – педагогическую. Выработанные умения анализа, четкого формулирования мыслей при эвалюации работ необходимы в работе учителя в школе.

Анализируя результаты учебные работы студентов на первых курсах можно говорить о типичных затруднениях которые носят объективный и субъективный характер, с которыми они не могут справиться самостоятельно и которые связаны с некоторыми методическими недочетами в организации занятий по рисунку:

- не сформированы профессиональные компетенции студентов в изобразительной деятельности;
- формирование и развитие профессиональных компетенций студентов ведется спонтанно, высока доля случайности результата;
- для формирования и развития профессиональных компетенций студентов необходимы определенные условия.

Выявленные характерные ошибки в рисунках студентов первого и второго курсов, анализ психологических особенностей формирования и развития профессиональных компетенций рисовальщика позволили определить методы, способствующие эффективному формированию профессиональной компетентности. При разработке методики проведения академических занятий по рисунку и организации самостоятельной работы студентов необходимо учитывать уровень подготовки поступающих на художественно-графический факультет. У большей части абитуриентов уровень развития профессиональных компетенций (наличие теоретических знаний, практических умений и навыков в области изобразительной деятельности) недостаточно высок для грамотного профессионального рисования.

Теория изобразительной грамоты – это тот фундамент, та установка, которые позволяют целенаправленно формировать профессиональные компетенции студентов необходимые для работы на изобразительной плоскости. Организация теоретической подготовки студентов в области изобразительного искусства на академических занятиях по рисунку на первых курсах, является одним из самых важных и сложных вопросов художественно-педагогического образования.

Когда в практической работе начинают формироваться и развиваться определенные профессиональные умения в рисовании, только тогда студент способен усваивать теоретические вопросы более продуктивно и только тогда более успешно

развиваются профессиональные компетенции. При этом многие вопросы теории изобразительной грамоты эффективнее изучать в ходе практических занятий по рисунку. Попытка же априори дать на лекциях студенту четкую теоретическую формулировку основных понятий может оказаться преждевременной и лишь затруднит процесс изучения теории изобразительной грамоты, так как студент не подошел к пониманию этих понятий ни в практической работе, ни на теоретическом уровне. Изложить же студенту всю систему основных законов, категорий, понятий теории изобразительной грамоты в расчете на то, что он в практическом курсе воспользуется этими знаниями, и вовсе невозможно, поскольку в основе всякого знания лежит обобщение фактов, явлений, ставших очевидными для студента в его практической работе. То, что не является таким обобщением, не является и знанием – это просто сведения, до конца не осознанные.

Первые теоретические обобщения студент получает из своей практики, из личного изобразительного опыта, то есть настоящим отправным пунктом в теоретическом познании служит практическая изобразительная деятельность, в которой и развивается профессиональная компетентность рисовальщика. Становится очевидной роль практического курса рисунка в развитии профессиональных компетенций и теоретической подготовке студента.

В процессе работы со студентами первого – второго курсов на практических занятиях по рисунку мы пришли к выводу о целесообразности приоритета практических занятий над лекционным курсом, а также приоритета учебно-аналитических задач над творческими. В ходе практической работы студент осознает, что его успех в рисовании зависит не только от развития умений и навыков, но и от усвоения определенных теоретических знаний. Постановка, оптимально скомпонованная в пространстве, с ясным конструктивным и логическим построением создает нужную мотивацию в работе. Как раз в этих условиях и удобнее всего начать знакомить студентов с теорией изобразительной грамоты, формировать установку на профессиональное восприятие модели и плоскости изображения.

Для формирования профессиональных компетенций в рисовании необходимо усвоить ряд теоретических законов, правил изобразительной грамоты. Изучение теоретических вопросов изобразительной грамоты целесообразно проводить дифференцировано, в зависимости от уровня подготовки студентов и этапа выполнения практической работы по рисунку. Также необходимо строго определять объем теоретического материала, рассматриваемого на каждом практическом занятии. Изученный теоретический материал целесообразно закрепить в практической работе (краткосрочные задания – наброски, зарисовки). Изученный теоретический вопрос и выполненное краткосрочное задание будут являться установкой для формирования профессиональных компетенций и началом работы на практическом занятии.

Целесообразно, чтобы эти теоретические вопросы студенты самостоятельно готовили. Преподаватель отбирает для изучения теоретические вопросы изобразительной грамоты в зависимости от уровня подготовки студентов, консультирует их в ходе подготовки к занятию. Данная работа студента способствует формированию установки на формирование профессиональных компетенций до начала практической работы над академическим заданием. Полученные таким образом предварительные знания проецируются на практическое освоение композиционно-пространственных закономерностей рисунка.

Такой метод изучения теоретического материала не только формирует установку на развитие профессиональных компетенций студентов, но и учит студента работать с литературой, анализировать и систематизировать теоретический материал, доступно объяснять его другим, подбирать для практического закрепления необходимые краткосрочные задания, вырабатывает навыки педагогического рисования (мелом на доске) и т.д., что определяет педагогическую направленность академических занятий по рисунку. При подготовке содержания теоретического вопроса педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности студента, его теоретическую и практическую подготовку, психологические особенности.

Выполнение поставленных задач практического курса рисунка возможно при соблюдении следующих условий:

- на академических занятиях по рисунку приоритет должен быть отдан практической работе и на ее базе извлечение пер-

вых теоретических знаний, как установки на формирование профессиональных компетенций;

– на начало практического курса по рисунку необходим учет уровня подготовки студентов и оптимальной трудности постановки задачи, доступной для их понимания;

– создание психолого-педагогической ситуации, направленной на формирование профессиональных компетенций студентов, в которой осуществляется единство и противоречие нового и прежнего знания, формируется понимание значения теории изобразительной грамоты для практической работы.

Библиографический список

1. Шорохов, Е.В. Композиция: учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – М., 1986.
2. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии. – М., 2008.
3. Ростовцев, Н.Н. Академический рисунок: учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – М., 1984.

Bibliography

1. Shorokhov, E.V. Kompoziciya: ucheb. dlya studentov khudozh.-graf. fak. ped. in-tov. – M., 1986.
2. Ananjev, B.G. Lichnostj, subjekt deyatel'nosti, individualnostj. Problemih vozrastnoj i differencialnoj psikhologii. – M., 2008.
3. Rostovcev, N.N. Akademicheskij risunok: ucheb. dlya studentov khudozh.-graf. fak. ped. in-tov. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 159.99

Sukhoparova A.A. PSYCHOLOGICAL TRAITS EDUCATION OF CHILDREN IN FULL-AND PART FAMILY. The features of educating children in total and single-parent families, the premise of the deviations in the mental development of a child with a deficit of male influence, wrong attitudes about intersexual relationships that affect the education of children.

Key words: single-parent family, full of family, parenting, family setting.

**A.A. Сухопарова, магистрант НГПУ, педагог-психолог ЦМПСС «ДАРС», г. Новосибирск,
E-mail: Alina-Tekila@yandex.ru**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПОЛНОЙ И НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

Описаны особенности воспитания детей в полных и неполных семьях, предпосылки отклонений в психическом развитии ребенка при дефиците мужского влияния, неверные установки относительно межполовых взаимоотношений, которые сказываются на воспитании детей.

Ключевые слова: неполная семья, полная семья, воспитание, семейные установки.

Значительное внимание в исследованиях ученых уделяется семьям, в которых ребенок (дети) воспитывается только одним родителем. Процессам функционирования полных и неполных семей в России посвящены труды И.Е. Забелина, И.Г. Киселевой, Н.И. Костомарова, В.Ю. Крупнянской, Ю.М. Лотмана, Н.С. Полищук, Б.М. Фирсова. Многие детские психологи, которые занимаются изучением проблем семейного воспитания, замечают, что полная семья не гарантирует успех воспитания ребенка, а лишь создает предпосылки для успешного формирования его личности. Но воспитание в условиях неполной семьи всё-таки таит в себе целый ряд трудностей, с которыми рано или поздно придется встретиться каждому одинокому родителю [1].

Понятно, что ребенку нужны оба – отец и мать. Маленький ребенок, у которого нет того или другого, просит у имеющегося родителя найти ему недостающего. Но самое примечательное – это то, что ребенок может создать себе родителя, отвечающего многим его потребностям. Если ребенок продолжает видеться с ушедшим родителем или просто хорошо его помнит, то он может общаться с этим родителем в своём воображении в промежутках между встречами. Если ребенок не помнит ушедшего родителя, он может воспроизвести его образ из того, что он о нем слышал, из того, чем он восхищается в знакомых взрослых того же пола, и из тех черт, какие он хотел бы видеть в этом своем недостающем родителе. Даже ребенок, который вообще никогда не знал родителей – вследствие их смерти или своего незаконного рождения, – создает в своем воображении живые образы обоих, созданные из элементов знакомых ему людей. И этих созданных его воображением родителей он может описать во многих подробностях и со многими деталями [2].

Современными психологическими исследованиями было доказано, что отсутствие в семье не просто отца, а, прежде всего мужчины является важной предпосылкой отклонений в психическом развитии ребенка.

Дефицит мужского влияния в неполных семьях проявляется в виде:

- нарушений развития интеллектуальной сферы (страдают аналитические и пространственные способности ребенка за счет развития вербальных);
- недостаточно четкого осуществления процесса половой идентификации мальчиков и девочек;
- затруднений обучения детьми навыкам общения с представителями противоположного пола;
- формирования избыточной, патологической привязанности к матери [3].

Чтобы интеллект ребенка полноценно развивался, очень важно, чтобы в его окружении начиная с раннего детства, встретились и мужской, и женский типы мышления. Отсутствие отца в семье, с чем бы оно ни было связано, отрицательно сказывается на развитии интеллектуальных способностей, не зависимо от пола ребенка.

Наличие мужчины в семье влияет не только на характер умственного развития детей, но и на формирование их интереса к учению. Отмечено, что чем чаще мальчик бывает с отцом, тем лучше он учится, и эта зависимость отмечается даже при равных способностях. Подтянутый, активный, нацеленный на успех отец вызывает у сына стремление соответствовать этому образу. В то же время, мнение отца относительно значимости академических успехов может и отрицательно сказаться на отношении ребенка к учебе.

Другой важной психологической проблемой, связанной с воспитанием ребенка в неполной семье, является нарушение половой идентичности, несформированность навыков полового поведения. Утрата либо несформированность чувства пола порождает глубокие изменения целиком личности человека. В развитии специфических половых психологических качеств мужчин и женщин основная роль принадлежит отцу.

Уже в первые месяцы жизни ребенка отец по-разному играет с мальчиком и девочкой, тем самым начинает формировать их половую идентичность. Первые пять лет жизни играют опре-

деляющую роль в развитии черт мужественности у мальчика и в установлении в будущем гетеросексуальных отношений у девочки. Поэтому, чем дольше в этот период ребенку придется жить без отца и никакой другой мужчина не послужит эффективной его заменой, тем серьезнее могут оказаться трудности половой идентификации.

Наиболее хорошо дети усваивают ту или иную психосоциальную роль в дошкольном возрасте: мальчики в 5-7 лет, у девочек это период более размыт 3-8 лет. Под влиянием родителей к 3-6 годам у ребенка складывается представление о принадлежности к определенному полу, что чрезвычайно сильно влияет на весь дальнейший ход формирования его личности как мужчины или женщины.

У мальчиков, воспитанных только матерью, наблюдаются развитие женских черт характера, таких как словесная агрессивность, предпочтение игр и занятий, традиционно свойственных девочкам, либо напротив, развитие "компенсаторной мужественности", для которой характерно сочетание преувеличенного мужского поведения с зависимым характером [4].

В развитии девочки отец играет также важную роль. Для нее он мужчина номер один, его черты, особенности поведения, нюансы взаимоотношений запоминаются порой на бессознательном уровне и становятся образцом, к которому впоследствии будут притягиваться все типы отношений будущей женщины с мужчинами. Дефицит мужского влияния в ходе взросления девочки существенно затрудняет ее развитие как будущей женщины, осложняет формирование у нее навыков межполового общения, что впоследствии негативно отразится на личной и семейной жизни.

Отсутствие отца в семье или человека, его заменяющего, сказывается на развитии личности мужского самосознания мальчиков. Лишенные в детстве возможности достаточного общения с отцом мальчики в последующем часто не умеют исполнять свои отцовские обязанности и, таким образом, отрицательно влияют на личностное становление своих детей.

Воспитывающиеся без отца мальчики либо усваивают женский тип поведения, либо у них создается искаженное представление о мужском поведении как antagonистически противоположном женскому. В обоих случаях складывается вульгаризованное представление о мужском поведении как агрессивном, грубом, резком и жестоком. Такие мальчики часто менее зрелы и менее целеустремленны, не чувствуют себя в достаточной безопасности, безынициативны и неуравновешенны, более робки. Дефицит мужского влияния в детстве может привести к возникновению у мальчиков трудностей усвоения адекватной половой роли, и служить одной из причин развития гомосексуализма [5].

Таким образом, процесс половой идентификации, то есть осознание ребенком своей половой принадлежности и приобретения психологических особенностей поведения, характерных для представителей определенного пола, во многом зависит от состава семьи и влияния матери или отца на формирование у ребенка жизненных и ценностных установок. Именно в условиях семейного воспитания дети получают первый опыт личного поведения, эмоционального реагирования на различные ситуации, учатся познавать окружающий природный и социальный мир, организовывать свой быт, эффективно участвовать в межличностном и межполовом общении.

Результатом издержек материнского воспитания в неполных семьях может стать деформация личности ребенка уже в раннем детстве. Если в полной семье эмоциональный фон создает мать, поддерживая благоприятную семейную атмосферу понимания, доверительности и душевной близости, то отец выполняет функции нормативного контроля и осуществляет регуляцию поведения.

В неполной семье реализация всех перечисленных выше функций возлагается на мать, и не всегда ей это удается. От издержек материнского воспитания в таких семьях страдают, прежде всего, мальчики.

Одна из наиболее распространенных особенностей материнского воспитания в неполных семьях – чрезмерная опека сына матерью. В своем стремлении оградить сына от жизненных трудностей, ответственности и риска матери часто тем самым парализуют детскую волю, мешают сыновьям стать мужчинами. В результате материнская гиперопека может привести к серьезному психологическому осложнению взаимоотношений между сыном и матерью, исходом которой может стать эмоциональное отчуждение, ненависть и вражда.

Не всегда взаимоотношения матери и сына приводят к личностной деформации мальчика. Если мать с раннего детства

воспитывает в сыне умение преодолевать трудности, поощряет его самостоятельность и инициативу, стимулирует в нем желание быть сильным и смелым, развивает способность рисковать, то у мальчика сформируется мужской стиль поведения и под влиянием матери. В этом случае мать станет для сына надежным другом в течение всей его жизни [6].

Таковы некоторые психологические особенности формирования личности ребенка, характерные для всех типов неполных семей. В то же время каждая разновидность неполной семьи имеет свои, присущие только ей характерные черты, связанные с влиянием складывающихся в ней отношений на процесс психического развития и личностного становления ребенка [7].

Что касается отношений матери-одиночки с дочерью, то в чем-то эти проблемы будут схожи тем, что возникают с сыновьями, а в чем-то различны. Мать чувствует меньше сомнений в своей способности воспитывать дочь без отца, поскольку она уже выучила все, что надо знать о том, как растут девочки, ибо сама таковой была. Это уже само по себе преимущество, ибо уверенный в себе родитель с большей легкостью проводит воспитательный процесс, нежели сомневающийся, мнительный и тревожный. А девочка на протяжении всего своего детства будет иметь перед глазами образец для подражания, в соответствии с которым и будет себя формировать.

Точно так же важно, как мать себя ведет по отношению к другим мужчинам, контактирующим с семьей, – по службе или в неформальной обстановке. Если мать своим поведением и своими речами дает понять, что считает всех мужчин эгоистическими животными, не достойными никакого доверия – только потому, что обожглась на одном из них, – то ее дочь тоже может заразиться таким отношением и, когда вырастет, будет ожидать не лучшего, а худшего. Несомненно, со стороны матери будет весьма разумно поддерживать любые контакты с семьями, в которых есть отцы, – с семьями знакомых, родственников и соседей, – чтобы ее дочь могла при случайных встречах поближе с ними познакомиться. В противном случае образ мужчины в голове девочки может стать нереальным, слишком идеализированным или, наоборот, пугающим. Поскольку разведенные или овдовевшие матери довольно часто снова переселяются к своим родителям или, по крайней мере, гораздо чаще их посещают, то девочка или мальчик может очень эффективно использовать любящего дедушку для создания образа доброго отца и установить с ним отношения по типу ребенок-отец [8].

Ребенок тоже нуждается в определенном периоде приспособления к новой ситуации после того, как отец ушел из дома, чтобы понять, что мать все так же с ним, как и раньше, да и отец для него не потерян абсолютно. Если мать тут же начнет встречаться с новым мужчиной или с несколькими, то ребенок придет к выводу (а он все еще чувствует, что его отец и мать – это одно целое), что ее любовь мелка, ненадежна и неразборчива. Так что мать должна проявлять благоразумие и осторожность, особенно на первых порах.

Очень часто случается, что маленькие дети сами рано или поздно помогают матери в этом вопросе, спрашивая, почему она не заведет нового папу. Мать тогда может ответить, что, возможно, она со временем так и сделает, когда на горизонте появится человек, которого и она, и ребенок смогут полюбить, или же заявить, что у нее на работе как раз есть очень приятный сотрудник, которого она хотела бы пригласить на обед. Ну, а дальше – по ситуации. В одном случае мать с ребенком и новый мужчина начинают чувствовать, что любят друг друга, не взирая на то, что поначалу могут возникать недоразумения и вспышки ревности с той или иной стороны. В другом случае, если ухажер невзлюбит ребенка или же ревность ребенка к нему возбуждает цепную реакцию обид и ссор между матерью и кандидатом в мужья, то есть все причины не торопиться и поискать совета в семейной консультации. Может оказаться, что предполагаемый новый брак имеет неплохие перспективы, но просто ребенку нужна помощь детского психолога, главным образом для того, чтобы преодолеть его собственнический инстинкт по отношению к матери [9].

В некоторых семьях, как в полных, так и в неполных, существуют неверные установки относительно межполовых взаимоотношений, которые сказываются на воспитании детей.

1. Негативные установки:

- негативная установка как месть. Некоторые матери внушают своим дочерям негативное отношение ко всем представителям мужского пола, заранее настраивая их против мужчин,

давая им резко отрицательные обобщенные характеристики. Мальчику внушить отрицательную установку по отношению к собственному полу трудно.

● негативизм как профилактика – мать внушает сыну, что ему следует быть очень осторожным с женщинами: от них можно заразиться дурной болезнью или же, женившись, попасть «под каблук», а потому следует их всячески избегать. Дочери же внушается, что цель всякого мужчины – «обмануть» и затем «бросить», воспользоваться невинностью и неопытностью девушки.

2. Аскетическая установка: сначала ребенка, чаще девочку, стремятся по возможности оградить от контактов с мужским полом – не разрешают играть со сверстниками-мальчиками, прививают к ним отрицательное отношение. Затем к этому добавляется и подавление в ребенке проявлений его половой принадлежности: высмеивается стремление девочки к нарядам и украшениям – вместо того чтобы, воспользовавшись этим стремлением, прививать хороший вкус, чувство меры и т.д.; высмеивается интерес к другому полу. Затем прививается мысль о безнравственности половой жизни. Ясно, что в отношении к мужскому полу у девушки остается лишь то, что связано с расчетом и формальной необходимостью (замужество).

3. Потребительская установка: в качестве особого явления эта установка более характерна для воспитания девочек. Для каждой нормальной девочки должна быть естественной мысль, что со временем она выйдет замуж, будет иметь собственную семью, детей и т.д. Это необходимый момент полового воспитания. Но замужество ни в коем случае не должно становиться самоцелью. Тем не менее, стремление найти выгодного мужа, который бы «обеспечивал», содержал и т.д., и в наши дни порой

становится главной задачей в отдельных семьях, где господствует мещанский уклад и имеется дочь «на выданье».

4. Собственническая установка: собственническая установка нередко проявляется в стремлении руководить поведением ребенка, во что бы то ни стало и в любой ситуации, принимать за него решения и т.д. Наглядно это проявляется в сфере полового воспитания и, особенно, в случае возникновения у сына или дочери намерений жениться или выйти замуж [10].

Имея подобные неверные установки в семье, родители искажают адекватное восприятие мальчиков и девочек противоположного пола, усугубляя дальнейшее нормальное развитие и восприятие детей.

Таким образом, атмосфера в семье является основополагающим для дальнейшего адекватного развития нормальных взаимоотношений. Семья или взаимодействие между мужчиной и женщиной являются примером для будущей социализации ребенка, именно от этого примера зависит, что сможет вынести ребенок для построения своей семьи. Отсутствие отца приводит к серьезным нарушениям психического развития ребенка, снижению его социальной активности, деформациям личности и нарушению процесса полоролевой идентификации, а также к различным отклонениям в поведении и состоянии психического здоровья.

Многоплановая роль родителей в деле воспитания отражается на формировании личности ребенка уже в раннем детстве. В неполных семьях вопросу воспитания ребенка необходимо уделять значительно больше внимания, так как ответственность за всестороннее гармоничное развитие личности ребенка ложится на плечи одного из родителей.

Библиографический список

1. Воспитание ребёнка. Возрастные кризисы. – М., 2003.
2. Левитов, Н.Д. Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправить. – М., 2006.
3. Матвеева, А. Практическая психология для родителей или что я могу узнать о своём ребёнке / А. Матвеева, И. Выбойщик, Д. Мякушкин. – М., 2007.
4. Адлер, А. Воспитание детей, взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону, 1998.
5. Исаев, Д.Н. Половое воспитание детей. Медико-психологические аспекты / Д.Н. Исаев, В.Е. Каран. – СПб., 2006.
6. Коменский, Я.А. Материнская школа. – СПб., 2004.
7. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. – 1992. – № 4.
8. Джеймс, Т.Д. Помогите! Я воспитываю ребенка одна. – СПб., 2007.
9. Левитов, Н.Д. Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправить. – М., 2006.
10. Деметьева, И. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования. – 2001. – № 11.

Bibliography

1. Vospitanie rebyonka. Vozrastnihe krizisih. – M., 2003.
2. Levitov, N.D. Otchego voznikayut nedostatki v kharaktere shkol'nikov i kak ikh ispravit'. – M., 2006.
3. Matveeva, A. Prakticheskaya psikhologiya dlya roditeley ili Chto ya mogu uznati o svoym rebyonke / A. Matveeva, I. Vihboythik, D. Myakushkin. – M., 2007.
4. Adler, A. Vospitanie detey, vzaimodeystvie polov. – Rostov-na-Donu, 1998.
5. Isaev, D.N. Polovoe vospitanie detey. Mediko-psikhologicheskie aspekty / D.N. Isaev, V.E. Kagan. – SPb., 2006.
6. Komenskiy, Ya.A. Materinskaya shkola. – SPb., 2004.
7. Borozdina, L.V. Chto takoe samoocenka? // Psikhologicheskij zhurnal. – 1992. – № 4.
8. Dzheyjks, T.D. Pomogil Ya vospitihvayu rebenka odna. – SPb., 2007.
9. Levitov, N.D. Otchego voznikayut nedostatki v kharaktere shkol'nikov i kak ikh ispravit'. – M., 2006.
10. Dementjeva, I. Negativnihe faktorih vospitaniya detey v nepolnoj semje // Sociologicheskie issledovaniya. – 2001. – № 11.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 37.036

Tagiltseva N.G. INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION, SCHOOL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN WORK WITH ARTLY EXEPTIONAL CHILDREN. The article highlightthe model of workof school with artly exceptional children,which is built taking into account interactionand cooperation of sucheducationalinstitutions as kindergarten and highereducation institution. The maintenance of target, conceptual, operational, infrastructure, diagnostic and productive blocks is considered.

Key words: artly exceptional children, interaction and cooperation of educational institutions, work model with artly exeptional children.

Н.Г. Тагильцева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. музыкального образования Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: musis52nt@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, ШКОЛЫ И ВУЗА В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В статье представлена модель работы школы с художественно одаренными детьми, которая выстроена с учетом взаимодействия и сотрудничества таких образовательных учреждений, как детский сад и вуз. Рас-

смачивается содержание целевого, концептуального, операционального, инфраструктурного, диагностического и результативного блоков модели.

Ключевые слова: художественно одаренные дети, взаимодействие и сотрудничество образовательных учреждений, модель работы с художественно одаренными детьми.

Одной из актуальных проблем современного российского образования является нахождение эффективных инновационных технологий и методик работы с одаренными детьми в условиях общего образования на всех его уровнях. Данная проблема нашла свое воплощение в положениях Федерального образовательного стандарта общего образования (далее – ФГОС), в Федеральных государственных требованиях к системе дополнительного образования и системе дошкольного общего образования, в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [1], в решениях Московского международного форума, под эгидой которого осуществляется работа общероссийского общественного движения «Одаренные дети – будущее России».

Решению проблемы успешного развития одаренных детей посвящены многочисленные исследовательские работы ученых с мировыми именами (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Б. Шумакова и др.), диссертационные работы исследователей (Н.А. Бабиева, М.С. Бронникова, Е.А. Логинова, Р.Р. Ша-яхметова и др.), монографии, научные статьи, тезисы докладов научных конференций.

Инновационные процессы по развитию художественно одаренных детей реализуются и в практике художественного образования: в детских школах искусств, в общеобразовательных школах с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, в художественных школах и т.д. Но эти инновации подчас не приносят ощутимых результатов по многим причинам, среди которых – отсутствие реальных проектов организации работы школы, взаимодействия школы с другими образовательными учреждениями, в которых ведется работа с одаренными детьми.

В настоящей статье представлена модель работы общеобразовательной школы, детского сада и вуза в развитии художественно одаренных детей, которая была успешно внедрена в практику работы МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла г. Екатеринбург, дошкольного образовательного учреждения Детский сад комбинированного вида № 586 «Остров детства» г. Екатеринбурга и института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета (далее – УрГПУ).

В основу модели был положен принцип преемственности в развитии художественно одаренных детей от детского сада, школы до вуза, а основными механизмами, реализующими этот принцип, явились взаимодействие и сотрудничество. Для разработки модели работы с художественно одаренными детьми были приняты такие трактовки сотрудничества и взаимодействия, которые включают: единство целей всех участников; реализацию их интересов. Что касается педагогического взаимодействия, то оно часто рассматривается авторами как согласованная деятельность по достижению совместных целей. При проектировании модели работы с художественно одаренными детьми взаимодействие рассматривалось нами шире, не только как взаимная деятельность, но и как взаимное влияние участников сотрудничества друг на друга.

Участниками сотрудничества, согласно проектируемой модели, стали воспитатели дошкольного образовательного учреждения, его воспитанники, родители, администрация этого учреждения, учащиеся школы, учителя школы, администрация школы, родители, студенты педагогического университета – УрГПУ, преподаватели этого университета, а также члены «Общественной экспертизы качества художественного образования (далее – ОЭКХО)», в которую входили члены жюри различных творческих конкурсов и фестивалей, известные музыкальные исполнители, художники, дизайнеры, родители учащихся школы и воспитанников детского сада, магистры и аспиранты УрГПУ.

Разработанная модель была представлена на обсуждение педагогическим коллективам всех трех образовательных учреждений, родителям учащихся и воспитанников детского сада. В процессе этих обсуждений были внесены определенные коррективы и поправки, способствующие более эффективной ее реализации на практике.

В модель входили следующие блоки: целевой, в котором формулировались цель и задачи работы с одаренными детьми; концептуальный блок, в котором указывались основные концептуальные положения, способствующие реализации данной модели; операциональный, включающий технологии и методы развития художественно одаренных детей на всех ступенях образования: дошкольное, школьное и вузовское; инфраструктурный, включающий вовлечение в данный процесс семьи, различных учебных заведений, общественных организации; диагностический блок, включающий технологию и методику отслеживания художественного развития каждого ребенка; результативный, в котором представлен проект конечного результата работы данных учебных заведений по разработанной модели.

Содержанием целевого блока являлось создание единой непрерывной системы развития художественно одаренного ребенка от детского сада и школы до вуза. Для достижения этой цели были сформулированы такие задачи, как выявление эффективных технологий и методов, определение диагностических методик, проектирование конечных результатов развития художественно одаренных детей.

Содержание концептуального блока модели составляли идеи о специфике творческой одаренности (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов и др.); положения о закономерностях становления одаренности детей и юношества (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Б.М. Кедров, В.И. Панов, Дж. Рензулли, Е. Торренс, Е.Л. Яковлева и др.); идеи о художественной одаренности как общечеловеческом родовом качестве детей (А.А. Мелик-Пашаев); положения о возрастных особенностях развития художественной и эстетической одаренности (Е.М. Торшилова); исторические концепции развития художественно одаренных детей (А.В. Бакушинский, Г.В. Лабунская, Н.И. Романов и др.).

В содержание операционального блока входили выделенные технологии развития художественно одаренных детей, среди которых наиболее эффективной стала технология коллективного способа обучения (далее – КСО). Процесс художественного творчества всегда имеет индивидуальный характер, однако, обучение любому виду творчества детей наиболее эффективно происходит в коллективе. В процессе художественного обучения его обязательными этапами должны стать: предварительное обсуждение итогового художественного продукта; выявление сообразных технических средств для его создания; определение средств художественной выразительности; обсуждение конечного результата; выявление способов корректировки художественного продукта для его дальнейшего совершенствования. Данный способ обучения используется в начальной, основной школе, в старших классах, а также в обучении студентов. Следует отметить, что такая технология использовалась в разновозрастном творческом коллективе, включающем детей разных возрастов, а также студентов педагогического университета.

Следующей, базовой технологией стала технология полихудожественного развития, которая в настоящее время используется в обучении дошкольников и младших школьников. Данная технология предоставляла художественно одаренному ребенку возможность разностороннего развития и ознакомления с разными видами искусства и видами художественно-творческой деятельности. Кроме того, эта технология учитывала такую возрастную природосообразную особенность детей, как predisposition ко всем видам искусства и видам художественно-творческой деятельности (А.А. Мелик-Пашаев, Е.М. Торшилова, Б.П. Юсов). В процессе внедрения такой технологии ребенок, обладающий наиболее развитыми умениями в одном виде художественной деятельности, обучал этим умениям детей, имеющих высокий уровень развития в другом виде художественной деятельности. В изобразительном искусстве взаимодействие будущих художников с будущими музыкантами способствовало установлению аналогий по средствам художественной выразительности, по общности художественных сюжетов, что впоследствии входило в творческий опыт каждого ребенка. Такое взаимодействие способствовало созданию синкретического художественного продукта (компьютерная презентация по музыкальному или художественному произведению, музыкальный спек-

такль, хореографическое представление, сочетающее поэзию, хореографию, дизайн и музыку).

Технология «социально-культурное проектирование» (М.С. Бережная, Ю.Д. Красильников, А.П. Марков и др.) нацелена на создание и представление нового художественного продукта (художественного проекта), предназначенного для личностного развития, как самих создателей этого проекта, так и для культурного развития других людей. Художественно одаренные дети, работая в команде, состоящей из сверстников, а также из детей разного возраста (дошкольников, младших школьников, подростков, старших школьников, студентов художественно-педагогических специальностей педагогического вуза) в совместной деятельности создавали социально значимые творческие продукты: художественные выставки «От детского сада до вуза»; совместные концерты, включающие музыкальные, хореографические номера, выполненные под единой социально значимой тематикой всеми участниками разновозрастных творческих групп; совместные театрализованные представления для ветеранов, детей-инвалидов, детей, воспитывающихся в детских домах; дизайнерские проекты по организации школьной среды и дошкольного образовательного учреждения.

Содержание инфраструктурного блока определяло включение в работу с художественно одаренными детьми учителей, воспитателей, преподавателей вуза, администрацию образовательных учреждений, членов ОЭКО. Основные формы их взаимодействия и сотрудничества включали: выработку единых требований к направлениям работы по развитию художественной одаренности детей; проведение курсов повышения квалификации по работе с одаренными детьми, осуществляемое силами преподавателей педагогического вуза и передовыми учителями, работающими с одаренными детьми; организацию научно-практических конференций с последующей публикацией тезисов докладов; проведение совещаний с привлечением членов ОЭКО, учителей, воспитателей, преподавателей вуза; публикации в СМИ о работе с художественно одаренными детьми, проводящейся по линии преемственности «детский сад – школа – вуз»; проектирование и осуществление совместных творческих проектов с участием детей, родителей, учителей, магистров и аспирантов УрГПУ. Это были: выставки, концерты, фестивали; методические выставки по работе с одаренными детьми; освещение направленной работы с одаренными детьми и результатов этой работы на сайте школы, в публичных отчетах за каждый учебный год, в публикациях школьной газеты.

Содержание диагностического блока включало определенные методики диагностирования художественно одаренных детей. Для дошкольников с целью возможности выявления predisposition ребенка к определенному виду художественной деятельности использовалась методика Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой [2].

Для диагностирования технических умений художественно одаренного ребенка младшего школьного возраста и подростков в выбранном ими виде творческой деятельности (в определенном искусстве) использовались тестовые задания из методики А.А. Мелик-Пашаева [3].

Библиографический список

1. Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Вестник образования России. – 2012. – № 10.
2. Торшилова, Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет. Теория и диагностика / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Екатеринбург, 2007.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адакина [и др.]. – Дубна, 2008.
4. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб., 1998.
5. Тагильцева, Н.Г. Развитие творческой активности детей в системе дошкольного и школьного музыкального образования // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3(34).
6. Тагильцева, Н.Г. Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад, школа, вуз // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2.

Bibliography

1. Konceptii obshchenatsionalnoy sistemih viyvavleniya i razvitiya molodiikh talantov // Vestnik obrazovaniya Rossii. – 2012. – № 10.
2. Torshilova, E.M. Razvitiye ehsteticheskikh sposobnostey detey 3-7 let. Teoriya i diagnostika / E.M. Torshilova, T.V. Morozova. – Ekaterinburg, 2007.
3. Melik-Pashaev, A.A. Khudozhestvennaya odarennost detey, ee viyvavlenie i razvitiye / A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlyanskaya, A.A. Adaskina [i dr.]. – Dubna, 2008.
4. Tunik, E.E. Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa. – SPb., 1998.
5. Tagilceva, N.G. Razvitiye tvorcheskoy aktivnosti detey v sisteme doskolnogo i shkolnogo muzikalnogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 3(34).
6. Tagilceva, N.G. Razvitiye tvorcheskoy aktivnosti detey i yunoshstva: detskiy sad, shkola, vuz // Innovatsionniye proekti i programmih v obrazovanii. – 2012. – № 2.

Для диагностирования художественно одаренных учащихся подросткового возраста, старших школьников и студентов УрГПУ применялась методика Е. Торренса, адаптированная Е.Е. Туник [4].

Содержание результативного блока представляло проект следующих сформированных качеств, способностей, знаний, умений и навыков у детей дошкольного возраста, которые были включены в работу по развитию художественной одаренности. Они на момент поступления в общеобразовательную школу должны обладать умениями художественного восприятия различных, доступных для них произведений искусства, обладать умениями эмоционально откликаться на художественные произведения, обладать первоначальными умениями самовыражения в различных видах художественной деятельности, проявлять интерес ко всем видам искусства и к одному – доминантному, которым готовы заниматься углубленно в школе.

Дети младшего школьного возраста должны обладать сформированными умениями воплощения художественного образа во многих видах искусства, сформированными знаниями и техническими умениями создания художественного образа в определенном, выбранном им для углубленного изучения виде искусства, сформированными первоначальными навыками работы в коллективе при создании художественного продукта (проекта). Художественно одаренные дети данной возрастной группы должны обладать и сформированными результатами, отраженными в требованиях ФГОС, а именно: предметными результатами (знаниями и умениями технического воплощения художественного образа); личностными результатами (развитой самостоятельностью в реализации проекта, сформированной мотивацией на создание художественных продуктов, развитыми эстетическими чувствами); метапредметными результатами (умениями обобщать, анализировать; коммуникативными способностями, позволяющими успешно работать в коллективе).

Учащиеся старшего школьного возраста и студенты вуза должны обладать сформированными навыками по созданию оригинального художественного проекта (продукта), а также развитыми способностями творческого мышления, быстрой реакцией на выразительные характеристики объектов, продуктивностью и способностью многовариантного воплощения образа в художественной деятельности, адекватностью выбора средств художественной выразительности для создания художественного образа определенного художественного проекта. Художественно одаренные учащиеся этого возрастного состава должны обладать сформированными коммуникативными умениями и навыками, аналитическими навыками, сформированной готовностью вступать в диалог и принимать во внимание мнение собеседника, что соответствует метапредметным результатам обучения, согласно требованиям ФГОС.

В заключении отметим, что содержание модели было представлено в различных публикациях [5; 6], в отдельных проектах, подготовленных для участия в различных конкурсах, в том числе и всероссийского уровня, в которых школа неоднократно становилась лауреатом и дипломантом.

УДК 378.126

Umovskay A.V. ANDRAGOGICAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS. This paper presents the need for the development of professional competence of university teachers in the transformation of education. The necessity of taking into account the principles and regularities of andragogy, allowing to provide a subject position of high school teachers, their inclusion in the conscious mastery of new ways of professional activity is proved.

Key words: transformation of education, professional competence; andragogical approach, principles and laws of andragogy, subject position, new ways of professional activities.

А.В. Уманская, ст. преп. каф. иностранных языков Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ, г. Пятигорске, E-mail: Anna452v@inbox.ru

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

В статье представлено обоснование необходимости развития профессиональной компетентности преподавателя вуза в условиях трансформации образования. Доказана необходимость учета принципов и закономерностей андрагогики, позволяющих обеспечить субъектную позицию преподавателей вуза, их осознанное включение в овладение новыми способами профессиональной деятельности.

Ключевые слова: трансформация образования; профессиональная компетентность; андрагогический подход; принципы и закономерности андрагогики; субъектная позиция; новые способы профессиональной деятельности.

На рубеже XX – XXI столетия специалисты в сфере гуманитарного знания констатировали, что все человечество постиг кризис социальной и профессиональной компетентности, суть которого состоит в стремительном отставании способности человека справляться с изменениями, происходящими в окружающем его мире, от темпов этих изменений.

При анализе концепции непрерывного образования педагогических кадров и различных подходов к ее практической реализации (в том числе и при построении программ развития профессиональной компетентности преподавателей вуза) внимание исследователей чаще всего сосредотачивается на анализе тех образовательных услуг, в которых нуждается педагог в условиях быстро изменяющегося рынка труда и требований, предъявляемых обществом в профессиональной деятельности.

А.В. Тряпицин подчеркивает, что «...в центре внимания разработчиков программ оказывается проектирование содержания, которое, прежде всего, ориентировано на подготовку педагогов к решению актуальных задач развития отечественного образования, т.е. к выполнению требований общества и развивающейся системы образования. Несмотря на то, что предлагаемые программы содержат модули, позволяющие дифференцировать содержание повышения квалификации в зависимости от имеющегося профессионального опыта педагога, его интересов, профессиональных затруднений, они далеко не всегда нацелены на его личностное и профессиональное развитие» [1, с.15].

Результативность процесса обучения в системе повышения квалификации определяется, во многом, тем, как учитываются специфика, законы и закономерности психологии обучения взрослых. Историкопедагогический анализ категории «андрагогика» позволил А.И. Подобеду и А.Е. Марону охарактеризовать ее как науку и научную дисциплину о теории и методике образования взрослых в контексте непрерывного становления личности, область профессионально-педагогического знания и социальной практики [2, с. 4].

Андрагогика исходит из двух основных посылок: первая утверждает, что ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому взрослому; согласно второй – обучение происходит в процессе совместной деятельности обучающегося с обучающим [3, с. 66].

В проектировании и реализации личностно-ориентированной стратегии развития профессиональной компетентности преподавателей вуза следует принимать во внимание, что взрослый как субъект учебной деятельности обладает пятью отличительными характеристиками:

1. Осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2. Обладает запасом жизненного (бытового), профессионального, социального опыта, который становится все более важным источником обучения его самого и его коллег;

3. В основе его готовности к обучению лежит стремление с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; 4. Стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5. Учебная деятельность взрослого в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями) [3, с. 66].

Как показывают результаты исследований (Т.Н. Щербак-ова, Барвенко О.Г.), взрослый занимает особую позицию в образовательном процессе, которая характеризуется рядом противоречий между: социальным статусом, возрастным статусом и статусом ученика; между принятием себя как состоявшегося профессионала и необходимостью контакта с другими, выступающими в роли учителя; признанием своей компетентности как основы состоятельности и некомпетентности в области, составляющей предмет обучения.

Одновременно взрослый осознанно принимает решение о продолжении образования, что, по мнению С.Г. Вершловского, детерминировано следующими факторами: диспропорцией роли деятеля-исполнителя, он выступает «сценаристом» своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя. Взрослый как субъект учения способен сам определять степень своей занятости в ставшей необходимой учебной деятельности и может частично управлять ее организацией благодаря накопленному опыту, сформировавшейся системе ценностей, определенной иерархии предпочтений и сконструированной картине мира, в которой человек живет.

Успешность процесса развития профессиональной компетентности преподавателей вуза определяется тем, насколько педагог субъективно включен в этот процесс. Ему недостаточно роли деятеля-исполнителя, он выступает «сценаристом» своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя. Взрослый как субъект учения способен сам определять степень своей занятости в ставшей необходимой учебной деятельности и может частично управлять ее организацией благодаря накопленному опыту, сформировавшейся системе ценностей, определенной иерархии предпочтений и сконструированной картине мира, в которой человек живет.

Более того, педагог, будучи взрослым адресатом обучения, самостоятельно определяет цели своего учения, выбирает формы и методы, регулирует процесс обучения, оценивает, рефлексировать и корректирует результаты, развивает собственный профессиональный опыт. Он осознает свои возможности и потребности в процессе обучения, занимает авторскую позицию в разработке индивидуальной модели учебной деятельности. Одна-

ко, как подчеркивают Вершловский С.Г., Сухобская Г.С., Кулюткин Ю.Н., для того, чтобы взрослый занял субъектную позицию в обучении, важно, чтобы получение образования стало личностно значимым и в качестве побуждения активности в этом направлении выступили внутренние потребности и мотивы. Анализ исследований по психологии обучения взрослых позволяет выделить ряд принципов, которые необходимо учитывать при моделировании образовательных программ развития профессиональной компетентности преподавателей вуза. Среди них, вслед за С.Г. Вершловским [4, с. 5], считаем целесообразным обозначить следующие:

- ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому обучающемуся;
- субъект учебной деятельности стремится к самореализации и осознает себя способным к этому;
- взрослому обучающемуся присущ богатый жизненный опыт, который может быть важным источником обучения;
- целью обучения взрослого является решение конкретной жизненной или профессиональной задачи;
- взрослый субъект учебной деятельности рассчитывает безотлагательно реализовать полученные знания в профессиональной деятельности;
- обучение взрослого обуславливается временными, пространственными, профессиональными, микро- и макросоциальными факторами, которые либо способствуют оптимизации учебного процесса, либо в качестве барьера тормозят, затрудняют освоение нового знания;
- процесс обучения взрослого характеризует совместная деятельность преподавателя и обучающегося, основанная на позиции психологического равенства.

Важной особенностью является также способность самостоятельно определять информационный запрос, выбирать модель обучения, использовать различный опыт в ходе обучения, самостоятельно контролировать и регулировать результативность учебной деятельности.

Я. Новак считает, что «все дидактические принципы находят реализацию при обучении взрослых, но усиливаются принципы практичности (применимость результатов обучения) и индивидуализации» [5, с. 65]. Ф. Урбанчик вводит и специфический принцип дидактики взрослых – принцип опоры на прошлый опыт обучаемого. Конечно, вся пирамида обучения учащихся строится на опоре новых знаний на ранее усвоенные, нового опыта на уже имеющийся. Но у учащихся школ, да и вуза опыт в основном учебный.

У взрослого человека дело обстоит иначе, у него многолетний жизненный опыт. С точки зрения дидактики, пишет Ф. Урбанчик, мы имеем дело у взрослого с тремя разновидностями

опыта – социальным, производственным и интеллектуальным, причем последний представляет собой «умственное развитие, здравую разумность, критицизм и осмотрительность в мышлении, способность самостоятельного разрешения различных проблем и т.п.» [5, с. 66].

Мы солидарны с С.Г. Вершловским, который подчеркивает, что приобретаемые взрослым знания, умения и навыки будут работать на развитие его компетентности в той мере, в какой они: соответствуют его запросам (личностно значимы); знакомы с новейшими достижениями науки в той или иной сфере профессиональной деятельности; могут быть применены в предметно-практической деятельности; интегративны и глобальны в связи с тем, что взрослый в жизни «встречается» не с учебными предметами, а с проблемами, для решения которых необходим «надпредметный» комплекс знаний и умений; обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний, поскольку быстрее стареют знания, относящиеся к узкой специальности, медленнее – теоретические; носят проблемный, открытый характер.

Философские и социокультурные основы образования взрослых на ближайшую перспективу должны, по мнению Подобеда В.И. и Горшковой В.В., рассматриваться как интеграция и интенсификация следующих целеполагающих процессов: определение методологических ориентиров и разработка общей концепции современного образования взрослых, проектирование механизмов его реального становления; актуализация инновационного содержания российского образования в соответствии с декларативно провозглашенными требованиями гуманизации и гуманитаризации; воспитание уважения к человеку как индивидуальности, личности, субъекту, универсуму как высочайшей ценности человеческого сообщества [6, с. 47].

Таким образом, развитие профессиональной компетентности преподавателей вуза – как в сфере сложившихся эмоционально-ценностных отношений, так и в сфере методологии решения профессиональных проблем и задач – возможно только на основе закономерностей и принципов андрагогики. Лишь соотнося собственный индивидуальный опыт с коллективным опытом других людей, с обобщенным в науке и культуре широким общественно-историческим опытом, преподаватель вуза получает возможность оценивать себя глазами других людей, осознавать достоинства и недостатки своего опыта, обогатить или перестроить имеющиеся у него ориентации, понятия или методы работы. Именно постоянное соотношение (интеграция) индивидуального опыта с опытом социальным как раз и определяет личностный смысл непрерывного образования преподавателя вуза как взрослого человека.

Библиографический список

1. Тряпичин, А.В. Проблема конструирования содержания последиplomного образования педагогических кадров // Человек и образование. – 2008. – № 3(16).
2. Подобед, В.И. Развитие андрагогики как области профессионально-педагогического знания и социальной практики / В.И. Подобед, А.Е. Марон // Человек и образование. – 2009. – № 2.
3. Змеев, С.И. Основы андрагогики. – М., 1999.
4. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – №8.
5. Подобед, В.И. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В.И. Подобед, М.Д. Махлин. – СПб., 2000.
6. Подобед, В.И. Государственно-общественная ценность образования взрослых как социокультурного института // Человек и образование. – 2010. – № 1.

Bibliography

1. Tryapicin, A.V. Problema konstruirovaniya soderzhaniya poslediplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov // Chelovek i obrazovanie. – 2008. – № 3(16).
2. Podobed, V.I. Razvitie andragogiki kak oblasti professionalno-pedagogicheskogo znaniya i social'noy praktiki / V.I. Podobed, A.E. Maron // Chelovek i obrazovanie. – 2009. – № 2.
3. Zmееv, S.I. Osnovih andragogiki. – M., 1999.
4. Vershlovskiy, S.G. Vzrosliiy kak sub'yekt obrazovaniya // Pedagogika. – 2003. – №8.
5. Podobed, V.I. Sistemniye problemih formirovaniya obrazovaniya vzrosliikh: obrazovatel'niye uslugi, funkci, tekhnologii obucheniya / V.I. Podobed, M.D. Makhlin. – SPb., 2000.
6. Podobed, V.I. Gosudarstvenno-obshchestvennaya cennost' obrazovaniya vzrosliikh kak sociokul'turnogo instituta // Chelovek i obrazovanie. – 2010. – № 1.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 371

Tsepikova. Y.A. THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH IN SHAPING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES TEENAGERS AT MUSIC LESSONS. In the article describes the conceptual foundations of the educational standards of the second generation, the role of designated active approach to shaping the universal educational activities of teenagers. In this article, also said about the possibility of the project activity in the development of self-reliance, search activity, about motivation and cognitive learning initiative of students at music lessons.

Key words: educational standards of the second-generation, multi-purpose training actions, system-activity approach, the project activity, media technology, communication, independence.

Я.А. Цепикова, учитель музыки гимназии № 16, г. Казань, E-mail: yana-laska@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

В статье раскрываются концептуальные основы образовательных стандартов второго поколения, обозначается роль деятельностного подхода в формировании универсальных учебных действий подростков, обосновывается возможность проектной деятельности в становлении и развитии самостоятельности, поисковой активности, учебной мотивации и познавательной инициативы учащихся на уроках музыки.

Ключевые слова: образовательные стандарты второго поколения, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, проектная деятельность, медиатеchnологии, коммуникация, самостоятельность.

Кардинальные перемены в современном российском обществе повлекли за собой модернизацию отечественного образования, необходимость переосмысления ключевых принципов организации учебного процесса. Обеспечение адаптации подрастающего поколения к информационному потоку и к новым социальным условиям невозможно без основательного пересмотра технологий обучения и содержания образования. Это обусловило переход от формирования у школьников устойчивой системы знаний, умений и навыков к развитию способности к самостоятельной постановке учебной цели, проектировании пути ее реализации, самоконтролю и самооценке. Эти направления формируют у школьников умения учиться.

Теоретической основой фундаментального ядра содержания общего образования Федерального государственного образовательного стандарта служит системно-деятельностный культурно-исторический подход, базирующийся на положениях научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова [1]. В данном подходе наиболее полно раскрыты основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая структура учебной деятельности учащихся.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований [2]. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной.

В рамках системно-деятельностного подхода признается, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса [3]. При этом знания, умения, навыки и компетенции рассматриваются как производные от соответствующих видов универсальных учебных действий, имеющих надпредметный характер. Качество усвоения знания определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками

всех **компонентов учебной деятельности**, включая: 1) познавательные и учебные *мотивы*; 2) учебную *цель*; 3) учебную *задачу*; 4) учебные *действия операции* (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Важным аспектом формирования и развития универсальных учебных действий является вопрос о роли самого учащегося в учебном процессе. Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности. В образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение более не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем.

В процессе образования должно происходить постепенное расширение сферы самостоятельности и ответственности учащихся. Ученики действуют самостоятельно, решая сначала специально отобранные и сконструированные учебные задачи в начальной школе. Затем в основной школе – задачи, в том числе творческие, включающие социальный контекст. И наконец, приобретают самостоятельность и эффективность в решении широкого круга жизненных задач – в старшей школе.

Учебная самостоятельность подростка существенно зависит от опыта учебного сотрудничества, который ученик приобрел в начальной школе, от того, насколько учитель умеет строить учебное сообщество и включать каждого ребенка в совместный поиск нового знания.

Таким образом, универсальные учебные действия определяют способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. Поэтому работа по формированию универсальных учебных действий, как психолого-педагогической составляющей образовательного процесса позволит решить многие острые проблемы школьного обучения – низкий уровень учебной мотивации и познавательной инициативы учащихся, способности учащихся регулировать учебную и познавательную деятельность, недостаточную сформированность общепознавательных и логических действий.

Универсальные учебные действия обозначают способность человека к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как со-

вокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [4].

Функции универсальных учебных действий:

1. Обеспечение возможности учащегося самостоятельно осуществлять деятельность, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности.

2. Создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, толерантности жизни в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности.

3. Обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков формирования картины мира и компетентности в любой предметной области познания.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить ключевые блоки: личностные действия, познавательные действия, регулятивные действия, коммуникативные действия.

Практика работы в школе позволяет обозначить наиболее существенные проблемы в коммуникативном становлении и развитии ученика. Среди них наиболее ярко проявляется неумение общаться со взрослыми и сверстниками, нежелание понимать другого, отсутствие навыка взаимодействия и сотрудничества. Это обусловлено современным социумом: большим количеством неблагополучных семей; производственной занятостью родителей, которые мало уделяют времени своим детям; приоритетом общения детей с компьютером, а не со сверстниками; неконтролируемым информационным потоком насилия и жестокости. Однако коммуникативные качества являются определяющими в социальной адаптации человека, в успешной реализации его творческого и личностного потенциала, что выводит проблему формирования коммуникативных универсальных учебных действий на актуальный уровень.

Коммуникативные универсальные действия включают планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановку вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Коммуникативные действия можно подразделить на три группы, соответствующие трем основным составляющим коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации.

Коммуникация как взаимодействие предполагает коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Коммуникация как кооперация представляет действия, направленные на сотрудничество, согласование усилий по достижению общей цели, ориентацию на партнера по деятельности. В число основных составляющих организации совместного действия входят:

1. Распределение начальных действий и операций.

2. Обмен способами действия для получения продукта совместной работы.

3. Взаимопонимание.

4. Коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания.

5. Планирование общих способов работы.

6. Рефлексия.

Коммуникация как условие интериоризации включает коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии. Известно, что речевое общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка практически на всех этапах онтогенеза. Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания [5].

Значительный вклад в исследовании учебного сотрудничества учеников принадлежит В.В. Давыдову и Д.Б. Эльконину. Они доказывают необходимость организации практических форм сотрудничества учащихся, направленных на освоение содержания школьных предметов и позитивное влияние опыта совместной деятельности на развитие общения и речи [6; 7].

При формировании коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения музыкальному искусству, учитывая психологические особенности подростка, легко увлекающегося всем новым и необычным, целесообразно обратиться к медиатехнологиям, которые рассматриваются как технологии использования медиасредств с целью создания медиатекстов. Применение медиатехнологий на уроках музыки позволяет обеспечить для большинства учеников переход от пассивного усвоения учебного материала к активному, осознанному овладению знаниями и реализовать принцип «учение с увлечением».

Суть работы с использованием медиатехнологий заключается в выполнении школьниками цикла групповых учебных творческих заданий в виде музыкальных проектов, коррелирующих с предметной областью «Музыка». Для создания проектов в области музыкального искусства учащимся подросткового возраста достаточно знать сущность следующих понятий: медиа, медиатекст, эпизод, фабула, тема, сюжет, сценарий, сцена, символ, ракурс, раскладовка, план, монтаж.

При организации работы над созданием проекта творческие группы формируются по желанию учеников, что положительно влияет на результаты совместной деятельности. Ученикам предлагаются музыкальные темы, соответствующие программному содержанию, определяется срок выполнения проекта, совместно с учителем составляется план и примерное содержание работы.

Данный цикл учебных творческих заданий ориентирован на решение следующих задач:

1. Формирование умений самостоятельной работы с медиаресурсами.

2. Развитие поисково-информационных умений.

3. Развитие критического мышления.

4. Развитие восприятия, интерпретации информации.

5. Формирование умения трансформировать информацию, переводить визуальную информацию в вербальную и наоборот, преобразовывать информацию по типу, форме, назначению, адресату коммуникации.

6. Развитие умения понимать задания в различных формулировках и контекстах, вычленять главное в информационном сообщении.

Работа над творческими музыкальными проектами предполагает:

- ознакомление с различными электронными изданиями, которые могут быть использованы в музыкально-образовательной деятельности;

- определение назначения какого-либо электронного издания музыкально-образовательной направленности по цели (обучающее, развивающее, игровое) и по содержанию (электронная энциклопедия, интерактивная музыкальная игра и т.д.);

- выявление в электронных изданиях музыкально-образовательной направленности разделов, предназначенных для решения музыкально-образовательных задач, например: развития музыкального слуха, изучения теории музыки, получения сведений из музыкальной литературы, изучения музыкальных инструментов, изучения буквенного обозначения звуков и аккордов, контроля знаний по теории музыки, музыкальной литературе и т.д.

При освоении программных тем учащимся предлагается самостоятельно выбрать темы, которые им интересны (с рекомендуемой степенью технической сложности с учетом индивидуальных возможностей учащихся).

С целью организации создания коллективного проекта учащимся можно предложить темы, не предусмотренные программой. Предлагаемый тематический выбор достаточно широк и разнообразен, например:

1. Любимый композитор

2. Представители «Могучей кучки»

3. История одного шедевра

4. В мире музыкальных инструментов

5. Образы природы в музыке

6. Женские образы в творчестве русских композиторов

7. Музыкальные мифы

8. Сказка в музыке
9. Богатырские мотивы в музыкальном искусстве
10. Музыка и поэзия
11. Творческий путь «Битлз»
12. Музыка мультфильмов
13. Современный музыкальный калейдоскоп
14. Популярная музыка из кинофильмов
15. Литературные произведения в музыкальном искусстве.

При создании учениками музыкального проекта происходит коллективное обсуждение темы, выявление проблем, совместный поиск их решения, формирование умений аргументировать свое мнение и общаться в заданной теме, приобретение навыка публичного выступления. В итоге учащиеся приобретают уме-

ния учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях.

В процессе проектирования подростки накапливают опыт смыслообразования, приобретают навыки целеполагания, планирования, рефлексии, знакомятся с большим объемом увлекательной предметной информации.

Таким образом, наряду с коммуникативными универсальными учебными действиями проектная деятельность способствует формированию личностных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 2010.
2. Шубина, Т.И. Деятельностный метод в школе [Э/п]. – Р/д: <http://festival.1september.ru/articles/527236/>
3. Давыдов, В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003. – № 2.
4. Пономарева, Е.А. Универсальные учебные действия или умение учиться // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2009.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

Bibliography

1. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 2010.
2. Shubina, T.I. Deyatel'nostnyy metod v shkole [Eh/r]. – R/d: <http://festival.1september.ru/articles/527236/>
3. Davydov, V.V. Noviy podkhod k ponimaniyu struktur i soderzhaniya deyatel'nosti // Voprosih psikhologii. – 2003. – № 2.
4. Ponomareva, E.A. Universalniye uchebniye deystviya ili umenie uchit'sya // Munitsipal'noye obrazovanie: innovacii i eksperiment. – 2010. – № 2.
5. Fundamentalnoye yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya: proekt / pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. – M., 2009.
6. Leont'ev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 2005.
7. Eljkonin, D.B. Izbranniye psikhologicheskie trudi. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 378.4

Ryumin R.V. TO THE QUESTION ABOUT PROFESSIONAL MEDIATIVE COMPETENCE AT STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article shows the need to develop the students' language high school mediative professional competence, which is based on inter-subject integration of various linguistic and background knowledge, language and professional skills, the ability to decide on the basis of professional competency and communication tasks in a professional activity based on previous experience.

Key words: training, a mediation competence, language high school students.

Р.В. Рюмин, канд. филол. наук, доц., академик Международной академии социальных технологий, директор МОУ «Средняя школа № 29 им. А.А. Попова» г. Вологда, E-mail: romanryumin@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье показана необходимость развития у студентов неязыкового вуза профессиональной медиативной компетентности, в основу которой положена межпредметная интеграция различных лингвистических и фоновых знаний, языковых и профессиональных навыков и умений, способность на компетентностной основе решать профессиональные и коммуникативные задачи в профессиональной деятельности с учетом предыдущего жизненного опыта.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, медиативная компетентность, студенты неязыкового вуза.

Для современного этапа развития педагогической науки характерна ориентация на компетентность как ожидаемый результат образования человека на разных ступенях возрастного развития. Активно ведутся исследования по выявлению коммуникативной компетентности у человека разного возрастного и статусного уровней, их содержания, функций и роли в его жизнедеятельности [1, с. 327-343].

Компетенция и компетентность передается на английский язык одним словом «competence». По-видимому, этим объясняется нечеткое разграничение указанных терминов у современных авторов. Так, одни ученые используют термин «компетентность» (И.А. Зимняя), другие термин «компетенция» (Г. Халаж, В. Хутмахер). В Совете Европы используют оба термина как взаимозаменяемые, однако некоторые ученые четко их дифференцируют (А.В. Хуторской, А.И. Субетто и др.). Э.Ф. Зеер добавляет к понятиям компетентность и компетенция понятие «квали-

фикация» (степень профессиональной подготовленности к выполнению определенного вида работы) [2, с. 23-30]. Споры по поводу интерпретации этих терминов продолжаются.

На наш взгляд, эти термины не целесообразно отождествлять из-за различия их смысловой нагрузки. Компетентность указывает на характеристику личности, которая готова выполнять какие-либо функции в пределах определенной компетенции [3, с. 35]. Компетенцией можно овладевать в процессе обучения и в процессе производственной деятельности, а компетентность есть результат не только образования и производственной деятельности, но и влияния самого субъекта, его отношений с другими людьми в условиях поликультурного образовательного общества. Природа компетентности такова, что она всегда проявляется в определенной деятельности. Компетентность интегрирована с ценностями человека при условии глубокой заинтересованности в данном виде деятельности. И.А. Зим-

няя считает, что компетентность – это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности, основанный на знаниях.

По нашему мнению, компетенция – это совокупность задач, которые человек должен решить, а компетентность – это совокупность компетенций, которыми человек должен владеть. При этом под компетентностью понимается некая интегративная, комплексная характеристика личности, ее способность решать конкретные практические задачи, возникающие в различных сферах жизни. Значит, сущность компетентности лежит в способности субъекта целесообразно применять формируемые у него знания и умения в конкретной ситуации для эффективного решения поставленной задачи.

Коммуникация является неотъемлемой частью формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Человек обеспечивает себе нормальную жизнедеятельность в социуме, что проявляется в его учебной и профессиональной деятельности, так как он взаимодействует с другими людьми.

Содержательная часть профессиональной коммуникативной компетентности студента неязыкового вуза заключается в её определении как интегральной, качественной, многоуровневой коммуникации личности, которая в процессе решения профессиональных задач проявляется в виде профессиональной и учебной деятельности. Для формирования профессиональной коммуникативной компетентности выпускник высшей школы, во-первых, должен обладать совокупностью личностных качеств, которые определяют его образовательные способности. Во-вторых, должен владеть способностью вести коммуникацию в ситуациях решения профессиональных задач.

Определение «профессиональная коммуникативная компетентность» формируется из сочетания двух компонентов: профессиональной и коммуникативной как способность личности на основе интеграции знаний совершать коммуникативный акт в процессе решения задач. Человек становится активным участником взаимодействия, умеет выбирать коммуникативные средства профессионального общения для решения практических задач, соблюдая нормы правил приличия и ограничений в рамках профессии.

При взаимодействии с людьми профессиональная коммуникативная компетентность проявляется в способности профессионального общения, формирования профессиональных задач, их решения, в умении взаимодействовать с представителями различных культур и интеллектуальных слоев, способности ведения переговоров. Профессиональная коммуникативная компетентность как совокупность умений решать задачи социального межкультурного взаимодействия развивается в разных жизненных ситуациях на основе использования специальных компетенций. Способность к осуществлению эффективного общения проявляется в системе профессиональной коммуникации, а обмен информацией, мыслями, чувствами служит удовлетворению потребностей студентов в осуществлении взаимодействия с коллегами и в построении отношений с партнерами.

Доля профессиональных коммуникативных умений у современной личности постоянно возрастает в процессе успешной самореализации человека. Об этом свидетельствуют факты участия людей в процессе профессиональной коммуникации в области различных профессий. Но задачи общения преподавателей, юристов, менеджеров, журналистов предпринимателей, врачей, экономистов, банкиров усложняются, если процесс профессиональной коммуникации осуществляется на иностранном языке.

Любые коммуникативные задачи решаются в рамках речевой деятельности. Речевая деятельность включает процессы восприятия и порождения текста, а также процессы речевой интеракции и медиации [4], которые осуществляются в различных сферах общения: общественной, личной, образовательной,

профессиональной. Если коммуникативная компетентность успешно совершается на иностранном языке, то это повышает значимость специалиста, который становится конкурентоспособным на рынке труда.

Основной целью в обучении/изучении языка является развитие способности студента к использованию коммуникативных стратегий для повышения уровня владения иностранным языком в контексте реальной профессиональной коммуникативной деятельности. Коммуникативный процесс на разных языках между двумя и более субъектами, которые по тем или иным причинам не могут общаться напрямую, называется медиацией [4]. Таким образом, профессиональная медиативная деятельность как часть речевой деятельности человека имеет в своей основе коммуникативный процесс, направленный на передачу профессиональной информации в устной и письменной форме на иностранном языке лицу, который понимает только данный язык. Посредником в процессе передачи профессиональной информации на иностранном языке выступает медиатор, осуществляющий декодирование профессиональной информации в коммуникативную форму, предназначенную для понимания собеседником.

Итак, медиативная компетентность – способность человека самостоятельно и компетентно вести диалог в рамках межкультурной коммуникации. Особенностью медиативной деятельности является стремление создать то новое, что, несомненно, окажет положительное влияние в сфере профессиональной деятельности переводчика специальных текстов.

Профессиональная медиативная компетентность студентов неязыкового вуза – это интегративное качество личности, система мотивов, выражающих отношение к профессиональной деятельности, в основу которой положена межпредметная интеграция различных лингвистических и фоновых знаний, языковых и профессиональных навыков и умений, способность на компетентной основе решать профессиональные и коммуникативные задачи в профессиональной деятельности с учетом предыдущего жизненного опыта.

Формирование профессиональной медиативной компетентности является одной из основополагающих целей подготовки и обучения студентов высшей школы. Студенты приобретают такие личностные качества, которые дают им возможность действовать ответственно и самостоятельно. В дополнение к нравственным качествам студенты приобретают профессионализм, знания и эрудицию.

Целью обучения профессиональной медиативной деятельности является образовательный результат подготовки компетентного специалиста, способного решать коммуникативные задачи на иностранном языке в рамках конкретной профессиональной деятельности. Процесс профессиональной медиативной деятельности позволяет активизировать усваиваемый материал до уровня, необходимого выпускнику, и обеспечивает требуемый объем учебного языкового материала для решения профессиональных коммуникативных задач в конкретной предметной области. Развивать профессиональную медиативную компетентность, не владея профессиональной коммуникативной компетенцией, проявлением которой она является, просто невозможно.

Студенты, владеющие профессиональной медиативной компетентностью, имеют различные уровни коммуникативных компетенций: они могут, например, отлично владеть навыками профессионального устного общения на иностранном языке. Как многокомпонентное образование профессиональная медиативная компетентность позволяет осуществлять и совершенствовать профессиональную речевую деятельность на иностранном языке. Задача понимать и усваивать иноязычную информацию, общаться на иностранном языке становится весьма актуальной среди профессионалов.

Библиографический список

1. Бережнова, Л.Н. Образование человека в поликультурном обществе: монография. – СПб., 2008.
2. Зборовский, Г. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – Страсбург, 2001.

Bibliography

1. Berezhnova, L.N. Obrazovanie cheloveka v polikulturnom obshchestve: monografiya. – SPb., 2008.
2. Zborovskiy, G. Samoobrazovanie – paradigma XXI veka / G. Zborovskiy, E. Shuklina // Vyshshee obrazovanie v Rossii. – 2003. – № 5.
3. Asmolov, A.G. Psikhologiya lichnosti: principy obshchepsikhologicheskogo analiza. – M., 1990.
4. Obshcheevropeyskie kompetencii vladeniya inostrannim yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka. – Strasburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 159.922.73:373

Zelezinskaya L.A. THE ROLE OF HUMOR IN THE PERSONALITY FORMATION. The article discusses the importance of humor in the formation of children's personality, their development and education. The intellectual, social and emotional functions of humor in the context of children's culture are presented, and some features of its usage are described.

Key words: children's humor, intellectual, social and emotional functions of humor.

Л.А. Зелезинская, аспирант Благовещенского гос. педагогического университета, г. Благовещенск, E-mail: zelezinskaya_larisa@list.ru

РОЛЬ ЮМОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Рассматривается значение детского юмора в становлении личности, развитии и воспитании ребенка. Представлены интеллектуальные, социальные и эмоциональные функции юмора в контексте детской культуры, а также описаны некоторые особенности его использования.

Ключевые слова: детский юмор, интеллектуальные, социальные и эмоциональные функции юмора.

Юмор является важным элементом культуры и отражает особенности национального сознания и мироощущения. Смех, юмор, комическое занимают существенное место в духовной жизни индивида и социальных общностей любого уровня. Эти явления пронизывают все сферы жизни общества. Поэтому данный феномен культуры является объектом изучения в таких науках, как философия, психология, психолингвистика, литературоведение, искусствоведение, социология и педагогика. В наши дни все больше и больше внимания уделяется детскому юмору, который имеет большое значение в становлении личности, развитии, воспитании ребенка и закладывает основы национального характера.

Зигмунд Фрейд говорил о том, что дети не обладают чувством юмора, считая, что подлинное удовольствие дети получают от бессмыслицы, т.е. это не комическое или юмористическое удовольствие, а удовольствие, образованное от «экономии» [1]. Но почему удовольствие от экономии должно быть без юмора, когда дети наслаждаются им легко, а у взрослых оно приобретает юмористическую характеристику, разработки Фрейда не дают объяснения. Поэтому мы, как и большинство исследователей, придерживаемся противоположной точки зрения: детский юмор существует и весьма распространен. Как писал еще древнеримский государственный деятель, писатель и ученый Гай Плиний Старший в «Естественной истории»: «...самый первый смех появляется у человека только на сороковой день его жизни» [2, с. 141].

Конечно, смех у младенцев и маленьких детей может использоваться для выражения разнообразных положительных эмоций и не только юмора. Так, например, «характерная для улыбки гримаса растяжения углов рта впервые наступает у удовлетворенного и пресыщенного грудного ребенка, когда он, усыпленный, выпускает грудь» [1, с. 147]. Ч. Дарвин, создавший науку о выражении эмоций у людей и животных, утверждал, что «смех является первоначально просто выражением радости или счастья. Мы ясно видим это у играющих детей, которые смеются почти беспрестанно» [3, с. 182]. И некоторые исследователи юмора [4-6] отмечают, что подлинный юмор не появляется до второго года жизни. Известный специалист по возрастной психологии П. Маки предположил наличие даже нескольких стадий развития юмора у детей, которые способствуют общим тенденциям когнитивного развития [5].

Юмор, когда бы он ни появился, является неотъемлемым элементом детской культуры, играющим огромную роль в формировании личности ребенка. Рассматриваемый нами тип юмора свойственен не только детям, но и вызывает смех у их родителей. В течение многих веков юмор делает нашу жизнь ярче, объединяет людей и в какой-то степени способствует сплоченности семьи. Обладая хорошим чувством юмора, дети вырастают умными, здоровыми и способными справляться с различными жизненными трудностями. К детскому юмору можно отнести огромное разнообразие детских анекдотов, шуток загадок и каламбуров. Не составляет никаких трудностей определить основные источники такого юмора: книги с забавными иллюстрациями и бессмысленными рифмами, с загадками и шутками, комиксы. Существуют также множество юмористических телепрог-

рамм, фильмов, мультфильмов и вебсайтов, представленных в огромном разнообразии и на любой вкус.

Чувство юмора – это своего рода инструмент, на который ребенок может опираться в течение всей жизни и что помогает ему, как отмечает Д. Линесс, видеть вещи с различных сторон, а не только очевидное, находить положительные моменты в трудных жизненных ситуациях, быть непосредственным, применять нетрадиционные подходы и идеи, смотреть вглубь вещей, наслаждаться и принимать участие в игровых аспектах жизни, не воспринимать трудности всерьез [7]. И это лишь малое доказательство того, как юмор оказывает положительное влияние на детей.

Наличие хорошего чувства юмора имеет большое значение, как для детей, так и их родителей. Он оказывает существенное влияние на установление контакта между детьми и взрослыми, что способствует, прежде всего, сплоченности семьи. Являясь компетентными в области детского юмора, взрослые легко могут найти общий язык с детьми, что в свою очередь, очень важно в процессе обучения. Легко оперируя детскими шутками, педагоги повышают мотивацию к получению новых знаний. Но для того чтобы достичь желаемого результата, нужно уметь не только применять, причем своевременно, но и понимать детский юмор, что порой бывает нелегко. Родители могут развивать чувство юмора своего ребенка, играя с ним каждый день. Это обеспечивает такую установку сознания, при которой дети автоматически вовлекаются в интеллектуальные игры, характерные для их уровня развития. Чем больше взрослые содействуют развитию юмора ребенка на ранней стадии, тем вероятнее то, что повзрослев, он будет обладать всеми теми умениями и способностями, которые говорят о наличии хорошего чувства юмора и связаны с интеллектуальным и физическим развитием ребенка. Установлено, что юмор содействует умственному, общественному и эмоциональному развитию детей, в соответствии с этим выделяется три вида функций детского юмора: интеллектуальные, социальные, эмоциональные [8].

Согласно определению П. Маки, юмор действительно является формой интеллектуальной игры, а язык – это наше главное средство мысли [5]. Тогда неудивительно, что дети любят играть со словами. Сначала они играют со звуками, а затем уже со значениями слов. Когда дети идут в детский сад или начальную школу, то для них является ошеломляющим открытием, что одно и то же слово может иметь несколько значений. Это подстрекает их найти как можно больше слов, с которыми они могут «поиграть», что также способствует их стремлению обмениваться шутками и загадками друг с другом и больше читать книг с подобным содержанием.

В процессе поиска и обмена шутками словарный запас ребенка быстро пополняется. Увлечение игрой со значениями слов повышает мотивацию ребенка к чтению. Шутки и загадки содержат огромное количество новых слов и выражений, и благодаря их постоянному повторению эти слова закрепляются в памяти и становятся употребительными в повседневной жизни. Очень популярны шутки, основанные на игре со словами, или каламбуры. Это вид языковой игры, основанный на объединении в одном тексте либо разных значений одного слова, либо раз-

ных слов (словосочетаний), тождественных или сходных по звучанию [9, с. 75]. Основными элементами каламбура являются, с одной стороны, одинаковое или близкое звучание (до омонимии, в том числе и звуковая форма многозначного слова в его разных значениях), с другой – несоответствие (до антонимии) между двумя значениями слов, компонентов фразеологического единства. Сила воздействия игры слов определяется в первую очередь ее «экономностью»: при минимуме словесных данных акцентируется, заостряется какая-либо мысль, или одновременно получают выражение две мысли. Приведем несколько примеров детских каламбуров:

How do you stop a fish from smelling?

Put a clothespin on its nose [10, с. 53].

(To smell: 1 – to have an unpleasant smell; 2 – to notice or recognize a smell [11, с. 1561]). *Как сделать так, чтобы рыба прекратила издавать запах / нюхать? Надеть прищепку на ее нос* (перевод предложен автором).

Where does an otter put its money?

In a river-bank [12, с. 17].

(Bank: – 1 – a business that keeps and lends money and provides other financial services; 2 – land along the side of a river or a lake [11, с. 102]). *Куда ондатра кладет свои деньги? В речной банк / побережье реки* (перевод предложен автором).

What did one empty pyramid say to the other?

«I miss my mummy» [10, с. 63].

(Mummy: 1 – mother – used especially by young children or when you are talking to young children; 2 – a dead body that has been preserved by wrapping it in cloth, especially in ancient Egypt [11, с. 1083]). *Что одна пустая пирамида сказала другой? «Я скучаю по своей мамочке / мумии»* (перевод предложен автором).

С помощью подобных шуток дети узнают новые значения уже знакомого им слова и видят, как они используются в речи. Таким образом, одновременно с развлечением происходит пополнение словарного запаса детей и развитие речевых умений и навыков. Также хочется отметить, что юмор подготавливает детей к чтению и улучшает навыки чтения. Так шутки, которые встречаются в историях, стимулируют желание дошкольников читать слова, которыми написаны смешные истории. Детям всегда очень нравится учиться узнавать изученные буквы и слова, но использование юмора делает этот процесс еще более увлекательным. Кроме того, в процессе чтения загадок и других юмористических книг дети получают общую информацию об окружающем их мире. Такое обучение может происходить как непосредственно через юмор, так и опосредованно. В то время, как дети увлечены игрой со словами, у них формируются фоновые знания о мире. Это информация усваивается и накапливается как часть базовых знаний ребенка. Также перечитывание шуток, загадок позволяет постепенно понять смысл тех слов, которые вызывали затруднения при первом чтении. Юмор развивает творческие способности детей, что не менее важно. Вследствие чего, они могут уже, например, сами создавать свои собственные каламбуры и другие формы вербального юмора.

Детский юмор выполняет и ряд социальных функций. Среди взрослых и детей юмор считается неотъемлемым компонентом межличностного общения. Это важное социальное качество, которое необходимо уметь использовать как в неформальном общении с людьми, так и в мире бизнеса. Дж. Голдштейн провел исследование группового принятия решений, которое показало, что люди, использующие больше юмора, как правило, обладают большим влиянием на решение группы [цит. по 13]. Дети, которые обращаются к юмору чаще, чем их сверстники, активно участвуют в общественной жизни и, по мнению окружающих, являются более общительными. Юмор создает такую среду, где общение протекает намного легче, спадает напряжение, и собеседники общаются более непринужденно, что является огромным преимуществом в различных сферах жизни.

Трудно недолюбливать того, кто заставляет вас улыбаться. Следовательно, дети, обладающие такими способностями, становятся популярными и им легко находить новых друзей. П. – Маки провел исследование, доказывающее это. Так дружить хотели больше с такими детьми, которые были оценены сверстниками как обладающими хорошим чувством юмора, другие же дети были более изолированы от остальных и меньше нравились окружающим [8]. Если учесть, что друзья и популярность очень важны в пору детства и юности, то дети с хорошим чувством юмора, предположительно, должны быть и счастливее.

Определенно, юмор является эффективным средством уп-

равления эмоциями, поддержания позитивного настроения и отношения, как в трудные жизненные моменты, так и в счастливые. Когда дети смеются или играют, их переполняют радость и счастье. Смех поднимает настроение и заставляет забыть о каких-либо проблемах. Развивая чувство юмора, дети могут контролировать свое настроение и эмоции. Кроме того, хорошее чувство юмора помогает утвердить самооценку, поскольку по ответной реакции на их шутки дети могут понять, как к ним относятся окружающие.

Д. Линесс утверждает, что хорошее чувство юмора помогает детям не только в эмоциональном и социальном плане. Согласно медицинским исследованиям, люди, которые много смеются, являются более здоровыми. Как правило, они менее подвержены депрессиям и способны противостоять различным заболеваниям и физическим проблемам. Они переживают меньше стрессов, у них более низкий сердечный ритм (было доказано, что смех ускоряет кровоток более чем на 20 %, и это длится более чем 45 минут), пульс и кровяное давление, пищеварительные процессы протекают лучше. Смех даже помогает людям терпеть боль и улучшает иммунную систему [7].

Обычная шутка может вызвать намного больше смеха, если ее содержание эмоционально окрашено. Шутя и смеясь над проблемами, которые обычно вызывают чувство тревоги и напряжения, дети могут чувствовать себя увереннее и обрести чувство превосходства. Де Ламеннз в «Эскизе философии» даже первую улыбку младенца описывает как движение к самому себе, заявляя, что улыбка – это лишь меньшее возвышение, чем другие, более открытые гримасы [цит. по 14, с. 147]. По Фрейду, шутки – это способ социально приемлемым образом выразить запретные темы, касающиеся секса и агрессии, который позволяет человеку освободиться от чувства тревоги, связанного с этими темами [1]. Как отмечает А.В. Дмитриев, «проговаривая запретный анекдот, дети дышат свободой, свободой от родительского и государственного ока» [15, с. 80]. Большое внимание эмоциональным функциям юмора уделяет и П. Маки, отмечая, что темы, в отношениях которых дети с наибольшей вероятностью шутят и смеются в различных возрастах, обычно связаны с напряженными отношениями, конфликтами и тревогами на каждой стадии развития [8]. Если у детей есть какие-либо эмоциональные разногласия, проблемы в отношениях с родителями или учителем, они высмеивают их в своих шутках, а особенно смешными для них часто являются шутки, которые описывают неприятные ситуации, в которые попадают взрослые. У маленьких детей смех вызывает так называемый «туалетный» юмор, касающийся дефекации, мочеиспускания, скопления газов и т.д., особенно тогда, когда они только учатся контролировать эти физиологические процессы. Просто повторения связанных с туалетом слов («пи-пи», «ка-ка») достаточно, чтобы вызвать взрыв хохота. К достижению половой зрелости юмор становится агрессивно-сексуальным. Сексуальные темы вызывают смех даже тогда, когда для подобных шуток нет повода. Шутки агрессивно-сексуального характера отражают отношение подростков к их собственному развитию.

Ф. Прерост в своей работе «Дети и юмор» отмечает, что к концу дошкольного возраста дети начинают использовать в шутках табу или повторяют шутки о ликвидации частей тела, что отражает их заботу о личной гигиене или сексуальные интересы. Эти шутки запутанные, глупые и однообразные [6]. Если к концу дошкольного возраста дети только начинают понимать слова и двойные значения слов, то к возрасту десяти лет загадки могут строиться на основе агрессивного юмора, так как ребенок старается сделать их более сложными, соответствующими их уровню развития. Ученики средних классов теряют интерес к загадкам и предпочитают юмор на основе реальных жизненных историй или анекдотов. Так дети любят болтать о других и находить в них недостатки, которые могут спровоцировать смех. Таким образом, детские и подростковые страхи могут контролироваться с помощью шуток. Жизненные неприятности или изменения в развитии часто вызывают тревогу у детей по поводу их собственной безопасности или понимания происходящих изменений, а шутки над всем этим дают возможность почувствовать себя комфортно и уверенно.

Следует отметить, что родители могут поощрять развитие своего ребенка, хваля его за участие в различных сферах жизнедеятельности. Наказывая же ребенка за юмор, они могут помешать безопасному освобождению от агрессивного или полового беспокойства. Многие исследователи советуют родителям

сделать юмор общесемейным, для этого необходимо обмениваться шутками со всей семьей [6-8]. Это непременно поможет ребенку понять социальную природу юмора и быть более ответственным в его выражении. Кроме того, выбирая юмористические фильмы, программы, книги или истории для всей семьи, необходимо считаться с тем, является ли юмор в них уместным для самых юных членов семьи, несет ли он какую-нибудь познавательную нагрузку, отражает ли он изменения в развитии ребенка, способствует ли он социальному разви-

тию и т.д. Родители должны подавать пример детям и не использовать (по крайней мере, в их присутствии) агрессивный юмор. А если кто-то сказал какую-либо неподходящую, грубую шутку, не следует смеяться. И необходимо объяснить ребенку, почему данная шутка не является смешной. Что касается «туалетного» юмора, нужно препятствовать его развитию. Потому что такие шутки, хотя и не ранят чьи-либо чувства, могут доставить неприятности ребенку в связи с использованием их в несоответствующих местах.

Библиографический список

1. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному. – СПб., 2007.
2. Древнеримские мыслители. Свидетельства. Тексты. Фрагменты. – Киев, 1958.
3. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб., 2001.
4. Мартин, Р. Психология юмора. – СПб., 2009.
5. McGhee, P. Understanding Your Child's Humor [Э/п]. – Р/д: http://www.tnpsc.com/Readers_Corner/SafetyTips.htm.
6. Prerost, F. Children and Humor // National Association Of School psychologists, 2000 [Э/п]. – Р/д: <http://www.amphi.com/~psych/humor.html>.
7. Lyness, D. Encouraging Your Child's Sense of Humor // Learning and Play, 2006 [Э/п]. – Р/д: http://kidshealth.org/parent/growth/learning/child_humor.html.
8. McGhee, P. How Humor Facilitates Children's Intellectual, Social and Emotional Development [Э/п]. – Р/д: http://www.laughterremedy.com/articles/child_development.html.
9. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1998.
10. Yates, P. Silly Jokes and Giggles. – New York, 2005.
11. Longman Dictionary of Contemporary English. – London, 2005.
12. Namm, D. Laugh Out Loud Jokes. – New York, 2007.
13. Jenkins, J. Humor in Business: Lightening up the work load [Э/п]. – Р/д: <http://www.context.org/iclib/ic13/jenkins>.
14. Eastman, M. The Sense of Humor. – New York, 1922.
15. Дмитриев, А.В. Социология юмора. – М., 1996.

Bibliography

1. Freyjd, Z. Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu. – SPb., 2007.
2. Drevnerimskie mihsliteli. Svidetel'stva. Tekstih. Fragmentih. – Kiev, 1958.
3. Darvin, Ch. O vihrashenii ehmocijj u cheloveka i zhivotnihkh. – SPb., 2001.
4. Martin, R. Psikhologiya yumora. – SPb., 2009.
5. McGhee, P. Understanding Your Child's Humor [Eh/r]. – R/d: http://www.tnpsc.com/Readers_Corner/SafetyTips.htm.
6. Prerost, F. Children and Humor // National Association Of School psychologists, 2000 [Eh/r]. – R/d: <http://www.amphi.com/~psych/humor.html>.
7. Lyness, D. Encouraging Your Child's Sense of Humor // Learning and Play, 2006 [Eh/r]. – R/d: http://kidshealth.org/parent/growth/learning/child_humor.html.
8. McGhee, P. How Humor Facilitates Children's Intellectual, Social and Emotional Development [Eh/r]. – R/d: http://www.laughterremedy.com/articles/child_development.html.
9. Gridina, T.A. Yazikovaya igra: stereotip i tvorchestvo. – Ekaterinburg, 1998.
10. Yates, P. Silly Jokes and Giggles. – New York, 2005.
11. Longman Dictionary of Contemporary English. – London, 2005.
12. Namm, D. Laugh Out Loud Jokes. – New York, 2007.
13. Jenkins, J. Humor in Business: Lightening up the work load [Eh/r]. – R/d: <http://www.context.org/iclib/ic13/jenkins>.
14. Eastman, M. The Sense of Humor. – New York, 1922.
15. Dmitriev, A.V. Sociologiya yumora. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 37.013

Bashirova, S.A. SOCIAL PROBLEMS OF EDUCATION OF CHILDREN – ORPHANS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE COMPANY. This article discusses the social problems of education of children – orphans in the current conditions of society, where, under the supervision of a small number of educators fostering orphans – the boys and girls of school age.

Key words: orphaned children, education, social education, boarding, children's home, social orphans.

С.А. Баширова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии зам. декана факультета информатики, филиал Дагестанского гос. педагогического университета, г. Дербент, E-mail: dgpudf@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВА

В данной статье рассматриваются социальные проблемы воспитания детей – сирот в современных условиях общества, где под наблюдением небольшого числа воспитателей воспитываются сироты – мальчики и девочки школьного возраста.

Ключевые слова: дети-сироты, воспитание, социальное воспитание, интернат, детский дом, социальные сироты.

На протяжении веков дети считались и считаются главным достоянием любого общества. Их воспитанию оказывается основное внимание как семьи, школы, так и государства. Целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребёнка, формирование личности свободной от конформизма и эго-

центризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинства другого человека, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. И от того, каким будет это воспитание и способы достижения его цели, зависит формирование будущего поколения. Переход к рыночной экономике и связанные с ним процессы имуществен-

ного расслоения населения, кризиса моральных ценностей, последовательного разрушения института семьи усилили распад многих семей и привели к росту числа отвергнутых детей, воспитание которых, прежде всего, осуществляется в учреждениях интернатного типа.

Проблемы социальной адаптации этой категории детей освещаются в многочисленных психолого-педагогических исследованиях как отечественных (М.И. Буянов, И.А. Залыгина, Е.М. Рыбинский, Е.О. Смирнова и др.), так и зарубежных (У. Боулби, М. Раффер, С. Броу и др.) ученых.

Однако, согласно опросам и статистике правонарушений, можно сказать, что на сегодняшний день выпускники учреждений интернатов плохо подготовлены к жизни в обществе, трудно адаптируются и ориентируются в нем [1]. Всё чаще выявляются случаи насилия над детьми в условиях интерната.

Тем не менее, существуют отдельные примеры создания условий для максимального развития детей в интернатах. Например, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для детей-сирот с отклонениями в развитии детский дом № 41 «Благодать» (г. Санкт – Петербург).

Основным ядром разработанной системы воспитания является «коллективная семья» детского дома.

1. Коллективная семья.

Для создания атмосферы семьи весь дом должен представлять собой «целостное жизненное пространство». Главный принцип взаимоотношений: «Мы равны в главном – желании жить вместе». Мы взрослые приходим в дом, где собраны дети. Мы приходим в их дом, потому что другого дома у них пока нет. Мы приходим в их жизнь и занимаем «временно свободное место» – место их родителей. Если мы понимаем и хотим этого, то мы всегда найдем отклик в душе ребенка, и он примет нас и поможет научиться любить и заботиться о нем, как о «своем родном». В коллективной семье предполагается:

- дополнительное развивающее обучение;
- укрепление психофизического здоровья;
- сохранение главных принципов жизнеустройства;
- качество жизненной среды должно быть педагогично;
- устранение отрицательного педагогического воздействия;
- создания «домашнего уклада».

Жизнь детей в детском доме не должна быть похожа на жизнь школы, пионерского лагеря и любого другого детского учреждения.

- Административно-организационные принципы:
 - оптимальное количество человек (не превышая 40);
 - автономность жилых помещений;
 - формирование целостного коллектива;
 - требования к кадровому составу.

«Коллективная семья», как особый уклад жизни, стирает стереотип казенных взаимоотношений между детьми и взрослыми и открывает путь реализации новых педагогических решений.

2. «Гостевая семья».

Практика приглашения детей в дома сотрудников детского дома широко используется с первых дней работы детского дома. Как правило, это выходные, праздничные и каникулярные дни. Здесь возможны индивидуальные и мало-групповые выезды. В основном это зависит от домашних условий и возможностей сотрудников.

У детей расширяются социальные контакты, они видят образцы нормальных семейных отношений. В домашних условиях у детей складываются новые стереотипы поведения отличные от коллективных форм общения со сверстниками. Попадая в семьи сотрудников, у детей исчезает завеса некой таинственной жизни, которой живут другие люди в своих домах. Они начинают понимать, что мы просто люди, живущие на скромный за-

работок, они высоко ценят, когда перед ними открывают дверь своего дома и искренне общаются с ними.

3. «Дом без границ».

Это разовая акция приглашения всех детей детского дома в семьи сотрудников. Открыть замкнутый мир детского, сиротского дома и не менее замкнутый мир наших домов, быть более искренним и доступными в общении, уметь доверять друг другу, радоваться и делиться радостью – такой жизненный урок получили взрослые и дети, открыв двери своих домов.

4. «Заочная семья».

С помощью общественно-благотворительных связей с христианскими организациями в России и за рубежом удалось развить сотрудничество и организовать переписку детей с зарубежными семьями и сверстниками из Швеции и Финляндии, поездки на семейный отдых, Рождественские праздники и летние каникулы. Умение доверять, быть внимательными, дружелюбными и щедрыми от чистого сердца – важные качества, которым учатся дети в семейных формах общения с «заочными семьями».

5. «Родная семья».

Родная семья (или биологическая семья, когда существует только биологическая связь между родителями и детьми) в нашем случае – это сохранившиеся социальные связи или возможность возобновления родственных отношений ребенка с членами семьи. Главное научить детей правильно понимать причины семейных бед и научить их не повторять ошибок, заложить основу правильных взаимоотношений в будущем.

6. «Опекунский дом с учебной фермой».

В 1994 году на базе безвозмездно арендованного сельского дома с приусадебным участком, в 70 км от Санкт-Петербурга была начата программа помощи выпускникам и обучение воспитанников детского дома работе на земле и овладению навыками ведения хозяйства в условиях сельского быта. У детей формируются новые знания и умения самостоятельной жизни в естественных условиях, расширяют кругозор, оздоравливают и укрепляют физические и волевые качества, приучают к трудолюбию и учат ценить «хлеб» и труд людей, выращивающих его.

7. «Твой дом».

Программа направлена на подготовку детей к самостоятельной жизни в условиях городской квартиры и овладению знаниями и умениями по домоводству, кулинарии, обучению взаимодействиям с различными социальными службами: поликлиникой, Сберкассой, жилищно-коммунальными и ремонтно-аварийными конторами.

8. «Ты не один» (программа помощи выпускникам).

Помощь выпускникам в связи с рождением ребенка или имеющие серьезные проблемы со здоровьем. Главная цель – сохранить детей в семьях выпускников, поддержать молодую семью, прийти на помощь в трудный период самостоятельной жизни и сказать: «Ты не один, мы по-прежнему рядом».

9. «Семья воспитанников».

Важной частью семейного воспитания является участие старших и духовно умудренных наставников в формировании у ребенка нравственных понятий и опыта достойной жизни. Такие обязанности принимают на себя «крестные» или, по-церковному «восприемники».

Таким образом, через «коллективную семью» и другие формы семейного воспитания в совместной духовной, повседневной и творческой жизни восполняются и соединяются утраченные частицы детской радости с социальным и духовным чувством единения, путь не с родными по плоти, но с родными по духу [2].

Конечно, всю систему работы персонала детских домов такие предложения изменить не в состоянии, но хочется надеяться, что всеобщими усилиями нам удастся сделать жизнь сирот хоть чуточку светлее и счастливее.

Библиографический список

1. Антонян, Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятное влияние на личность в микросреде): учеб. пособие. – М., 1995.
2. Павлова, В.А. Семейная форма воспитания детей-сирот. – СПб., 2003.

Bibliography

1. Antonyan, Yu.M. Socialnaya sreda i formirovanie lichnosti prestupnika (neblagopriyatnoe vliyaniye na lichnost' v mikrosrede): ucheb. posobie. – M., 1995.
2. Pavlova, V.A. Semeynaya forma vospitaniya deteyj-sirot. – SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 01.05.13

Раздел 2

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 81'1:004. 522

Yermanova B.B. INTERRUPTION OF SPEECH AS A RESULT OF COMMUNICATION FAILURE. This article is devoted to the study of phenomena in speech communication as a «interruption», its characteristics and causes.

Key words: verbal communication, linguistic pragmatics, communicative roles change, interruption, communication failure.

Б.Б. Ерманова, магистр филологии, старший преп. каф. «Теория и практика иностранных языков и перевода» Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, E-mail: yermanova_bb@mail.ru

ПРЕРЫВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СЛЕДСТВИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУДАЧИ

Статья посвящена вопросу изучения такого явления в речевой коммуникации как «прерывание», его характерным особенностям и причинам возникновения.

Ключевые слова: речевая коммуникация, лингвистическая прагматика, смена коммуникативных ролей, прерывание, коммуникативная неудача.

В последнее время возрос интерес к проблемам речевой коммуникации, связанным с развитием лингвистической прагматики, являющейся одной из перспективных областей исследования речи. Прагматика изучает речевую деятельность с позиций выявления взаимозависимостей между использованием языковых единиц и целеустановками говорящих. Успешность речевого общения определяется слагаемыми прагматического характера и достижением говорящим стратегической цели в условиях бесконфликтного речевого общения. С развитием общества, с усложнением общественных потребностей в речевую коммуникацию вовлекается широкий круг лиц, имеющих различный социальный статус, уровень образования и тому подобное. Как отмечает Т.Н. Ушакова, различие способов речевого взаимодействия в общении основывается не столько на личных склонностях человека, сколько на его роли в данной ситуации, его статусе, в том числе и гендерной принадлежности [1]. Характерной особенностью процесса общения является диалогический принцип построения, который предполагает распределение инициативы между партнерами, выполнение коммуникантами попеременно роли говорящего и слушающего.

По утверждению В.В. Богданова, механизм смены коммуникативных ролей является важнейшей составляющей процесса речевой коммуникации [2]. Главной идеей смены коммуникативных ролей является попеременное включение в процесс общения обоих участников диалога. Однако, это попеременное включение в разговор коммуникантов в большинстве случаев не реализуется, т.е. нередко инициатива в коммуникации принадлежит лишь одному из участников. В результате наблюдается такое явление в речевой коммуникации как «прерывание общения», которое можно отнести к разряду коммуникативных неудач.

Б.Ю. Городецкий определяет коммуникативную неудачу как такой сбой в общении, при котором речевые произведения не

выполняют своего предназначения [3]. Данное явление может также подразумевать под собой такие ошибки в коммуникации, как «непонимание», «недопонимание», «коммуникативный сбой», «коммуникативный дискомфорт», «коммуникативное несогласование» [4]. В речевом общении возникают непредвиденные или сознательно создаваемые препятствия, обусловленные несовместимостью коммуникативных интенций партнеров, которые могут завершаться коммуникативной неудачей.

Как отмечает Е.В. Пищикова [5], в речевой коммуникации выделяются два вида доминирования: 1) содержательное доминирование; 2) формальное доминирование. Содержательное доминирование представляет собой манипулирование содержанием высказываний, прозвучавших в ходе интеракции, основываясь на взаимодействии «своего» и «чужого», что ведет к развитию диалогической тактики. Формальное доминирование происходит посредством контроля над процессом говорения, чем длиннее высказывание, тем дольше говорящий удерживает инициативу говорения, доминируя в процессе взаимодействия.

Многие исследования показывают, что факт, когда один человек прерывает другого в процессе общения, нередко интерпретируется как попытка взять верх над собеседником, навязать свою точку зрения. Сам факт прерывания общения трактуется как угроза «потери лица» собеседника, как негативный речевой акт. Прерывание разговора само по себе рассматривается как невежливое и даже враждебное речевое действие. Прерывающий видится агрессором, а прерванный собеседник – невинной жертвой. В основе этого лежит предпосылка, что прерывание является нарушением, попранием чьего-либо права слова, демонстрацией власти, силы, попыткой доминировать в диалоге. Прерывание трактуется как одна из основных стратегий контроля диалога. В то же время это нарушение правил и принципов экспектации относительно правил смены коммуникативных ролей. Зарубежный лингвист А. Беннет говорит о пре-

рывании разговора, когда нарушаются права одного из говорящих (violating another speaker's right and obligations) [6]. Прерывание может иногда выражаться в излишней активности (агрессивности) включения в разговор. Общеизвестно, что важнейшим принципом коммуникации признается принцип коммуникативного сотрудничества, сформулированный американским логиком Г.-П. Грайсом. Данный принцип гласит: «Делай свой вклад в разговор на данной его стадии таким, как этого требует принятая цель или направление разговора, в котором ты участвуешь» [7]. В коммуникацию, следуя Принципу Кооперации Грайса, каждый должен внести свой вклад в соответствии с принятой целью и направлением общения. Соблюдение этого принципа обеспечивается постулатами общения: количества – высказывание должно содержать не меньше или не больше информации, чем требуется; качества – не говори того, что ты считаешь ложным или для чего у тебя нет достаточных оснований; релевантности – не отклоняйся от темы; манеры – выражайся ясно, кратко и последовательно. Нарушение одного из данных постулатов, неверное понимание коммуникативной ситуации, неправильная оценка отправителя информации и знания слушателя ведет к дискомфорту, а иногда и прерыванию общения. Чтобы говорить о прерывании разговора, необходимо владеть следующими знаниями о собеседниках и ситуации: тема и продолжительность разговора, как долго говорит каждый из участников, их взаимоотношения, как они относятся к факту прерывания, а главное – с какой целью один собеседник прерывает другого.

Прерывание собеседника можно наблюдать в нашей повседневной жизни, например, в процессе общения между начальником и подчиненным, врачом и пациентом, родителем и ребенком, мужчиной и женщиной и в других ситуациях. Например:

1) Босс (открывая дверь, Мерсову): Зайдите ко мне!

Мерсов: Хорошо, обязательно.

Встает, заходит в кабинет Босса.

Стоит перед ним, смотрит в пол, руки за спиной, сжаты в кулаки, нервничает.

Босс (откинувшись в кресле): Ты хорошо работаешь, ответственный... Мы открываем новый офис в Париже, и я считаю, что твои опыт и способности там пригодятся... Хочешь поехать в Париж, должность там даже с повышением?

Мерсов: Да мне и здесь, в общем-то, неплохо...

Босс (удивленно): Ты в своем уме? Ты знаешь, сколько человек сейчас на улице? Сплошные сокращения! Дефолт за дефолтом! Да, от желающих поехать отбоя не будет, тебе хотел доброе дело сделать. Ты что не хочешь уехать в нормальную страну, жить, как человек? Жизнь изменить, наконец?

Мерсов: Меняют жизнь те, кто несчастлив, а я всем доволен...

Босс (мрачнеет, злится): Выйди из кабинета... Нет в тебе ни честности, ни элементарного здравого смысла.

Здесь мы наблюдаем прерывание, когда коммуникант использует свой более высокий статус и прогоняет подчиненного, не желая продолжать с ним разговор.

2) – Почему ты так долго не звонил?

– Я не знал, что сказать. А теперь знаю.

– Говори!

– Вагон одиннадцать. Место 13. Завтра я в Москве. До завтра.

– Подожди!

– Все завтра (В. Токарева «Пять фигур на постаменте»).

Прерывание речевой коммуникации происходит посредством использования «телеграфного стиля», где употребляется только нужная информация, такая как «Вагон одиннадцать. Место 13»).

Прерывание трактуется зарубежным исследователем С. Марей как одна из стратегий контроля диалога: Interruption has little to do with beginning to make verbal sound while someone else is speaking, though, it does have to do with issues of dominance, control and showing interest and caring. С. Маррей говорит о прерывании разговора, когда один из участников неожиданно вводит новую тему, в то время как первый не дал никакого сигнала к смене темы [8]. Например:

1) – Я думаю, что ...

– Хочешь еще салата?

Этот простой обмен репликами показывает, каким сложным может быть общение. С одной стороны, хозяин или хозяйка должны предлагать гостям угощение, независимо от того, говорит

кто-то или нет. Но, с другой стороны, если постоянно прерывать беседу, чтобы предложить угощение, это, вероятно, будет трактоваться как нарушение прав говорящего. Прерывание можно рассматривать как явление в речевой коммуникации, противоположное поддержанию контакта.

На наш взгляд, прерывание речевой коммуникации может быть вызвано следующими причинами. Например:

● когда причиной может служить недоверие к передаваемой информации или раздражение говорящего;

По осмотре постели Дюковский отработовал:

– Ни кровяных, ни каких-либо других пятен... Свежих разрывов также нет. На подушке следы зубов. Одежда облитая жидкостью, имеющей запах пива и вкус его же... Общидный вид постели дает право думать, что на ней происходила борьба.

– Без вас знаю, что борьба! Вас не о борьбе спрашивают. Чем борьбу-то искать, вы бы лучше...

– Один сапог здесь, другого же нет налицо.

– Ну, так что же?

– А то, что его задушили, когда он снимал сапоги. Не успел он снять другого сапога, как...

– Понес! ... И почему вы знаете, что его задушили?

– На подушке следы зубов. Сама подушка сильно помята и отброшена от кровати на два с половиной аршина.

– Толкует, пустомеля! Пойдемте-ка лучше в сад. Вы бы лучше в саду посмотрели, чем здесь рыться... Это я и без вас сделаю. (А.П. Чехов. Шведская спичка). Прерывание речевой коммуникации осуществляет начальник, при этом происходит принижение достоинства подчиненного, отказ от выслушивания причин (Без вас знаю, что борьба! Ну, так что же? Понес!). Прерывая собеседника, начальник присваивает себе право последнего слова в разговоре, использует свое служебное положение, тем самым контролируя общение и доминируя в нем.

● смена темы;

1) Англичанка зевнула, переменяла червячка и закинула удочку.

– Удивляюсь, брат, я немало! – продолжал Грябов. – Живет дурища в России десять лет, и хоть бы одно слово порусски!.. Наш какой-нибудь аристократишка поедет к ним и живо по-ихнему брехать научится, а они... черт их знает! Ты посмотри на нос! На нос ты посмотри!

– Ну, перестань... Неловко... Что напал на женщину? (А.П. Чехов. Шведская спичка).

Прерывание речевой коммуникации выражается в форме положительного императива-приказа, тем самым происходит коррекция коммуникативного поведения собеседника (Ну, перестань!). Здесь мы наблюдаем такой стратегический вид общения как «выравнивание», для которого свойственны свобода, гармоничность и последовательность.

2) После разговора с Лаевским Самойленко все время от утра до обеда, несмотря на прекраснейшее настроение, чувствовал в глубине души некоторую тяжесть; ему было жаль Лаевского и хотелось помочь ему. Выпив перед супом рюмку водки, он вздохнул и сказал:

– Видел я сегодня Ваню Лаевского. Трудно живется человечку. Материальная сторона жизни неутешительна, а главное – психология одолела. Жаль парня.

– Вот уж кого мне не жаль! – сказал фон Корен. – Если бы этот милый мужчина тонул, то я бы еще палкой подтолкнул: тони, братец, тони...

– Неправда. Ты бы этого не сделал.

– Почему ты думаешь? – пожал плечами зоолог. – Я так же способен на доброе дело, как и ты.

– Разве утопить человека – доброе дело? – спросил дьякон и засмеялся.

– Лаевского? Да.

– В крошке, кажется чего-то не достает ... – сказал Самойленко, желая переменить разговор (А.П. Чехов. Дуэль).

В данном случае, говорящий прерывает речевую коммуникацию, стараясь сменить тему разговора (В крошке, кажется чего-то не достает...). Самойленко (хозяин дома) и фон Корен (постоялец) ведут разговор о Лаевском Иване. Фон Корен недолюбливает Лаевского. Он приводит много доводов его распущенности и безобразия. Затем, ему надоедает вести разговор о нем и он решает сменить тему.

● побуждение к совершению какого-либо действия.

1. Чубиков, его помощник и становой открыли дверь и нерешительно, один за другим, вошли в спальню. Их глазам

представилось следующее зрелище. У единственного окна стояла большая деревянная кровать с огромной пуховой периной. На измятой перине лежало скомканное, измятое одеяло. Подушка в ситцевой наволочке, тоже сильно помятая, валялась на полу. Заглянув под кровать, становой увидел десятка два пустых бутылок, старую соломенную шляпу и четверть водки. Под столиком валялся один сапог, покрытый пылью. Окинув взглядом комнату, следователь нахмурился и покраснел.

– Мерзавцы! – пробормотал он, сжимая кулаки.

– А где же Марк Иванович? – тихо спросил Дюковский.

– Прошу вас не вмешиваться! – грубо сказал ему Чубиков.

– Извольте осмотреть пол! (А.П. Чехов. *Шведская спичка*). Прерывание речевой коммуникации выражается в форме жесткого положительного императива-приказа «Прошу вас не вмешиваться!»). Прерывая собеседника, Чубиков констатирует окончание разговора (Извольте осмотреть пол!), высказывая в резкой форме словесный вызов собеседнику. При этом он использует свое социальное положение. Как «активный манипулятор» он достигает удовлетворения, опираясь на бессилие подчиненного Дюковского и контролируя его действия. Он применяет систему приказов, управляя людьми как марионетками.

2. Грябов снял сапоги, панталоны, сбросил с себя белье и очутился в костюме Адама. Отцов ухватился за живот. Он покраснел и от смеха и от конфуза. Англичанка задвигала бровями и замигала глазами... По желтому лицу ее пробежала надменная, презрительная улыбка.

– Надо остынуть, – сказал Грябов, хлопая себя по бедрам. – Скажи на милость, Федор Андреич, отчего это у меня каждое лето сыпь на груди бывает?

– Да полезай скорей в воду или прикройся чем-нибудь! Ско-тина! (А.П. Чехов. *Дочь Альбиона*). Федор Андреич прерывает речевое общение, констатируя окончание разговора (Да полезай скорей в воду или прикройся чем-нибудь!) и демонстрируя отсутствие интереса к сообщаемому.

Таким образом, под прерыванием речевого общения мы понимаем намеренное прекращение одним из коммуникантов речевого взаимодействия, осуществленное по прагматическим мотивам, относящееся к сфере неуспешной, незавершенной коммуникации. Ему противопоставляется завершенное речевое общение, которое заканчивается конвенциональными, общепринятыми способами: речевыми актами благодарности, прощания, пожелания и т.п.

Библиографический список

1. Ушакова, Т.Н. Речевое искусство // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1.
2. Богданов, В.В. Речевое общение: прагматический и семантический аспекты. – Л., 1990.
3. Городецкий, Б.Ю. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск, 1985.
4. Мустайоки, Арто Жанры речи и риски коммуникативных неудач // Жанры речи: сборник науч. статей. – М., 2012.
5. Пищикова, Е.В. Стратегии доминирования в аргументативном дискурсе: гендерный анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Харьков, 2003.
6. Bennet, A. Interruptions and the Interruptions Processes. – 1981. – Vol. 4.
7. Грейс, П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16.
8. Murray, S. Towards a Model of Members' Methods for Recognizing Interruptions // Language in Society. – 1985. – Vol. 13.

Bibliography

1. Ushakova, T.N. Rechevoe iskusstvo // Psikhologicheskoe obozrenie. – 1995. – № 1.
2. Bogdanov, V.V. Rechevoe obshchenie: pragmaticheskij i semanticheskij aspektih. – L., 1990.
3. Gorodeckij, B.Yu. K tipologii kommunikativnihk neudach // Dialogovoe vzaimodejstvie i predstavlenie znaniy. – Novosibirsk, 1985.
4. Mustajoki, Arto Zhanrih rechi i riski kommunikativnihk neudach // Zhanrih rechi: sbornik nauch. statey. – M., 2012.
5. Pithikova, E.V. Strategii dominirovaniya v argumentativnom diskurse: genderniy analiz: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kharjkon, 2003.
6. Bennet, A. Interruptions and the Interruptions Processes. – 1981. – Vol. 4.
7. Grayjs, P. Logika i rechevoe obshchenie // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M., 1985. – Vihp. 16.
8. Murray, S. Towards a Model of Members' Methods for Recognizing Interruptions // Language in Society. – 1985. – Vol. 13.

Статья поступила в редакцию 06.04.13

УДК 820

Zhatkin D.N., Kruglova T.S. **WALTER SCOTT AND THE BRULLOVs**. The article is devoted to the comprehension of both biographical and creative interconnections between Walter Scott and Russian painters Alexander and Carl Brullov. Special attention is paid to Scott's estimation of Brullov's historic picture «The Last Day of Pompei» – one of his most distinguished work of art, and the details of creation of a pencil portrait of Walter Scott ordered by princess P.A. Golitsina (born Shuvalova) and done by Alexander Brullov in 1827; this was later engraved by S.F. Galactionov and published in one of the first Russian editions of the English writer.

Key words: Walter Scott, international literal, historic and cultural ties, fine arts, tradition, 'Italian theme' in literature and art, intercultural communication.

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской гос. технологической академии, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru; **Т.С. Круглова**, канд. филол. наук, доц. кафедры перевода и переводоведения Пензенской гос. технологической академии, г. Пенза, E-mail: tatjana.sk@mail.ru

ВАЛЬТЕР СКОТТ И БРЮЛЛОВЫ*

Статья посвящена осмыслению биографических и творческих взаимосвязей английского поэта Вальтера Скотта и русских художников Александра и Карла Брюлловых. Особое внимание уделено оценке Вальтером Скоттом одного из наиболее значительных произведений Карла Брюллова – исторической картины «Последний день Помпеи», обстоятельству создания Александром Брюлловым в 1827 г. по заказу княгини П.А. Голицыной (урожденной Шуваловой) карандашного портрета Вальтера Скотта, впоследствии гравированного С.Ф. Галактионовым и публиковавшегося в первых российских изданиях произведений английского писателя.

Ключевые слова: Вальтер Скотт, международные литературные и историко-культурные связи, изобразительное искусство, традиция, «итальянская тема» в литературе и искусстве, межкультурная коммуникация.

Изучая проблемы русско-западноевропейских литературных и культурных связей, невозможно обойти стороной так называемую «итальянскую тему». Именно в Италии происходили встречи многих выдающихся представителей русской культуры с их западноевропейскими соотечественниками. Итальянская тема значительна для творчества русских писателей, в связи с чем можно говорить о «римском», «венецианском», «неаполитанском» тексте русской литературы. Невозможно переоценить ту роль, которую сыграла Италия в судьбах Н.В. Гоголя, М. Горького. Итальянские виды представляют особую тематическую группу пейзажей русских художников, имеющих характерные типические черты.

Братья Александр и Карл Брюлловы, направленные в Италию в августе 1822 г. на средства Общества поощрения художников, вступили в качественно новый этап своей творческой жизни. В частности, Карл Брюллов начал свою работу в Риме с изучения античной скульптуры, ватиканских фресок Рафаэля. Молодого русского художника поразили в великих итальянцах отсутствие манерности, стремление к отображению в художественном творчестве максимально полной жизненной правды. Отступая от условной красоты форм, Брюллов считал необходимым искать предположенного разнообразия в формах простой природы. Так были созданы пронизанные радостью жизни картины «Итальянское утро», «Девушка, собирающая виноград в окрестностях Неаполя», «Итальянский полдень». В 1833 г. Карл Брюллов завершил в Италии свое самое значительное произведение – историческую картину «Последний день Помпеи», над которой работал свыше шести лет. Создание этого полотна, воссоздавшего трагедию римского города, погибшего при извержении Везувия, потребовало от художника обращения к письмам Плиния Тацита, участия в раскопках Геркуланума и Помпеи. В сюжете из античной истории Брюллов уловил глубинную черту, созвучную романтизму. Это идея глобальной гибели цивилизации. Богатая, прекрасная, она умирает так драматично: рушатся дворцы, падают статуи, небо в страшных черных тучах охвачено пламенем, комья земли сливаются в сплошной черный дождь. И в этот страшный миг катастрофы люди полны благородства, самопожертвования. Их лица и позы антично прекрасны.

Успех картины Карла Брюллова в Италии был доселе неслыханным. Итальянские города, где картина была выставлена, устраивали художнику торжественные приемы. Именно в это время, за год до своей смерти, в Италию приехал, чтобы подлечиться, великий английский писатель Вальтер Скотт. В воспоминаниях М.И. Железнова сохранилось такое описание римской встречи Вальтера Скотта и Карла Брюллова: «Большой Вальтер Скотт приехал в Рим, когда мастерская Брюллова была уже закрыта для публики. Поэтому к Брюллову явилась депутация, состоящая из английских художников, просить, чтобы он на другой день позволил Вальтеру Скотту взглянуть на Помпею. Вальтер Скотт пробыл в мастерской Брюллова более часа» [1, с. 559]. Сильное впечатление английского писателя от посещения мастерской русского художника было передано в 1833 г. в «Северной пчеле»: ««Последний день Помпеи» → такое произведение <...>, о коем великий Вальтер Скотт, в бытность свою в Риме, заметил, что это истинная поэма» [2, с. 1092]. Как видим, несмотря на отдельные незначительные нюансы, общая установка на безоговорочное признание достижения русского художника передана авторами обеих публикаций вполне однозначно. Скульптор Н.А. Рамазанов, хорошо знавший Карла Брюллова, замечал: «Известно, что Вальтер Скотт, увидев эту картину <«Последний день Помпеи»>, назвал ее эпопеей; по этому поводу сам Брюллов говаривал не раз: «Вот у меня так был посетитель – это Вальтер Скотт; просидел целое утро перед картиной; весь смысл, всю подноготную проник» [3, с. 185].

Многочисленные итальянские журналы с восторженными описаниями «Последнего дня Помпеи» предвещали возвращение Карла Брюллова на родину в 1835 г. Его встречали как триумфатора. В Академии был устроен роскошный праздник возле картины, которую привезли раньше. Толпа ликовала, все мечтали попасть к нему в ученики. На Брюллова возложили лавровый венок, он снял его и увенчал им своего учителя Андрея Иванова.

Знакомство В. Скотта с художником Александром Брюлловым произошло в Париже в 1827 г., причем последнему удалось сделать карандашный портрет великого современника. Вот как рассказывал об этом сам Александр Брюллов в отправленном из Парижа письме к отцу: «На сих днях мне случилось нарисовать маленький портрет с Вальтер Скотта самым необыкновен-

ным образом. Для него княгиня Голицына сделала вечер и пригласила меня воспользоваться сим случаем, если можно, сделать его портрет так, чтобы он этого не знал; я попробовал и, как все говорят, успел совершенно, даже говорят, что ни один из существующих портретов так не похож, как мой; если время позволит, то я налитографирую и пришлю с первым случаем несколько экземпляров в Петербург» [4, с. 114].

Об этом портрете также сообщал в 1827 г. «Московский вестник» в «Отрывках из письма»: «...На прошедшей почте получили вы портрет В. Скотта; мы с нетерпением ждем того номера «Московского вестника», который им будет украшен. Этот портрет имел два достоинства: во-первых, за верность его можно поручиться, во-вторых, он рисован с натуры одним из известнейших наших молодых художников, Александром Брюлловым <...>. С В. Скоттом сошелся он в Париже и в первый раз его увидел, как слышно, у графини Шуваловой <П.А. Голицыной, урожд. Шуваловой> на бале, данном нарочно в честь английского романиста» [5, с. 207]. Впоследствии С.Ф. Галактионов гравировал портрет Вальтера Скотта работы Александра Брюллова; этот портрет был помещен в трех прижизненных русских изданиях английского романиста [см.: 6, с. 641]: «Карл Смелый, или Анна Гейерштейнская» (СПб., 1830) [7], ошибочно приписанной Вальтеру Скотту повести «Густав Вальдгейм, или Преступник поневоле» (М., 1824) [8] и книге «Картина французской революции, служащая вступлением к жизни Наполеона Бонапарте» (СПб., 1833) [9].

Упомянутая в журнальной статье Прасковья Андреевна Голицына, урожденная Шувалова, жила в Париже в 1820-е гг. вместе со своим сыном М.М. Голицыным и его женой Марией Аркадьевной, урожденной Суворовой. В ее гостиной можно было встретить Шатобриана, Лагарпа, знаменитых иностранцев. Именно там состоялось знакомство Вальтера Скотта и Фенимора Купера, причем последний так рассказывал о русской княгине: «Княгиня <...>, с которой я имею честь быть в дружеских отношениях, обещала дать мне возможность встретиться у нее с великим писателем, так как она решила во что бы то ни стало познакомиться с ним до того, как он покинет Париж <...>. Княгиня сдержала свое слово, и после того, как ей удалось встретиться с ним <В. Скоттом>, она любезно дала ему мой адрес» [10, р. 182–183]. Точную дату этой встречи можно определить по дневниковой записи В. Скотта от 3 ноября 1826 г. [11, vol. 1, p. 231].

В свете сказанного получает обоснование интересное свидетельство – письмо, отправленное Ф. Купером В. Скотту из Парижа в сентябре 1827 г. и напрямую касающееся портрета работы Александра Брюллова: «Наша общая знакомая и ваша большая поклонница кн. Голицына только что уехала в Петербург. Она заказала сделать гравюру с вашего портрета, который мисс Скотт нашла столь необыкновенно схожим. Таким образом, Вы фигурируете в новом виде в парижских витринах» [12, р. 304]. В целом портрет работы Брюллова мало известен в Великобритании, о чем может свидетельствовать, в частности, отсутствие упоминания о нем в статье Д. Мельдрума [13, р. 77–86].

Исторические романы и баллады Вальтера Скотта, наряду с отдельными произведениями его друга и современника Томаса Мура, оказали существенное воздействие на архитектурно-эстетические вкусы современников – как в Западной Европе, так и в России [см. об этом: 14, с. 87–89; 15, с. 3–6; 16, с. 160–164; 17]; число «готических» построек и их популярность росло, также как и степень приближения к оригинальной готике. «Вальтер Скотт первый отряхнул пыль с готической архитектуры и показал свету все ее достоинство. С того времени она быстро распространилась, – отмечал Н.В. Гоголь. – Могушественным словом Вальтера Скотта вкус к готическому распространился быстро везде и проникнул во все: еще не сделавшись великим, он уже сделался мелким: сельские домики, шкафы, ширмы, столы, стулья – все обратилось в готическое...» [18, с. 137]. Одна из интереснейших неоготических построек – дворец Воронцовых в Алушке – принадлежит английскому архитектору Эдварду Блору, консультировавшему В. Скотта в процессе перестройки его аббатсфордского замка.

В 1829 г. художник Федор Брюллов, брат Карла и Александра Брюлловых, сообщал в письме к последнему: «В Петербурге входит в большую моду все готическое. В Петергофе маленький дворец выстроен для императрицы Александры Федоровны в готическом вкусе, в Царском Селе – ферма; теперь граф Поттоцкий уже сделал столовую готическую и все мебели, и тому следуют уже все господа и рвутся за готическим <...>. У Мон-

феррана есть одно окно вставлено и на него смотреть приезжают разина рот, как на чудо <...>. Монферран ценит свое окно в 1300 <рублей>. Следственно ты можешь себе представить, на какой ноге gotique» [цит. по: 19, с. 198]. Впрочем, распространение неоготики в русской дворянской архитектуре было обусловлено не только умонастроениями, вызванными к жизни «могущественным словом» Вальтера Скотта, но и стремлением аристократии подчеркнуть свою привилегированность, характерную

знатность и древность рода, противопоставив их либеральным общественным процессам, нарождавшимся в новом XIX веке.

** Статья подготовлена в рамках реализации проекта по гранту Президента РФ МД-2112.2013.6 «Текстология и поэтика русского художественного перевода XIX – начала XXI века: рецепция поэзии английского романтизма в синхронии и диахронии».*

Библиографический список

1. Железнов, М.И. Заметка о К.П. Брюллове (из воспоминаний) // Живописное обозрение. – 1898. – № 27; № 28; № 30; № 31; № 32; № 33. (30 нояб.); № 274 (1 дек.); № 275 (2 дек.); № 279 (5 дек.).
2. Рамазанов, Н.А. Материалы для истории художеств в России. – М., 1863. – Кн. I.
3. Архив Брюлловых / ред. и примеч. И.П. Кубасова. – СПб., 1900. – VIII.
4. Очерки из письма // Московский вестник. – 1827. – Ч. 5. – № 1.
5. Оболянинов, Н.А. Каталог русских иллюстрированных изданий. 1725 – 1860 гг.: в 2 т. – М., 1915. – Т. 2.
6. Скотт, В. Карл Смелый, или Анна Гейерштейнская, дева мрака / В. Скотт; пер. [с англ.] С. де Шаплета. – СПб., 1830. – Т. 1 – 5.
7. Скотт, В. Густав Вальдгейм, или Преступник поневоле. Истинное происшествие, взятое из записок одного молодого гусара / В. Скотт; пер. с франц. А. П-ва. – М., 1824. – Т. 1 – 2.
8. Скотт, В. Картина Французской революции, служащая вступлением к жизни Наполеона Бонапарте / В. Скотт; пер. с англ. С. де Шаплета. – СПб., 1833. – Т. 1 – 4.
9. Cooper, J. F. Recollections of Europe / J. F. Cooper. – Paris: J. Smith, 1837.
10. The Journal of Sir Walter Scott. The text rev. from a Photostat in the Nat. Library of Scotland: In 3 vol. / Foreword by W. Parker; preface by J. Tait. – Edinburgh: Oliver & Boyd, 1939 – 1946. – Vol. 1 – 3.
11. The Private Letter-Books of Sir Walter Scott. Selections from the Abbotsford Manuscripts / Ed. by W. Partington. – London: Hodder & Stoughton, 1930. – XIV.
12. Meldrum, D. Scott in Portraiture / D. Meldrum // The Sir Walter Scott Quarterly. – 1927. – № 2.
13. Жаткин, Д.Н. Традиции Томаса Мура в русской прозе 1820 – 1830-х гг. / Д.Н. Жаткин, Т.А. Яшина // Альманах современной науки и образования. – 2007. – № 3-1.
14. Жаткин, Д.Н. «Лебедь Авзонии» // Русская речь. – 2008. – № 1.
15. Жаткин, Д.Н. К.К. Павлова как переводчик шотландской баллады Вальтера Скотта «Noras Vow» / Д.Н. Жаткин, Т.А. Яшина // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 1 (37).
16. Рейзов, Б.Г. Творчество Вальтера Скотта. – М.; Л., 1965.
17. Гоголь, Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. – М.; Л., 1952. – Т. 12. Письма 1842 – 1845.
18. Александрова, Е. Шуваловский парк // Наше наследие. – 2007. – № 83/84.

Bibliography

1. Zheleznov, M.I. Zametka o K.P. Bryullove (iz vospominaniy) // Zhivopisnoe obozrenie. – 1898. – № 27; № 28; № 30; № 31; № 32; № 33. (30 noyab.); № 274 (1 dek.); № 275 (2 dek.); № 279 (5 dek.).
2. Ramazanov, N.A. Materiali dlya istorii khudozhestv v Rossii. – M., 1863. – Kn. I.
3. Arkhiv Bryullovikh / red. i primech. I.P. Kubasova. – SPb., 1900. – VIII.
4. Otrihvki iz pisma // Moskovskiy vestnik. – 1827. – Ch. 5. – № 1.
5. Oboljyaninov, N.A. Katalog russkikh illyustirovannikh izdaniy. 1725 – 1860 gg.: v 2 t. – M., 1915. – T. 2.
6. Skott, V. Karl Smelihy, ili Anna Geyershteynskaya, deva mraka / V. Skott; per. [s angl.] S. de Shapleta. – SPb., 1830. – T. 1 – 5.
7. Skott, V. Gustav Valjdgeyjm, ili Prestupnik ponevole. Istinnoe proisshествie, vzyatое iz zapisok odnogo mladogo gusara / V. Skott; per. s franc. A. P-va. – M., 1824. – T. 1 – 2.
8. Skott, V. Kartina Francuzskoy revolyucii, sluzhathaya vstupleniem k zhizni Napoleona Bonaparte / V. Skott; per. s angl. S. de Shapleta. – SPb., 1833. – T. 1 – 4.
9. Cooper, J. F. Recollections of Europe / J. F. Cooper. – Paris: J. Smith, 1837.
10. The Journal of Sir Walter Scott. The text rev. from a Photostat in the Nat. Library of Scotland: In 3 vol. / Foreword by W. Parker; preface by J. Tait. – Edinburgh: Oliver & Boyd, 1939 – 1946. – Vol. 1 – 3.
11. The Private Letter-Books of Sir Walter Scott. Selections from the Abbotsford Manuscripts / Ed. by W. Partington. – London: Hodder & Stoughton, 1930. – XIV.
12. Meldrum, D. Scott in Portraiture / D. Meldrum // The Sir Walter Scott Quarterly. – 1927. – № 2.
13. Zhatkin, D.N. Tradicii Tomasa Mura v russkoy proze 1820 – 1830-kh gg. / D.N. Zhatkin, T.A. Yashina // Aljmanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. – 2007. – № 3-1.
14. Zhatkin, D.N. «Lebedj Avzonii» // Russkaya rechj. – 2008. – № 1.
15. Zhatkin, D.N. K.K. Pavlova kak perevodchik shotlandskoy balladih Valjtera Skotta «Noras Vow» / D.N. Zhatkin, T.A. Yashina // Gumanitarihe issledovaniya. – 2011. – № 1 (37).
16. Reizov, B.G. Tvorchestvo Valjtera Skotta. – M.; L., 1965.
17. Gogolj, N.V. Polnoe sobranie sochineniy: v 14 t. – M.; L., 1952. – T. 12. Pisjma 1842 – 1845.
18. Aleksandrova, E. Shuvalovskiy park // Nashe nasledie. – 2007. – № 83/84.

Статья поступила в редакцию 27.03.13

УДК 81

Kuular E.M., Kuzhuget Sh.Yu. THE LEXICAL-SEMANTIC LEXICON OF FISHING IN THE TERE-KHOL DIALECT OF THE TUVAN LANGUAGE. This article examines the lexical-semantic lexicon of fishing in the Tere-Khol dialect of the Tuvan language.

Key words: Tuvan language, dialect, vocabulary, lexical-semantic group, classification, fish, fishing rod.

Е.М. Куулар, канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru; **Ш.Ю. Кужугет**, аспирант каф. тувинской филологии и общего языкознания Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

ЛЕКСИКА РЫБОЛОВСТВА В ТЕРЕ-ХОЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА*

В статье рассматриваются лексико-семантические группы лексики рыболовства в тере-хольском диалекте тувинского языка.

Ключевые слова: тувинский язык, диалект, лексика, лексико-семантическая группа, классификация, рыба, удочка.

В последнее время активизируется интерес к исследованию отдельных тематических групп лексики языка, в частности, активно изучается рыболовецкая лексика. В тувиноведении лексика рыболовства не была объектом специального изучения. Целью данной статьи является выявление и исследование лексики рыболовства в тере-хольском диалекте тувинского языка, где наиболее развито промысловое рыболовство. Для достижения поставленной цели поставили перед собой задачу: собрать и систематизировать названия рыб и лексику рыболовства. Актуальность работы заключается в том, что изучение данной тематической группы необходимо не только в теоретической разработке проблемы, но и для создания диалектологических, отраслевых словарей тувинского языка, школьных учебников, также в практике преподавания тувинского языка в школе и вузе.

Особенности речи населения Тере-Хольского кожууна привлекали внимание многих ученых в разные годы. Существуют следующие точки зрения относительно речи тере-хольцев в диалектном отношении: переходный говор [1]; говор эрзинского диалекта [2]; говор III типа юго-восточного диалекта [3], тере-хольский диалект [4], подговор качико-тере-хольского говора юго-восточного диалекта [5]. Все это свидетельствует, что данный диалект является одним из наиболее ярких в системе диалектов и говоров тувинского языка.

Одним из отличительных черт в области лексики является своеобразие названий рыб и слов, относящихся к рыболовству. Данная работа написана на основе материалов, собранных авторами в процессе работы с информантами, а также почерпнут из картотеки, находящейся в учебно-методическом кабинете кафедры тувинской филологии и общего языкознания Тувинского государственного университета. В работе исследовано всего 117 номинативных единиц.

Рассмотрим основные термины, связанные с объектом рыболовства, и термины, называющие основные орудия труда рыбака. В свою очередь, эти лексико-семантические группы подразделяются на подгруппы.

1. Объект рыболовства

а) названия рыб по месту обитания

Самые многочисленные рыбы данной территории водятся в реках Балыктыг-Хем, Каргы, на озере Тере-Холь.

Местное население названий рыб по месту их обитания различают на два вида: *хөл палыктары* лит. *хөл балыктары* 'озерные рыбы' и *хем палыктары* лит. *хем балыктары* 'речные рыбы'. В данном диалекте названия рыб именуют также *суз аңнары* 'водяные звери', *суз амыттаннары* 'водяные животные'.

Так, к речным рыбам относят *пел* лит. *бел* 'таймень', *куу чаак* / *пелдиң оғлу* лит. *аныяк бел* 'молодой таймень', *мыйыт* 'ленок', *катырхы* лит. *кадыргы* 'хариус', *хем шереш* лит. *байлаң* 'малёк'. По словам информантов, речные рыбы обитают только в холодной проточной воде.

К озерным рыбам относятся *торуш* / *тооруш* лит. *шортан* 'щука', *ояр тооруш* лит. *улуғ шортан* 'самая большая щука', *тоңнаа* / *тыңнаа* / *тооруштуң оғлу* лит. *шортанның оғлу* 'маленькая щука', *калпак-палык* лит. *каълбак-балык* 'язь', *мосрай* / *моъзрай* / *калпак-палыктың оғлу* 'средний язь', *кысыл-атак* / *калпак-палыктың оғлу* лит. *кызыл-аъдак* 'маленький язь', *шереш* / *шелеш* лит. *мешке* 'пескарь', *месил* лит. *мезил* 'налим', *пүлтөгөне* / *мөлтөгөне* лит. *байлаң* 'маленькая рыба длиной семь-восемь сантиметров' и т.д. Эти рыбы обитают только в теплой воде, местные жители говорят, если речные рыбы попадут в озеро, то их головки червивеют.

Судя по имеющимся материалам, тере-хольцам известны довольно-таки много видов рыб, которых нет в других кожуунах Тувы. Это объясняется еще и тем, что искони рыба являлась одним из основных продуктов питания жителей юго-восточной Тувы.

б) названия рыб по размеру

Далее опишем различные мотивационные признаки, которыми местное население пользуется при номинации рыб. В первую очередь рыб делят на *улуғ палыктар* лит. *улуғ балыктар*

'большие рыбы' и *биче палыктар* лит. *бичии балыктар* 'маленькие рыбы'.

К крупным рыбам они относят *пел* лит. *бел* 'таймень', *куу-чаак* лит. *аныяк бел* 'молодой таймень', *торуш* / *тооруш* лит. *шортан* 'щука', *ояр тооруш* лит. *улуғ шортан* 'самая большая щука', *мыйыт* лит. *мыйыт* 'ленок'. Тере-хольцы первым делом различают рыб по размеру: *улуғ палык* 'большая рыба', *бичешек палык* лит. *улуғ балык* или *ортумак палык* лит. *ортумак балык* 'средняя рыба' и *шерештер* лит. *байлаң* 'малыки'. Давая названия рыб, параллельно опишем их некоторые отличительные особенности от других.

Пел лит. *бел* 'таймень' – самая крупная рыба длиной 1 м. 20 см. и больше. По словам информантов, толщина таймени достигает по народным меркам тувинцев *дөңмек хире чоон* 'толщина рыбы как бедро у человека'. Особенность этой рыбы в том, что чешуя простым способом не очищается, поэтому снимают ее вместе с кожей. Обычно бывают серого окраса, с возрастом они становятся коричневатыми или рыжеватыми.

Куу-чаак лит. *бичии бел* 'букв. серые щеки' – маленький таймень длиной одного метра, с красноватой и коричневой чешуей.

Мыйыт лит. *мыйыт* 'ленок' – крупная рыба.

Катырхы лит. *кадыргы* 'хариус' – рыба среднего размера, но встречаются длиной по народным меркам *шенек хире узун* 'по локоть руки'.

Шереш лит. *шереш* 'сорога' – маленькие хариусы, их длина составляет по народным меркам тувинцев *карыш хире* 'расстояние между концами раздвинутых пальцев – среднего и большого'.

Тооруш / *торуш* лит. *шортан* 'щука' – крупная хищная рыба с плоской вытянутой головой и удлинённым телом.

Ояр лит. *улуғ шортан* – самая крупная щука длиной около метра.

Тыңнаа / *тоңнаа* лит. *бичии шортан* – маленькая щука.

Ак-палык / *сөөктүг палык* лит. *ак-балык* 'сиг' (букв. белая рыба) – костистая рыба.

Калпак-палык лит. *калбак-балык* 'язь' – крупные рыбы, водятся с крупными рыбами типа щук (*ояр*). Питаются маленькими рыбёшками как *шереш*, *мосрай*.

Кысыл-атак лит. *кызыл-аъдак* 'маленький язь' (букв. красная нижняя часть) – рыба среднего размера, у этих рыб нижние плавники постепенно становятся красноватыми.

Месил лит. *мезил* 'налим' – хищная рыба с пятнистой кожей и с очень твердой чешуей. Местные старожилы местного населения помнят еще о том, что раньше из чешуи налима тувинцы готовили узлы стен юрты.

Как показывает анализируемый материал, местное население владеет не очень большой информацией относительно рыб, видимо, им не очень-то важно знать такие подробности о рыбах. Об этом говорит ещё и отсутствие лексем, которые характеризовали бы наиболее полную систему мотивационных признаков, положенных в основу наименований рыб.

в) соматические названия рыб

Рассмотрим соматические названия рыб, т.е. лексемы, обозначающие части тела рыбы. Большинство органов рыб имеет названия общие с названиями человеческих органов, в речи носители диалекта иногда перед атьми названиями употребляют слово *балык*. Так к внешним частям рыб относят головную часть: *палык башы* 'голова рыбы' или *баш* лит. *баъш* 'голова', *палык мээси* 'мозг рыбы' лит. *мээ* 'мозг', *карак* 'глаз', *кулак* 'ухо' (у рыб внутреннее ухо) *аскы* лит. *аъксы* 'рот', а также *касырык* лит. *казырык* 'рыбья чешуя', *кеш* лит. *кеъш* 'кожа', *кутурук* лит. *кудурук* 'хвостовой плавник' *чакпалар* лит. *чаъкпалар* 'плавники'. Плавников делят на *оорха чакпасы* лит. *оорга чаъкпасы* 'спинной плавник', *хөректиң болхаш ишиниң эшеш чакпалары* лит. *хөрек чаъкпалары*, *ижин чаъкпалары* 'грудные и брюшные парные плавники', *ишин атааның чакпасы* лит. *иъжин адааның чаъкпасы* 'анальный плавник'. Зафиксирован специфический,

узколокальный диалектизм *чылым*, так называют бере-хольцы слизь, делающую поверхность рыбы скользкой.

К внутренним органам рыб относят *танак* 'жабры' *хентирпе* / *хендирбе* лит. *оорга сөөгү* 'туловище, позвоночник', *ээхилер* лит. *ээгилер* 'рёбра', *кутурук* лит. *кудурук* 'хвост', *ишин-шөйтү* лит. *ишжин-шөйүндү* 'внутренности', *пүүрек* лит. *бүүрек* 'почки', *баар* / *паар* лит. *баар* 'печень', *чүрек* лит. *чүрек* 'сердце', *һөт* лит. *өт* 'желчный пузырь', *сыңгы* / *сыңый* лит. *сыңый* 'мочевой пузырь', названия органов размножения рыб – *үүрхөне* лит. *үүргөне* 'икра', *сүт* (букв. молоко) лит. *сүт* 'молоки рыб'.

Диалектную особенность в данных названиях составляют некоторые фонетические несоответствия от литературной формы слов.

2. Наименования орудий лова

В данной лексико-семантической группе зафиксированы номинативные единицы, называющие орудия лова, здесь же параллельно рассматриваются способы ловли рыб. В названиях рыболовных снастей входят наименования удочек, сетей и рыболовных снарядов. К удильным снастям относятся:

Сырткыыш лит. *сырткыыш* 'удочка' – рыболовная снасть – гибкая длинная палка, к которой прикреплена леса с крючком. В тувинском языке слово *сырткыыш* многозначное: 1) крючок для рыбной ловли; 2) удочка. В речи бере-хольцев оно употребляется во втором значении.

Сырткыыштаар лит. *сырткыыштаар* – удить рыбу при помощи удочки, раньше это был самый распространенный способ ловли рыбы.

Спицка / *испицка* / *испицке* 'спиннинг' – рыболовная снасть, состоящая из удища с катушкой и блесны. Отдельных частей спиннинга бере-хольцы называют на тувинский лад: *кадуушка* 'катушка' и *плеснаа* / *пилэзсна* 'блесна' – металлическая пластинка, к которой прикрепляют крючок для рыбной ловли. От этого же существительного образован глагол *спи-калаар* / *испи-калаар* – способ ужения спиннингом.

Холтаар / *холтап палыктаар* лит. *хол-биле балыктаар* – ловить рыбу без всяких снастей, что называется, голыми руками. По словам информантов, даже в настоящее время можно попытаться в быстрых каменистых реках ловить рыбу голыми руками, загоняя ее в щели между камнями, в углубления и промоины берега.

Древнейшим способом лова рыбы был *серээлээр* / *серээ-биле* *ишиктээр* 'ловить рыбу острогой' или *бишектээр* лит. *бий-жек-биле балыктаар* 'ловить рыбу ножом', это когда рыбу ловят при помощи специального орудия в виде вил или ножа. Пользовались еще такими орудиями как *илпек* лит. *илбек* 'самодельный крючок для вытаскивания рыбы из проруби', *тыртпа* 'рыболовный снаряд'.

Четки лит. *четки* 'сеть для рыбной ловли', *четкилээр* 'ловить рыбу с сетями'. Местные рыбаки сами вяжут сети из тонкой капроновой нитки, из бересты делают *халыткы* (от глагола *халы-* 'бегать, прыгать') / *поплывоок* 'поплавок', а из свинца – так называемое *курзило* / *крузило* 'грузило', завязывают специальным узлом *сүүткү* 'привязь рыболовной сети'. Маленькую сеть с мелкими ячейками в виде мешочка называют диалектизмом *ораашыр* букв. 'запутываться, путаться'.

Пара 'рыболовный рукав; сеть в виде рукава'.

Сал-пале палыктаар лит. *сал-биле балыктаары* – ловля рыб с помощью плота, при этом для сплава скрепляются три или четыре еловых бревна. Вместо гребли пользуются *шөйгү*

или *иткииш* 'палка для отталкивания лодки', плоскую головную часть называют *молтурук* лит. *молдурук*. Эти термины употребляются только в речи бере-хольских рыбаков. Сама палка многофункциональна, ею можно управлять плотом, пугать рыб при ловле, загоняют их в брод, на мелкое место или в камыши.

Манаг (< от глагольной основы мана- 'ждать') лит. *манаг* 'зимняя ловля рыбы из проруби'.

Ойук лит. *дежик* – пробитое место во льду, 'прорубь для ловли рыбы', обычно в зимнее время года.

В данной лексико-семантической группе диалектную особенность составляют слова, заимствованные из русского языка и претерпевшие фонетические изменения под влиянием родного тувинского языка местных жителей, например, *испицка* / *испицке* 'спиннинг', *плеснаа* 'блесна', *курзило* 'грузило'.

3. Другие слова, которые не вошли в вышеназванные лексико-семантические группы

а) места зимовки рыб

В речи бере-хольцев встречаются особые слова, которые указывают на места, где обычно зимуют рыбы, нами выявлено следующие наименования:

Тунчу лит. *дунчу* – косяк рыбы (скопившийся для зимовки), от этого слова образуется также глагол *тунчулаар* лит. *дунчулар* – зимовать, собравшись в кучу, *каралар* или *доңмас кара-сулар* лит. *кара-суг* – незамерзающие ключи (источники), *хая баары* / *хая баар(ы)лаар* – зимовать в глубоких ямах в передних частях скал, *дөстөр баар(ы)лаар* – зимовать в местах, сильно заросших водной растительностью.

б) названия рыбных блюд

Местные жители из больших рыб готовят разного рода пироги, пермячи, котлеты, пельмени, поэзы и другие блюда, известные под названиями *чайма* 'жаренные внутренности рыбы (обычно язя)', *ишиктээн палык* лит. *ыштаан балык* 'рыба', *туслук* 'рыбий рассол'. На зиму готовят так называемую *борша* – рыбную муку.

Встречаются также диалектизмы, которые не имеют параллелей в других диалектах и в литературном тувинском языке, например: *сокла* 'колотушка, используемая для глушения рыбы', *шомаг* 'мешок для ловли рыбы', *доорпа* / *тоорпа* 'торба' – специальный ящик для хранения улова, *моошка* – мелкая рыба, используемая в качестве наживки, приманка, *хөл сигени* 'нитчатые озерные водоросли', *хөл оту* в м. *хөл оёду* – подводная растительность, *батагана* / *бадагана* – мелкие комарики, летающие на поверхности озера и др.

Предварительный анализ рыболовной лексики в бере-хольском диалекте тувинского языка показал, что данная тематическая группа имеет в своем составе совокупность нескольких лексико-семантических групп. И следует отметить, что в работе они сгруппированы пока на основе классификации самих предметов и явлений, которые во многом зависело от уровня знаний носителей бере-хольского диалекта. В работе выявлены не все диалектные слова, относящиеся к рыболовной лексике, следовательно, в дальнейшем этот вопрос требует более тщательного и углубленного исследования.

Список информантов

1. Санчаа Григорий Бууратович, 1926 г., Бере-Холь.
2. Чигжит Михаил Сергеевич, 1964 г., Бере-Холь.

* Работа выполнена при поддержке внутреннего гранта ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет» «Охотничья-рыболовная лексика в бере-хольском и тоджинском диалектах тувинского языка»

Библиографический список

1. Сат, Ш.Ч. О говоре населения Бере-Холя // Сборник научно-методических статей тувинского языка. – Кызыл, 1968.
2. Кунаа, А.Ч. О фонетических особенностях населения Эрзина // УЗ ТНИИЯЛИ. – Кызыл, 1973. – Вып. 14.
3. Бичелдей, К.А. Особенности звукового строя юго-восточного диалекта тувинского языка [// Фонетика сибирских языков. – Новосибирск, 1985.
4. Серен, П.С. Бере-хольский диалект тувинского языка. – Абакан, 2006.
5. Куулар, Е.М. Юго-восточный диалект тувинского языка. – Кызыл, 2012.

Bibliography

1. Sat, Sh.Ch. O govore naseleniya Tere-Kholya // Sbornik nauchno-metodicheskikh statey tuvinskogo yazhka. – Kizhihl, 1968.
2. Kunaa, A.Ch. O foneticheskikh osobennostyakh naseleniya Ehrzina // UZ TNIIYALI. – Kizhihl, 1973. – Vihp. 14.
3. Bicheldej, K.A. Osobennosti zvukovogo stroya yugo-vostochnogo dialekta tuvinskogo yazhka [// Fonetika sibirskikh yazhikov. – Novosibirsk, 1985.
4. Seren, P.S. Tere-kholjskiy dialekt tuvinskogo yazhka. – Abakan, 2006.
5. Kuular, E.M. Yugo-vostochniy dialekt tuvinskogo yazhka. – Kizhihl, 2012.

Статья поступила в редакцию 27.03.13

УДК 811.161.1 – 054.6

Rozova O.G., Chafonova A.G. **THE IMAGES OF GROOM AND BRIDE IN RUSSIAN AND DANISH LINGUOCULTURES.** This article is devoted to the contrastive description of national and cultural features of one of the aspect of the concept «a man and a woman» in Russian and Danish linguocultures – namely, the images of groom and bride. The article contains materials of dictionaries, the analysis of literary text (a tale by Hans Christian Andersen) and Russian and Danish proverbs.

Key words: Russian linguoculture, Danish linguoculture, linguoculturology, concept «man and women», image of groom, image of bride, national and cultural features, national-cultural specificity, culture, language.

О.Г. Розова, канд. филол. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: olroz7@mail.ru; **А.Г. Чафонова**, магистр филологического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: porijoki@nextmail.ru

ОБРАЗЫ ЖЕНИХА (BRUDGOM) И НЕВЕСТЫ (BRUD) В РУССКОЙ И ДАТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Статья посвящена контрастивному описанию национально-культурных особенностей одного из аспектов концепта «мужчина и женщина» в русской и датской лингвокультурах, а именно, образов жениха и невесты. Статья содержит данные словарей, анализ художественного текста (сказка Ганса Христиана Андерсена), а также русские и датские пословицы и поговорки.

Ключевые слова: русская лингвокультура, датская лингвокультура лингвокультурология, концепт «мужчина и женщина», образ жениха, образ невесты, национальные и культурные особенности, национально-культурная специфика, культура, язык.

В 1996 году в свет вышла книга под заглавием «Дания – Россия 500 лет», содержащая ряд статей датских историков и культурологов. Задачей книги было подведение итогов и выявление основных положений во многовековой истории взаимоотношений двух стран. В одной из статей (Петер Ульф Меллер «Какие они русские? Из истории датского менталитета» (Peter Ulf Müller «Hvordan russerne er. Et stykke dansk mentalitetshistorie») сказано следующее: «...Для датчан Россия продолжает оставаться незнакомой страной. Во всяком случае, в лексиконе современного датчанина существует словосочетание **«городок в России» («en by i Rusland»)**, которым он охотно пользуется, когда речь идет не только о чем-то неизвестном и непонятном, но и вообще не имеющем к нему отношения» [1, с. 104]. Фразеологизм **«en by i Rusland»** уже очень давно закрепился в датской культуре, однако, со временем образ России преобразился, культура России больше не «тайна за семью печатями» – всемирноизвестны великие русские писатели и композиторы, художники и поэты, политические деятели и т.д. Для русских же образ Дании прежде всего связан с образом северной страны, полной легенд и преданий, с поэтикой северной мифологии и с именем Ганса Христиана Андерсена.

Известно, что главным источником, дающим нам представление о культуре народов, являются различные тексты (для культуры, обладающих письменностью), особенности быта и традиций, а также культурные символы. В современном языкознании взаимная связь языка и культуры не вызывает сомнений, ибо каждый язык неотделим от культуры, которая составляет его содержательный аспект. Язык не только отражает современную культуру, но и фиксирует ее предыдущие состояния, передавая ее ценности от поколения к поколению.

Лингвокультурология как специфическая двунаправленная наука позволяет исследовать язык и культуру в их тесной взаимосвязи. Культура – сложное и противоречивое понятие, охватывающее практически все стороны жизни человечества. Культура каждого народа, национальная культура, представляет собой сложнейшую систему ценностей и представлений, хранит память об исторической судьбе народа и является тем трехмерным зеркалом, которое не только отражает в себе прошлое и настоящее народа, но и создает определенную проекцию будущего. Язык же становится неким ключом к этой сложной и противоречивой семантике культуры, позволяющим проникнуть в ее суть и структуру.

Концепт объединяет в себе язык и культуру. В процессе своего развития (от самого появления до современности) концепты постоянно накапливают особые представления и образы, поэтому становятся отражением не только современной действительности, современных культурных реалий, но и реалий прошлого,

формируясь под воздействием таких факторов, как религия и идеология, фольклор, национальная традиция и жизненный опыт, определенные системы ценностей и менталитет.

Данная статья опирается на данные, полученные в ходе проведения контрастивного лингвокультурологического анализа концепта «мужчина и женщина» в русской и датской лингвокультурах с целью выявления его национально-культурной специфики. Результаты этого анализа были верифицированы в ходе ассоциативного эксперимента (12 русскоговорящих и 6 датскоговорящих респондентов).

Лингвокультурологический анализ концепта представляет собой структурированное исследование концепта, реализующееся определенными языковыми средствами, как элемента национальной лингвокультуры в его связи с национальными ценностями и национальными особенностями этой культуры. Такой анализ предполагает движение «от языка к культуре» [2], при котором национально-культурная специфика проявляется в языке и раскрывается через язык.

Мировая культура по своей природе антропоцентрична. Это означает, что все аспекты культуры так или иначе соотносятся с понятием «человек». «Человек» является базовым понятием культуры и предстает в двух ипостасях – мужчина и женщина, а оппозиция «мужской – женский» является основополагающей в мировой культуре. Вот почему представляется возможным и даже целесообразным рассмотреть понятия «мужчина» и «женщина» как единого концепта, в котором данные понятия могут быть исследованы и интерпретированы в их тесной взаимосвязи.

Сегодня исследование концепта «мужчина и женщина» является само по себе актуальным, так как широко освещается современными лингвистами при гендерном подходе к лингвистическим исследованиям, где проблемы пола представлены как явление культуры. Кроме того, актуальность данного исследования обусловлена особенностью современных подходов к преподаванию русского языка как иностранного, широко использующих лингвокультурологические данные, отражающие не только языковую специфику, но и специфику быта, культуры и истории народов.

Образы жениха и невесты являются неотъемлемой частью предметно-образной составляющей концепта «мужчина и женщина» и представляют значительный интерес для его описания и исследования, а потому требуют к себе особого внимания.

Образ невесты (датск. brud) в датской лингвокультуре тесно связан с образом жены. Так, в качестве синонимов к слову *brud* выступают следующие номинации: 1. *kone* (жена); 2. *viv* (поэт. супруга, жена); 3. *ægteviv* (жена (законная)). Таким образом, для датчан невеста – это, прежде всего, «почти жена».

В историческом словаре датского языка [3] можно встретить следующее толкование слова *brud*: «женщина в день, когда она вступает в законный брак», другими словами, становится женой.

Слово *brud* обладает большой языковой релевантностью. У него множество производных: *brudebuket* (букет невесты), *brudekjole* (свадебное платье), *brudepart* (венчающаяся пара), *brudeslør* (фата), *brudedraft* (подвенечное платье), *brudefærd* (свадьба), *brudefølge* (свадебная процессия), *brudeudstyr* (приданое), *brudegave* (свадебный подарок) и, наконец, *brudgom* (датск. жених; производное от «*brud* + *gom*» (невеста (*brud*) + мужчина (*gom*)).

Если обратиться к примерам сочетаемости данного слова, то самыми распространенными можно назвать следующие: *yndig brud* (очаровательная невеста), *smukke brud* (красивая невеста), *vordende brud* (беременная невеста), а *hvid brud* (белая невеста) обозначает невесту, которая выходит замуж в белом платье согласно традициям церковного бракосочетания. Также часто встречается словосочетание *brud og brudgom* (невеста и жених), где невеста, что весьма примечательно, идет первой (до жениха). Известно, что, когда речь идет о лексических оппозициях, первый элемент всегда воспринимается как более значимый, немаркированный и превалирующий над вторым.

У слова же *brudgom* в современном словаре датского языка [4] приводится всего одно выражение – то же *brud og brudgom* (невеста и жених), что еще раз свидетельствует о меньшей языковой значимости слова *brudgom* в датской лингвокультуре.

Образы жениха и невесты интересно представлены в широкоизвестной сказке Ганса Христиана Андерсена «Дюймовочка» («*Tommelise*»), героиня, которой несколько раз оказывается в положении потенциальной невесты. Идеальные жених и невеста должны обладать определенным набором качеств, чтобы быть достойными своих избранников. В сказке Дюймовочка как раз представлена идеальной невестой: она красива, добра и хозяйственна. Надо отметить, что само понятие «невеста» в датской лингвокультуре является символом красоты, прекрасного. Можно привести такие поэтические примеры: «*Fuglen bygger Rede, og Skoven staar Brud*» («Птица вьет гнездо, и лес словно невеста (словно одет в праздничную одежду)» или «*Vaaren pynter Bøgen ud til Brud*» («Весна украшает бук как невесту»).

В качестве женихов поочередно выступают различные персонажи, каждый из которых представляет собой определенный тип более или менее достойного жениха. Первый жених Дюймовочки – сын старой жабы (некий «маменькин сынок»: «*Han var... lignede Ganske sin moder*» (Он выглядел совсем как его мать). Именно его мать присматривает ему невесту, сам он пассивен (автор даже подчеркивает это: «*Brekkeke*» – *det var alt, hvad sønnen kunne sige*» «Брекеке» – это было все, что мог сказать сын»), она же готовит жилище сыну и будущей невестке. Но Дюймовочка не хотела жить со страшной жабой, которая, что тоже показательно, жила бы с ними.

Позже Дюймовочка поворачивается с красивым белым мотыльком (*smukke hvid sommerfugl*), который окажется довольно невезучим женихом: почти тут же Дюймовочку у него похитит большой майский жук (*en stor oldenborre*). Майский жук, образ слабохарактерного жениха, считал Дюймовочку очень красивой, хотя она была не похожа на майских жуков. Но их будущую свадьбу разрушило «общественное мнение»: все остальные жуки (особенно женского пола) сочли Дюймовочку уродливой, в итоге так же стал думать и сам жук, продемонстрировав слабохарактерность и отсутствие своего собственного мнения.

Конечно, нельзя не сказать и еще об одном «видном» женихе – богатом кроте, которого взялась сватать за Дюймовочку полевая мышь, считавшая крота прекрасным мужем (датск. *dejligt mand*). Здесь важно подчеркнуть, что долгое время вместо слова *brudgom* (датск. жених) употреблялось ныне устаревшее *brudmand* (дословно *brud* (датск. невеста) + *mand* (датск. мужчина, муж, человек).

Образ жениха-крота описан так: «...*han var så rig og så lærd... hans huslighed var også over tyve gange større, end markmusens*» («...он был так богат и образован... а его жилище было более чем в двадцать раз больше, чем мышиное»), кроме того, он был скучный (*kedelig*), даже ужасный (*stygg*), а ведь Дюймовочка – еще совсем ребенок (*nydelige lille barn* (прелестный маленький ребенок).

Но, в конце концов, ее мужем становится цветочный ангел («*blomstens engel*»). Г.Х. Андерсен дает ему такую показательную характеристику: «*Ja det var rigtignok en mand, anderledes, end skruptudsens søn og muldvarpen...*» («Да, вот это был действительно муж, не то, что сын жабы или крот...») Здесь важно отметить, что слово *mand* имеет несколько значений: 1) мужчина; 2) муж и 3) человек, и автор умело обыгрывает эту особенность датского языка. Говоря о цветочном ангеле *rigtignok en mand*, Андерсен подчеркивает, что только он, в отличие от других «женихов», является как настоящим мужем и мужчиной, так собственно и человеком.

Таким образом, Ганс Христиан Андерсен предоставляет нам целую галерею женихов:

1. Несамостоятельный и глупый жабий сын;
2. Ветреный и неудачливый, хотя и красивый, мотылек;
3. Слабохарактерный и безвольный майский жук;
4. Богатый, но старый и ужасный крот;
5. Настоящий муж (мужчина, да и человек (только у него человеческое обличье) – цветочный ангел).

Получается, что настоящим достойным женихом может быть лишь человек, обладающий определенными качествами: так, например, он должен быть самостоятельным и решительным, *ведь, как говорят датчане, «Bange Hierte vandt aldrig fager Mø»* («Слабое сердце никогда не выигрывало прекрасной дамы»).

В русской лингвокультуре к образам жениха и невесты также предъявляется ряд требований, другими словами: не всякий посватавшийся – достойный жених, и не всякая девица – достойная невеста (будущая жена). Невеста (образ «девицы на выданье») должна обладать многими качествами, чтобы в будущем стать хорошей женой. Не зря невесте устраивали смотрины, на которых она должна была продемонстрировать свое умение вести домашнее хозяйство.

Своеобразные «смотрины невест» можно рассмотреть на примере русской волшебной сказки «Царевна-лягушка», где, правда, царь-отец устраивает эти самые смотрины не невестам, а уже женам своих сыновей, что не случайно – братья поплались дурными женами за поспешное решение, рано образовавшись богатству и знатности своих невест. Интересно, что царь последовательно узнает об умениях своих невесток: сначала узнает об их умении готовить и ткать – это главное, а потом уже зовет их показать свою красоту и манеры.

Но даже в женитьбе на самой добродетельной с виду девушке может таиться опасность: «*Девка красна до замужества*», «*Все девушки красны, все хороши, а отколь берутся злые жены?*», «*Девичья память, да девичий стыд – до порога: а переступила, так и забыла*» (ср. «у тебя память девичья»), «*Девичьи (женские) думы изменчивы*», «*Жаль девки, да не погубить бы парня!*», «*Девкой меньше, так бабой больше*», «*Женишься раз – плачешь век*», «*Женился на скорую руку да на долгую муку*».

Так повелось, что в образах жениха и невесты женщина занимает менее «выигрышную» позицию – позицию выбираемой, а выбирающий чаще – жених: «*Хороша девка, не хороша славка*», «*Невеста не камешек – на берегу не выберешь*», «*Не покупай у ямщика лошади, а у вдовы не бери дочери: у ямщика лошадь изломана, а у вдовы дочь избалована*», «*Добрая жена, да жирные уши – другого добра не ищи*», «*Жену выбирай не глазами, а ушами (по славе)*», «*Добрая жена – веселье, а худая – злое зелье*».

В русской лингвокультуре за мужчинами закреплено многократно меньше отрицательных характеристик, нежели за женщинами. Так, мужчины иногда упрекаются в безделье (ср. *протирать брюки, пошел на собаках шерсть косить, пошел слоняться*, «*Что мне соха – давай балалайку*», «*Жена мелит, а муж спит, жена прядет, а муж пляшет*»), немного чаще в пьянстве (заложить за воротник, «*Послан для порядку, а воротился пьян*», «*Только бы пить да гулять да дела не знать*», «*Мужик год не пьет, и два не пьет, а как прорвет, так и все пропьет*»).

Интересно, что как для русской, так и для датской лингвокультур характерно противопоставление любви и денег (то есть брак по любви противопоставлен браку по расчету). И в данном случае оценки такому явлению, как «брак по расчету», которое кажется заведомо негативным, представляются вовсе неоднозначными: с одной стороны, любовь представляется достаточной для счастья, «не в деньгах счастье», важна сама любовь, возлюбленный, а не недостаток: «*Любовь крылата и без денег*

богата», «*Elsk mig lidt, elsk mig længe, men tag mig ej for mine penge*» («Люби меня мало, люби меня долго, но выходи за меня, а не за мои деньги»), «*He с богатством жить, а с человеком*», «*He с деньгами жить, а с добрыми людьми*». С другой стороны, любовь не всегда представляется достаточной для счастья, если нет материального достатка, и порой можно ею поступиться: «*Elskov uden penge varer ikke længe*» («Любовь без денег не бывает долгой»), «*Горе женится, нужда замуж идет*», «*Будь жена хоть коза, лишь бы золотые рога*».

Важной составляющей и яркой особенностью русской лингвокультуры являются образ суженого и мотив предназначенности мужчины и женщины друг другу. Мотив сужености не находит отражения в датской лингвокультуре. «*Посуленного год ждут, а суженого до веку*», «*Суженого не обойти, не объехать*», «*Много женихов, да суженого нет*», «*Суженого (и) конем (на коне) не объедешь*», «*Не расплетайте косы до вечерней росы; суженый придет, сам расплетет*», «*Судьба придет и по рукам свяжет (оженит)*», «*Смерть да жена – Богом суждена*». В отношениях между мужчиной и женщиной русская культура отмечает возможность случайности в выборе спутника (или спутницы) жизни, в выборе своей второй половины (ср. «*Холостой – пол человека*»), которая будет сопровождать человека в течение всего его жизненного пути, то есть сопутствовать.

Таким образом, в русской лингвокультуре мы обнаруживаем тесную взаимосвязь между двумя основополагающими концептами, концептом «мужчина и женщина» и концептом «судьба». В русско-датских словарях [5] слово «суженый» переводят на датский язык словом *tilkommende* (датск. будущий, предстоящий; будущий муж (жена)). Однако очевидно, что в данном случае о «судьбе» речь не идет, ведь суженый (суженая) – это не

просто будущий супруг или супруга, но именно тот единственный человек, который предназначен самой судьбой (судьба – суд – суженый).

Действительно, для русской лингвокультуры случайность в выборе мужа или жены практически невозможна. Однако, в то же время, как было сказано ранее, будущая жена и будущий муж так или иначе выбираются, «проходят отбор». Таким образом, в русской лингвокультуре в образах жениха и невесты рядом существуют реальность и идеал (образы суженого и суженой (идеальных возлюбленных) – народнопоэтические образы).

Итак, мы рассмотрели наиболее яркие особенности образов жениха и невесты в русской и датской лингвокультурах.

Первостепенной отличительной чертой русской лингвокультуры является мотив сужености и образы суженого и суженой, в которых отразились глубинные особенности мировоззрения русского народа, представляющего законы бытия тесно связанными с понятием «судьба». Для датской же лингвокультуры образы жениха и невесты, предназначенных друг другу судьбой, не характерны.

Интересной особенностью датской и русской лингвокультур оказываются и разные акценты в изображении образов жениха и невесты. Так, для датской лингвокультуры характерно представление невесты как всегда безупречной и прекрасной девушки, образ невесты в датской лингвокультуре поэтизирован, тогда как жених подвергается проверке и тщательному отбору, он должен обладать определенными качествами, чтобы быть достойным своей невесты. В русской лингвокультуре, наоборот, жениху отводится главная доминирующая роль, и, если мы (русские) говорим «*жених и невеста*», то датчане скажут «*brud og brudgom*» (датск. невеста и жених).

Библиографический список

1. Дания и Россия – 500 лет. – М., 1996.
2. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М., 2007.
3. Ordbog over det danske Sprog. Historisk ordbog der behandler dansk sprog fra 1700 til 1950 [Э/р]. – Р/д: <http://www.ordnet.dk>
4. Den danske ordbog. Modern dansk sprog [Э/р]. – Р/д: <http://www.ordnet.dk>
5. Большой русско-датский словарь. – М., 2001.

Bibliography

1. Dania i Rossia – 500 let. – М., 1996.
2. Kognitivnaya lingvistika / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – М., 2007.
3. Ordbog over det danske Sprog. Historisk ordbog der behandler dansk sprog fra 1700 til 1950 [Eh/r]. – R/d: <http://www.ordnet.dk>
4. Den danske ordbog. Modern dansk sprog [Eh/r]. – R/d: <http://www.ordnet.dk>
5. Boljsjoj russko-datskijj slovarj. – М., 2001.

Статья поступила в редакцию 27.03.13

УДК 81.1: 81.246.2

Timoshenko E.I. GENRE DIFFERENTIATION OF TYPES OF FOREIGN INCLUSIONS IN ART TEXTS OF WRITERS-BILINGVOV. This article discusses the differentiation of foreign inclusions in the idiosyncratic space of the writer-bilingua as a reflection of his dualism of the real world.

Key-words: bilingualism, linguistic sign dualism, foreign inclusion, text, fiction text, bilingual.

Е.И. Тимошенко, аспирант Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь,
E-mail: Masbueno1@yandex.ru

ЖАНРОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ТИТОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ ПИСАТЕЛЕЙ-БИЛИНГВОВ

В данной статье рассматриваются дифференциация иноязычных включений в идиостилевом пространстве писателя-билингва как отражение дуализма его мировидения.

Ключевые слова: билингвизм, двойственность языкового знака, иноязычное включение, текст, художественный текст, билингв.

Художественный текст обладает всеми важнейшими особенностями, присущими любому тексту, «тексту вообще», однако он несет в себе и специфические признаки, отличающие его от текстов нехудожественных. Художественный текст можно определить как консервативное, выражаемое и фиксируемое в единицах языка произведение литературного искусства, ха-

рактеризуемое имманентным наличием эстетической функции и стилистического параметра экспрессивности. Однако, художественный текст можно дифференцировать по литературным жанрам. Основываясь на одном из множества определений, литературные жанры — это группы произведений, выделяемые в рамках родов литературы. Каждый из них обладает опреде-

ленным комплексом устойчивых свойств. Жанры сложно систематизировать и классифицировать. Это обусловлено несколькими обстоятельствами: жанров довольно много: в каждой художественной культуре жанры специфичны (хокку, танка, газель в литературах стран Востока); жанры имеют разный исторический объем и являются либо универсальными, либо исторически локальными [1].

Рассмотрение жанров непредставимо без обращения к организации, структуре, форме литературных произведений. Об этом настойчиво говорили теоретики формальной школы. Так, Б.В. Томашевский называл жанры специфическими «группировками приемов», которые сочетаются друг с другом, обладают устойчивостью и зависят «от обстановки возникновения, назначения и условий восприятия произведений, от подражания старым произведениям и возникающей отсюда литературной традиции». Признаки жанра ученый характеризует как доминирующие в произведении и определяющие его организацию [2, с. 206].

Роман принадлежит к эпическим жанрам литературы. Эпос – один из родов литературы, отражающий жизнь через рассказ о человеке и происходящих с ним событиях. Роман – литературный жанр, как правило, прозаический, который предполагает развернутое повествование о жизни и развитии личности главного героя (героев) в кризисный/нестандартный период его жизни. Из видов эпических произведений особенно распространенным в новое время является роман. Роман – крупный по объему и, как правило, прозаический жанр эпоса. В современном литературоведении существуют разные определения романа. Среди многих бытующих определений романа как одного из жанров литературы следует выделить следующие:

У Гроссмана, по определению, представленному в «Литературной энциклопедии», «роман – одна из свободных литературных форм, предполагающая громадное количество видоизменений и обнимающая несколько главных ответвлений повествовательного жанра. В новой европейской литературе под этим термином понимается обычно какая-либо воображаемая история, возбуждающая интерес в читателе изображением страстей, живописью нравов или же увлекательностью приключений, развернутых всегда в широкую и цельную картину. Этим вполне определяется отличие романа от повести, сказки или песни» [3].

На наш же взгляд, наиболее полное определение данного термина дает С.П. Белокурова, поскольку в нем отражены как структурные, так и содержательные характеристики романа как литературного жанра. «Роман – (от франц. roman – первоначально: произведение, написанное на одном из романских (т.е. современных, живых) языков, в противоположность написанному на латыни) – жанр эпоса: большое эпическое произведение, в котором всесторонне изображается жизнь людей в определенный период времени или в течение целой человеческой жизни. Характерные свойства романа: многолинейность сюжета, охватывающего судьбы ряда действующих лиц; наличие системы равнозначных персонажей; охват большого круга жизненных явлений, постановка общественно значимых проблем; значительная временная протяженность действия» [4]. Автор одного из словарей литературоведческих терминов правильно отмечает первоначальное значение, которое вкладывалось в это понятие, при этом указывая и современное его звучание.

Поскольку наша работа не ставит перед собой целью разграничение типов жанра романа по формальным литературным

признакам, то мы ограничимся дифференциацией его по тематическим характеристикам. В данном контексте различными типами жанра романа являются: социальный, политический, исторический, философский, психологический, любовный, семейно-бытовой, приключенческий, фантастический.

Задачей нашего исследования является рассмотрение творчества писателей-билингвов, таким образом, следует перейти к рассмотрению основных особенностей их авторского языка. Одной из ключевых особенностей творчества писателя-билингва, является наличие двойственности культурно-языкового континуума в его произведениях. Вследствие культурной и эстетической многослойности текста, произведения писателя-билингва довольно сложны для восприятия. По мере чтения можно встретить большое количество метатекстовых компонентов, отсылающих читателя к инокультурным и иноязычным объектам. С такой позиции логично предположить, что иноязычные включения, которые несвойственны системе основного языка повествования, затрудняют понимание текста. Однако, при детальном рассмотрении данной проблемы, можно заметить, что язык художественной литературы всегда отражает современное состояние национального языка. В таком случае большая часть иноязычных включений, должны быть понятны для носителя данного национального языка. Таким образом, множество иноязычных вкраплений в текстах произведений писателя-билингва являются зеркалом языковой культуры современности, которая имеет тенденцию ко все большему взаимопроникновению и межнациональной языковой интеграции. Рассмотрим иноязычные включения, характерные для того или иного типа жанра романа.

Иноязычные включения представляется возможным типологизировать по различным основаниям, однако, в нашем исследовании более целесообразно опираться на классификацию по признаку их функциональных особенностей. В этой связи следует выделить следующие типы иноязычных включений согласно функциям, выполняемым ими в художественном произведении. Функции иноязычных включений в художественном тексте можно условно разделить на языковые функции и стилистические. К языковым функциям интервключений можно отнести следующие: представление реалий изображаемой действительности; создание необходимого фона повествования и передача национального колорита; раскрытие характеров действующих лиц; раскрытие образа героя посредством его речевой характеристики; создание масштабных образов-символов; функция главного композиционного элемента художественного текста; уточнения сообщения о чужой стране, незнакомых нравах и обычаях. Стилистическими функциями иноязычных включений в свою очередь являются следующие: эмоционально-экспрессивная; экспрессивно-образная.

В зависимости от жанровой принадлежности произведения, в нашем случае, от тематических характеристик романа, эти функции могут быть использованы писателем и встречаться с различной частотностью и различных комбинациях. Языковые функции используются писателем-билингвом для построения композиции романа и введения в повествование отдельных его элементов, – таких, как персонажи, место действия, описание эпохи и ситуации. Стилистическим функциям в произведениях писателей-билингвов отводится роль выражения эмоций и передачи настроения повествования.

Библиографический список

1. Хализев, В.Е. Теория литературы. – М., 1999.
2. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие. – М., 1999.
3. Гроссман, Л. Литературная энциклопедия: в 11 т. – М., 1935. – Т. 9.
4. Белокурова, С.П. Словарь литературоведческих терминов. – М., 2005.

Bibliography

1. Khalizev, V.E. Teoriya literaturih. – M., 1999.
2. Tomashevskiy, B.V. Teoriya literaturih. Poetika: ucheb. posobie. – M., 1999.
3. Grossman, L. Literaturnaya ehnciklopediya: v 11 t. – M., 1935. – T. 9.
4. Belokurova, S.P. Slovarj literaturovedcheskikh terminov. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 06.04.13

УДК 811.512.1

Chertykova M.D. SEMANTIC SPACE «САҢЫС+VERB» AS A PART OF SEMANTIC GROUP THINKING VERBS IN THE KHA Kass. In article the steady combinations constructed on the scheme саҥыс+verb which form a separate micro-field as a part of semantic group of verbs of thinking are analyzed. On the general invariant meanings all of them are distributed in two semantic subgroups 1) the subgroup of steady combinations to a general meaning «to contain or fill up in memory information»; 2) the subgroup of steady combinations to a general meaning «to lose information».

Key words: Khakass, verb, thinking, semantics, steady combinations.

М.Д. Чертыкова, канд. филол. наук, в.н.с. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «САҢЫС+ГЛАГОЛ» В СОСТАВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ МЫШЛЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ*

В статье анализируются устойчивые сочетания, построенные по схеме **саҥыс+глагол**, которые образуют отдельное микрополе в составе лексико-семантической группы глаголов мышления. По своим общим инвариантным значениям все они распределены в две семантические подгруппы 1) подгруппа устойчивых сочетаний с общим значением «содержать или пополнять в памяти информацию»; 2) подгруппа устойчивых сочетаний с общим значением «терять информацию».

Ключевые слова: хакасский язык, глагол, мышление, семантика, устойчивые сочетания.

Системность лексики любого языка наиболее ярко отражается в семантических группировках слов, которые имеют иерархическую структуру, построенной по принципу уточнения категориально-лексической семы. Это есть лексико-семантические группы (далее ЛСГ), тематические группы, семантические поля или классы слов. Наиболее важными критериями при изучении глагольных групп являются построения общей теории ЛСГ, особенности функционирования глаголов в текстах, многоаспектная характеристика глагольной системы и т.п.

В тюркологии семантическую классификацию глаголов впервые составил Н.К. Дмитриев. Он выделил следующие семантические группы глаголов в татарском языке: глаголы речи, мышления, активного действия и движения [1]. Затем предпринимались попытки сгруппировать наиболее употребительные корневые и синтетические глаголы в казахском языке [2], в юго-западной группе тюркских языков [3] 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. В тюркских языках Южной Сибири исследование системной глагольной лексики ведется недавно представителями Новосибирской научной школы (см. работы: Козырев Т.А., Саналова Б.Б., Салчак А.Я., Барыс-Хоо В.С., Чертыкова М.Д., Чугунецова А.Н.) [4].

Цель статьи – выявить устойчивые сочетания, образованные по схеме «саҥыс+глагол», определить их семантику и границы их семантического пространства в составе ЛСГ глаголов мышления в хакасском языке. В ходе исследования данной ЛСГ в поле нашего зрения оказались устойчивые сочетания, построенные по схеме **саҥыс+глагол**, поскольку они часто употребляются в хакасском языке, характеризуя различные аспекты процесса мышления.

В ЛСГ глаголов со значением мышления мы включаем глаголы, а также устойчивые сочетания, обозначающие процесс мыслительной деятельности во всех его проявлениях и содержащие в своих значениях общую лексико-категориальную сему «думать» или «знать». Глаголы **саҥын** «думать» и **піл** «знать» являются вершиной (идентификаторами) ЛСГ глаголов мышления. Они по своей семантике идентичны идентификаторам ЛСГ глаголов интеллектуальной деятельности в алтайском языке. Б.Б. Саналова отмечает, что глаголы **санан** «думать», несущий в себе динамичный признак, т.е. обозначающий оперирование знанием, и **біл** «знать», которому свойственен статичный признак, т.е. обладание знанием, и их лексико-семантические варианты разделены на две подгруппы: 1) глаголы, объединенные по признаку «ситуация мыслительного – процесса», и 2) глаголы, объединенные по семантическому признаку «знание». Глаголы первой микрогруппы далее по признаку «целенаправленность мышления» разделены на две микрогруппы: 1) обозначающие мыслительные акты, результатом которых являются какие-либо внутренние объекты (суждения, умозаключения и т.д.),

и 2) обозначающие мыслительные акты, результатом которых являются какие-либо внешние объекты [5, с. 4]. Ведущее место глагола **санан** среди глаголов интеллектуальной деятельности в алтайском языке отмечает также А.Т. Тыбыкова [6, с. 138]. Как видим, хакасскому глаголу **саҥын** в алтайском языке соответствует глагол **санан**. Здесь мы наблюдаем сдвиг семантической нагрузки между этими глаголами. Глагол же **сана** в хакасском языке имеет более узкое значение «считать, полагать, умозаключать». В шорском языке глагол **саҥын** обозначает «тосковать, скучать», а глагол **санан**, как и в алтайском языке, выражает значение «думать».

Хакасско-русский словарь дает такое толкование глаголу **саҥынарҕа /саҥын/** 1) думать, мыслить; 2) думать, полагать, считать; 3) думать, собираться, намереваться; 4) думать, заботиться, беспокоиться о ком-л., чем-л.; 5) тосковать, скучать по кому-л., чему-л. [7, с. 427].

Богатую картину различных аспектов семантики мыслительного процесса в хакасском языке показывают глагольно-именные сочетания **саҥыс+глагол** «мысли, дума + глагол», тем самым они заполняют те семантические пустоты, которые не обозначены соответствующими глаголами мышления. Эти глагольно-именные сочетания **саҥыс+глагол** образуют некое поле со значением мышления, при этом составляя по своему морфологическому построению отдельную периферию в составе ЛСГ глаголов мышления. Следует отметить, что производное от глагола **піл** «знать» существительное **піліс** «знание», в отличие от **саҥыс** «мысли, дума», не образует устойчивых сочетаний.

В русском языке широко распространены устойчивые сочетания, выступающие синонимами одиночных глаголов, образованных на основе именного компонента сочетания (принимать участие – участвовать, выражать восхищение – восхищаться, отдать приказ – приказывать). «Воспроизводимые по традиции устойчивые сочетания выступают как готовые формулы для выражения мысли. Их стандартизированный характер позволяет экономить усилия пишущих и говорящих, упрощает процесс восприятия информации» [8, с. 6]. Рассматриваемые же нами устойчивые сочетания отличаются от подобных русских сочетаний тем, что они образованы все по одной схеме и не являются синонимами однокоренному глаголу **саҥын** «думать».

В Хакасско-русском словаре представлены следующие ЛСВ значения слова **саҥыс**: 1) ум, рассудок; 2) память; 3) мысль, дума; идея; 4) мысль, намерение, замысел; 5) забота, беспокойство; 6) тоска [9, с. 428]. Данное существительное зафиксировано и в древнетюркском словаре: **Saḡıñč** 1. мысль, дума, размышление; помыслы; 2. намерение; 3. забота, печаль [10, с. 486]. И отсюда следует, что данное существительное функционирует и в других тюркских языках Сибири, хотя с незначительными отклонениями в значении, например, в тувинском языке – **сагыш** *сущ.* тоска грусть, кручина [11, с. 252].

Собранный нами материал выдал 17 устойчивых сочетаний **саҥыс+глагол**. Однако в морфологическом образовании

только четырех из них участвуют вспомогательные глаголы: **сағыста тут** (букв. держать в мыслях), **сағыс чит** (букв. мысли доходить), **сағыста хал** (букв. оставаться в мыслях), **сағысха кир** (букв. вводить в мысли), **сағысха тяс** (букв. спускаться в мысли). Нужно отметить, что значения этих и остальных устойчивых сочетаний мотивированы от их буквального содержания. В целом же сочетание существительного **сағыс** с глаголами в основном дает значения, группирующиеся вокруг концепта «память». Исходя из этого, все устойчивые сочетания выделены нами на две большие семантические подгруппы: 1) подгруппа устойчивых сочетаний с общим значением «содержать или пополнять в памяти информацию»; 2) подгруппа устойчивых сочетаний с общим значением «терять информацию». Некоторые устойчивые сочетания внутри этих подгрупп находятся в отношении синонимичности.

1. В подгруппу с общим значением «содержать или пополнять в памяти информацию» включены следующие устойчивые сочетания:

Сағыста тут (букв. держать в мыслях). а) держать в мыслях, б) помнить, не забывать. *Че Сирток апсахтың чоогын сағыста тутчам, аат уғаа кидей хус, кізіні чагын кирбинче* – Но слова старика Сирток в мыслях держу (не забываю), что турпан – очень своенравная птица, человека не подпускает к себе близко. в) иметь намерение, намереваться. *Кулбизек чабал сағыс тут турган: пірее оңдайға киліссе, ат саларға Тасха Матырны* – Кулбизек намеревался пристрелить Тасха Матыра, если представится случай.

Сағыста хал (букв. оставаться в мыслях) а) оставаться в памяти, держать в памяти. *Сағыста халған кігіз туста хайдаг сохтанчың полғаныбыс* – Осталось в памяти, какие мы были шаловливые в детстве. б) помнить. *Аның пастағы көгелері минің сағызымда халған* – Я помню его первые стихи.

Сағыста тут (букв. держать в мыслях) и **сағыста хал** (букв. оставаться в мыслях) синонимичны по значению «помнить».

Сағысха кір (букв. входить в мысли). – «вспоминаться», «помниться». *Пала – хачан даа пала. Ічезі – пабыз, сағысха кірзе, ылғалча* – Ребенок – есть ребенок. Если вспомнятся родители, плачет. *Хызығып чуртаңаңары сағысха кір килген* – Вспомнилось, как они жили бедно.

Сағысха кир (букв. вводить в мысли) вспоминать. – *Ачам мағаа гитаранаң ойначан, а мин сарначаңмын, – өрчілігі сағысха кирче* Андрей – [Мой] брат мне подыгрывал на гитаре, а я пел, – весело вспоминает Андрей. *Аннаң пеер полған на сай Наа чылны анда удурлааным сағысха кіредір* – С тех пор каждый раз мне вспоминается, как [я] там встречал Новый год, который отмечен Глагол **кир** – «вводить» – это каузативная форма глагола **кір** – «входить».

Сағыс (сағыс-көгіс) алғыт (букв. расширять мысли) расширять кругозор. *Че куннер ирткен сай, наадаң наа ла нимее учурал, сағыс-көгіс алғыдадыр* – Но с каждым днем, набираясь новых впечатлений, расширяет [свой] кругозор.

Сағысха түс (букв. спускаться в мысли) задумываться. *Полғаныбыс ла поэзияң алыңча сағысха түсче* – Каждый из нас сам по себе задумывается. *Сағысха түскем істімде ноға за ол чалғызан?* – Я задумывался про себя, почему же он одинок?

Сағысха тартыл (букв. тянуться к мысли) склоняться к какой-либо мысли, принимать решение. *Саңай сағысха тартылыбысхан Кузьма Егорович* – Кузьма Егорович приходил к твердому решению.

Сағыс чит (букв. мысли доходить) додумываться. *Че хан-пиг ипчі хыйға полған, пайзаң хаңааларда чөрерінең, пасха даа нимее сағызы читчеткен* – Но царица была умная, она додумывалась не только до того, чтоб ездить в роскошных каретах, но и до других вещей. *Хайдаг чыхсы ипчі мині азыраанын ноға-да соонаң даа пілерге сағызым чиптеен* – Почему-то я и после не додумался узнать, что за хорошая женщина меня кормила.

Сағыс алын (букв. брать [на себя] мысли) а) восстанавливать в памяти; б) прийти в себя, опомниться, собраться с мыслями; в) одуматься. *Ол, ипчі алып, иб тбстебеенде, сағыс алынмас* – Пока он, женившись, не создаст семью (букв. дом), не одумается.

Библиографический список

1. 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.
2. Кульмагамбетова, Б.Б. Аффиксальное образование глаголов в современном казахском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1956.

Сағыс хабын (букв. хвататься за мысли) одуматься. *Ол поэин поэи махтаан. Амды ол, сағыс хабынып, иң күстігіні тілеп парча* – Он сам себя хвалил. А теперь, одумавшись, ищет самого сильного.

II. В подгруппу с общим значением «терять информацию, память» включены следующие устойчивые сочетания:

Сағыс хызырыл (букв. мыслями уменьшаться) ослабевать память. *Ол тусты мин чыхсы даа чоохтап полбасын, сағызым хызырылча ноза* – Я не смогу даже подробно рассказать о тех временах, у меня же память ослабевает.

Сағыс алчааста (букв. мыслями ошибаться) запоминать, быть забывчивым. – *Аның помилезі кем полдычың? – сағызым алчаастап, пазын пулгалча Доможаков* – Как же была его фамилия? – запямятуя, головой качает Доможаков.

Сағыста індеет (букв. мыслями опускаться) терять память. *Улуғланыбысханда, сағыстаң індеет сыххан ол* – Когда стал стареть, он стал терять память.

Устойчивые сочетания **сағыс хызырыл** (букв. мысли уменьшаться), **сағыс алчааста** (букв. мыслями ошибаться), **сағыстаң індеет** (букв. мыслями опускаться) находятся в отношении синонимичности по общему значению «ослабление памяти» и они обычно используются в отношении к людям пожилого возраста.

Следующие два устойчивых сочетания **сағыс чідір** (букв. терять мысли) и **сағыс сых** (букв. выходить мысли) также могут быть синонимичны к выше названным трем устойчивым сочетаниям по общему значению «ослабление памяти». Но в отличие от них **сағыс чідір** (букв. терять мысли) и **сағыс сых** (букв. выходить мысли) нейтральны к позиции субъективности, т.е. субъектом в их конструкции может выступать лицо и молодого и старшего возраста.

Сағыс чідір (букв. терять мысли) а) лишиться разума, рассудка; *Компьютер ле ойнап, сағыс чідірче таң* – То ли от игр в компьютере он теряет разум. б) терять сознание. *Хыс, көрбес нимені көріп, сағызын чідірген* – Девушка, увидев то, что не должна была видеть, потеряла сознание.

Сағыс сых (букв. выходить мысли) а) утрачивать способность соображать; б) сильно перепугаться чего-л. *Читтегі хыныс чүректі сіртлетче, илбек сіліні көріп, сағыс сыхча* – В молодости любовь заставляет сердце биться, при виде величественной красоты, теряешь способность мыслить. Следует отметить, ЛСВ значения **сағыс сых** (букв. выходить мысли) «сильно перепугаться чего-л.» выводит данное устойчивое сочетание за пределы ЛСГ глаголов мышления. При реализации в контексте ЛСВ «сильно перепугаться чего-л.» **сағыс сых** состоит в ЛСГ глаголов эмоции.

Сағыс тарат (букв. распространять мысли) а) отвлекаться от тяжелых мыслей; *Килнім, ахча чідір салып, тайгазар чистекке, сағыс тарадып, парыбысты* – [Моя] сноха, потеряв деньги, уехала в тайгу за ягодой, чтоб отвлечься от тяжелых мыслей.

б) пропагандировать какую-либо идею. При реализации в контексте данного ЛСВ устойчивое сочетание **сағыс тарат** может лишь косвенно относиться к ЛСГ глаголов мышления.

Таким образом, нами рассмотрено 17 устойчивых сочетаний, построенных по схеме **сағыс + глагол**. По своим общим инвариантным значениям все они распределены в две семантические подгруппы 1) подгруппа устойчивых сочетаний с общим значением «содержать или пополнять в памяти информацию»; 2) подгруппа устойчивых сочетаний с общим значением «терять информацию». Все эти устойчивые сочетания по своему морфологическому строению образуют некое семантическое поле в составе ЛСГ глаголов мышления. Все они частотны в речи, поскольку значения, выраженные ими, в хакасском языке не обозначены отдельными глаголами.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-04-00034а)

3. Кулиев, Г.К. Семантические группы глаголов (на материале юго-западной группы тюркских языков) // Советская тюркология. – Баку, 1975.
4. 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; Чугункова, А.Н. Глаголы движения в хакасском языке: учеб. пособие. – Абакан, 2002; Саналова, Б.Б. Глаголы интеллектуальной деятельности в алтайском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2004; Чертыкова, М.Д. Глаголы говорения в хакасском языке (системно-семантический аспект). – Абакан, 2005; Салчак, А.Я. Лексико-семантическая группа глаголов поведения в тувинском языке: в сопоставительном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2005; Барыс-Хоо, В.С. Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2006.
5. Саналова, Б.Б. Глаголы интеллектуальной деятельности в алтайском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск. – 2004.
6. Тыбыкова, А.Т. Исследования по синтаксису алтайского языка. Простое предложение. – Новосибирск, 1991.
7. Хакасско-русский словарь. – Новосибирск, 2006.
8. Анохина, Т.Я. Русский язык и культура речи: курс лекций для студентов всех специальностей МГТУ. – М., 2006.
9. Хакасско-русский словарь. – Новосибирск, 2006.
10. Древнетюркский словарь. – Л., 1969.
11. Тувинско-русский словарь. – М., 1968.

Bibliography

1. Dmitriev, N.K. Glagolihi rechi v yazykhakh tyurkskoy gruppih. Glagolihi mihshleniya. Glagolihi deystviya. Glagolihi dvizheniya // Ocherki po metodike prepodavaniya russkogo i rodnogo yazykhov v tatarskoy shkole. – M., 1952.
2. Kulmagambetova, B.B. Affiksialnoe obrazovanie glagolov v sovremennom kazakhskom yazyhke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Alma-Ata, 1956.
3. Kuliev, G.K. Semanticheskie gruppih glagolov (na materiale yugo-zapadnoy gruppih tyurkskikh yazykhov) // Sovetskaya tyurkologiya. – Baku, 1975.
4. Kozhrev, T.A. Leksiko-semanticheskaya gruppa ehmotivnykh glagolov v tyurkskikh yazykhakh Yuzhnoy Sibiri i kazakhskom (v sopostavitel'nom aspekte): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 1999; Chugunokova, A.N. Glagolihi dvizheniya v khakasskom yazyhke: ucheb. posobie. – Abakan, 2002; Sanalova, B.B. Glagolihi intellektual'noy deyatel'nosti v altayjskom yazyhke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2004; Chertikova, M.D. Glagolihi govoreniya v khakasskom yazyhke (sistemno-semanticheskij aspekt). – Abakan, 2005; Salchak, A.Ya. Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov povedeniya v tuvinskom yazyhke: v sopostavitel'nom aspekte: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2005; Baris-Khoo, V.S. Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov dvizheniya v tuvinskom yazyhke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2006.
5. Sanalova, B.B. Glagolihi intellektual'noy deyatel'nosti v altayjskom yazyhke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk. – 2004.
6. Tihbikhova, A.T. Issledovaniya po sintaksisu altayjskogo yazyhka. Prostoie predlozhenie. – Novosibirsk, 1991.
7. Khakassko-russkiy slovarj. – Novosibirsk, 2006.
8. Anokhina, T.Ya. Russkiy yazyk i kul'tura rechi: kurs lekciy dlya studentov vsekh special'nostey MGTU. – M., 2006.
9. Khakassko-russkiy slovarj. – Novosibirsk, 2006.
10. Drevnetyurkskiy slovarj. – L., 1969.
11. Tuvinsko-russkiy slovarj. – M., 1968.

Статья поступила в редакцию 04.04.13

УДК 820

Zhatkin D.N., Komarova E.V. ORIGINALITY INFLUENCE OF A.CH. SWINBURNE'S HISTORICALLITERARY WORKS ON THE DEVELOPMENT OF SOME WRITERS AND CULTURAL FIGURES IMAGES IN RUSSIA (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN LITERARY CRITICISM OF THE LAST QUARTER OF THE XIX – THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY). The article is devoted to the analysis of the influence of the historical literary works of A.Ch. Swinburne on the development of some writers and cultural figures' images in Russia (W. Shakespeare, Sh. Bronte, Ch. Dickens, J.G. Byron). Although only a few literary and critical works of A.Ch. Swinburne were translated and published in Russia, his name can be found in articles of M.K. Tsebrikova, P.P. Muratov, M.P. Alekseev, devoted to the works of other writers and cultural figures. The most completed review of literary and critical works of A.Ch. Swinburne has been done by N.A. Vasilyev.

Key words: A.-Ch. Swinburne, Russian literary criticism, poetry, artistic translation, tradition, intercultural communication.

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф., зав. каф. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru;

Е.В. Комарова, преп. ПГУАС, г. Пенза, E-mail: kew84@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРУДОВ А.-Ч. СУИНБЕРНА НА РАЗВИТИЕ В РОССИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ПИСАТЕЛЯХ И ДЕЯТЕЛЯХ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКОВ)*

Статья посвящена анализу влияния историко-литературных трудов А.-Ч. Суинбёрна на развитие в России представлений об отдельных писателях и деятелях культуры, среди которых – У. Шекспир, Ш. Бронте, Ч. Диккенс, Дж.-Г. Байрон. Несмотря на то, что в России были переведены и опубликованы лишь немногие литературно-критические труды А.-Ч. Суинбёрна, его суждения о западноевропейской литературе, прочитанные на языке оригинала, использовались в статьях М.К. Цебриковой, П.П. Муратова, М.П. Алексеева, других литературоведов и литературных критиков последней четверти XIX – первой трети XX в. Наиболее полный обзор литературно-критической деятельности А.-Ч. Суинбёрна был предпринят в 1909 г. Н.А. Васильевым.

Ключевые слова: А.-Ч. Суинбёрн, русская литературная критика, поэзия, художественный перевод, традиция, межкультурная коммуникация.

Из многочисленных литературно-критических трудов А.-Ч. Суинберна в России были переведены и опубликованы в 1903 – 1909 гг. лишь три небольшие критические заметки, посвященные шекспировским пьесам – «Король Лир» [1, с. 229-234], «Король Ричард II» [2, с. 162-169] и «Отелло» [3, с. 75-81]. Вместе с тем наиболее значительные произведения Суинберна о Шекспире – книги «Изучение Шекспира» («A Study of Shakespeare», 1880) и «Возраст Шекспира» («The Age of Shakespeare», 1908) – были хорошо известны российским шекспироведам на языке оригинала. Н.И. Стороженко, подчеркивая значимость сонетов Шекспира как источника сведений о внутренней жизни самого поэта, отмечал, вслед за И.-В. Гете, что «в них нет ни одной буквы, которая не была бы пережита, пережито и выстрадана». После чего указывал, что «к такому же заключению пришел совершенно самостоятельно Вордсворт, за которым последовали Кольридж, Платен, Швинборн, Теннисон, Виктор Гюго и др.» [4, с. 321]. Н.К. Бокадоров, хотя и не упоминал Суинберна в основном тексте своего курса «Истории западноевропейской литературы XVI – XVII вв.», но пользовался его книгой «Возраст Шекспира», что нашло отражение в библиографии [5, с. III].

Исследования Суинберна о Шекспире, наряду с трудами Георга Готфрида Гервинуса, Георга Брандеса и др., переведенными на русский язык, были известны и Л.Н. Толстому, процитировавшему пространный фрагмент работы «В мастерской Шекспира» в своем «критическом очерке» «О Шекспире и о драме», написанном в 1904 г.: «Мне не хотелось бы говорить о шекспировском «Артуре», – говорит Свинбурн. – Есть в мире произведений Шекспира одно или два лица, для которых никакие слова недостаточны. Такое лицо – Корделия. Место, которое занимают такие лица в нашей душе и в нашей жизни, не может быть передаваемо. Место, отведенное для них в тайнике нашего сердца, непроницаемо для света и шума ежедневной жизни. Есть часовни в соборах высшего человеческого искусства, как и в его внутренней жизни, не созданные для того, чтобы быть открытыми для глаз и ног мира. Любовь, смерть, воспоминание в молчании охраняют для нас некоторые любимые имена. Это высшая слава гения, конечно, чудо и величайший дар поэзии, что оно может прибавить к числу этих хранимых в нашем сердце воспоминаний новые имена поэтических произведений» [6, с. 218].

Анализируя взгляды на творчество Шекспира лондонского корреспондента «Вестника Европы» А. Реньяра, К.И. Ровда писал, что, отвергнув рассуждения Германа Ульрици о «Гамлете» как о самой христианской пьесе и проследив, «вслед за Суинберном», все три ее редакции, Реньяр пришел к убеждению, «что Гамлет весьма далек от того, чтобы быть похожим на христианина» [7, с. 568]; эта мысль была подкреплена фрагментом из относящегося к январю 1881 г. XIII письма цикла «Письма из Англии. Наука и литература в современной Англии», где отмечено стремление Гамлета «обнаружить все слабые стороны христианской морали, делающей нас всех трусами (makes cowards of us all)» [8, с. 196]. Заслугу Суинберна – исследователя Шекспира А. Реньяр видит в осмыслении его деятельности не как «фанатика Реформации» [8, с. 171], а как человека эпохи Возрождения, в контексте знаковых имен Мишеля Монтеня и Франсуа Рабле. Несколько ранее, в V письме цикла, А. Реньяр была проведена параллель между музыкой сонетов Шекспира и поэм Суинберна и при этом упомянута музыкальность поэзии А.С. Пушкина [см.: 9, с. 765].

А. Реньяру оказалась хорошо известной и написанная Суинберном в 1877 г. книга «Пояснения к Шарлотте Бронте» («A Note on Charlotte Brontë»), на которую английский корреспондент «Вестника Европы» в существенной мере опирался при анализе произведений Бронте, заслуженно добившихся общественного признания: «В последние годы были предприняты серьезные критические труды, и в настоящее время превосходная биография м-ра Узмиса Райда, вместе с многочисленными, неизданными письмами, и замечательная статья Суинберна, доказывают всеобщее внимание и восхищение, с каким английские писатели относятся теперь к несравненной женщине, которой до сих пор они не отдавали должной справедливости» [10, с. 261]. А. Реньяр соглашался с Суинберном в том, что персонажи, созданные Шарлоттой Бронте, являются ее самым значительным творческим достижением. «Ни один из английских ро-

манистов, находящихся в живых, не может с ней сравниться в искусстве живописать характеры в их длинных отношениях и их влияния друг на друга» [10, с. 264]. Защищая Шарлотту Бронте от нападков современной критики, А. Реньяр радовался тому, что в числе ее защитников оказался и «великий поэт и замечательный критик» Суинберн, который «ринулся с азартом на сцену, чтобы преломить копье в честь Шарлотты <...> и ее бессмертного творения <романа «Джейн Эйр»>» [10, с. 264].

При описании содержания октябрьского номера «The Nineteenth Century» за 1884 г. В. Михайловский, автор библиографического отдела «Русской мысли», подробно пересказывает содержание очерка Суинберна о Чарльзе Риде, «романы и повести которого неоднократно переводились у нас» [11, с. 34]. В. Михайловский особо отмечает, что «Суинберн ставит этого писателя весьма высоко и сравнивает его с различными английскими и французскими романистами», однако при этом затрудняется определить место, занимаемое им в развитии английской литературы, поскольку видит у него один, но очень существенный недостаток: будучи мастером «блестящих эпизодов и замечательно хорошо очерченных отдельных личностей», он вместе с тем «не создал ни одного крупного произведения, которое бы удовлетворяло, со стороны гармонии и единства, требованиям литературной критики» [11, с. 34].

В девятом томе «Собрания сочинений» датского филолога Георга Брандеса, вышедшем в 1902 г. в переводе под редакцией М.В. Лучицкой, помещен текст книги «Романтическая школа во Франции», содержащей, в числе прочего, характеристику романа Теофиля Готье «Мадемуазель Мопен», отчасти оспаривающую мнение о нем, высказанное ранее Суинберном: «Это вполне языческая и местами вполне неприличная книга – неприличная как диалог Кребилона-сына – но в ней скрывается много силы, и как не преувеличено мнение о ней Свинберна, называющего ее «золотой книгой красоты» («the golden book of beauty»), но все же в ней высказывается выходящее из ряда вон понимание красоты. Она служит как бы источником для не знающей удержу жизненной силы юноши» [12, с. 76].

В написанной на основе книги Георга Брандеса «Главные течения литературы девятнадцатого столетия» и опубликованной в 1887 г. на страницах «Русского богатства» статье М.К. Цебриковой «Романтизм в Англии» имя Суинберна упоминается при оценке «поэзии нашего времени», которая, хотя и не дала гениев, подобных Дж.-Г. Байрону и П.-Б. Шелли, однако дала «имена Свинберна и Гуда» [13, с. 107]. Описывая заслуги Вальтера Сэвиджа Лэндора, впервые в английской поэзии перешедшего от песен, «раздающихся, как песнь птицы, от гимнов природе с пасторской моралью, от риторических од лавреатов и узкого национализма к поэзии с широкими общечеловеческими идеалами», М.К. Цебрикова констатирует их высокую оценку поэтами нового поколения: «Броунинг и Суинберн <...> поклонением своим утешили старика за долгое пренебрежение общества. Свинберн посвятил ему свою «Аталанту»» [13, с. 130].

На страницах «Весов» в 1906 – 1907 гг. можно встретить имена немецких переводчиков Суинберна. В частности, в заметке ««Berliner Tageblatt» о современной русской поэзии» (№ 7 за 1906 г.) сообщается об «обстоятельной и в высшей степени интересной статье о русской поэзии», напечатанной Отто Гаузером, «известным немецким переводчиком французских символов, О. Уайльда и Суинберна» [14, с. 76], в литературном приложении к «Berliner Tageblatt» – «Der Zeitgeist» – 16 и 23 июля 1906 г. Один из фрагментов статьи А. Лютера «1906 год в немецкой литературе», включенной в № 5 «Весов» за 1907 г., содержит интересный рассказ об удачном переводе из Суинберна, выполненном поэтом-символистом Стефаном Георге: «...выдающийся немецкий лирик Стефан Георге в истекшем году выступил в совершенно новой для него роли переводчика. Он издал два томика переводов из Россетти, Суинберна, Якобсена, Верхарна, Верлена, Маллармэ, д'Аннунцио и др. Особенно удался перевод «Ballad of Dreamland» <«Баллады о царстве сна»> Суинберна. Георге, правда, немного упростил замысловатую строфу английской баллады, но он до того сумел проникнуться настроением подлинника, сделать его своим, что создал истинный шедевр, вдохновенное произведение поэта, а не простое подражание чужому образцу» [15, с. 82 – 83].

Имя Суинберна упоминает в 1908 г. искусствовед и писатель П.П. Муратов в заметке, посвященной Уолтеру Патеру

и его творчеству, в частности, его книге «Очерки по истории Ренессанса» («Studies in the History of the Renaissance»): «Уолтер Патер – писатель совершенно неизвестный в России <...>. В 1873 году вышла книга его о Ренессансе, и в ней восторженные поклонники прерафаэлитов, Россетти и Суинбёрна хотели видеть восторженное выражение своих эстетических устремлений» [16, с. 72]. С появлением «Очерков по истории Ренессанса» П.П. Муратов, в соответствии с устоявшимися представлениями, во многом связывал распространение в Англии «культы Боттичелли и Леонардо» [16, с. 72], отразившегося и в литературном творчестве Суинбёрна. В 1910 г. о Суинбёрне дважды сообщал ежемесячный «художественно-литературный иллюстрированный журнал» «Аполлон», активно печатавший в ту пору И.Ф. Анненского, В.Я. Брюсова, Вяч. Иванова, А.А. Блока: в № 4 в переводной статье «Заметки о немецкой литературе. Новости книжного рынка» (за подписью Johannes von Guenther) отмечалось «огромное дарование» поэта Рудольфа Борхардта, «этого лучшего ученика Суинбёрна» [17, с. 40]; в № 5 в переводном «Письме из Лондона», подписанном More Adey, было сообщено о постановке Уильямом Швенком Гильбертом, «наиболее ритмичным из всех наших комических поэтов» [18, с. 20], в театре Савой в Вестминстере своей пьесы «Падшие волшебницы» («Fallen Fairies»), переделки ранней пьесы «Грешный мир» («The Wicked World»): «Музыка к ней неважная, но она и не играет роли для тех, кто, подобно Суинбёрну, восхищается в Джильберте <Уильяме Швенке Гильберте> его почти безупречной ритмичностью и неподражаемым юмором» [18, с. 20].

Наиболее полный обзор литературно-критической деятельности Суинбёрна был предпринят Н.А. Васильевым, отметившим в 1909 г. книгу английского поэта о великом Шекспире, сохранившую «ряд блестящих литературных характеристик эллизаветинской эпохи», критические этюды (в т. ч. о «символизме и мистике» Уильяме Блейке), написанные «необыкновенно блестящим языком», но при этом отличавшиеся «субъективностью и преувеличением», стремлением рассуждать обо всем в превосходной степени: «Когда он говорит о Викторе Гюго, он не знает предела своим похвалам; зато Байрона он ставит ниже какого-то Flammann'a, никого не известного и ничем не замечательного» [19, с. 515].

В начале 1920-х гг. Суинбёрн был впервые упомянут русской литературной наукой в контексте творчества Чарльза Диккенса. Э.Л. Радлов в монографии «Чарльз Диккенс», выпущенной в Берлине в издательстве З.И. Гржебина, указывал, что роман «Большие ожидания», принадлежащий к числу лучших произведений Диккенса, особенно нравился Т. Карлейлю, Э. Бульвер-Литтону и Суинбёрну [см.: 20, с. 97]. Другим свидетельством интереса к Суинбёрну первой волны Русского Зарубежья можно считать статью Г.В. Адамовича «Байрон (К 150-летию со дня рождения)», которая, будучи напечатанной в парижской газете «Последние новости» 6 февраля 1938 г., впервые акцентировала роль Суинбёрна в падении литературной репутации Дж.-Г. Байрона в Англии. По мнению Г.В. Адамовича, интерес к Байрону в континентальной Европе значительно выше, чем у него на родине, что объясняется изменением отношения к нему после публикации в середине XIX в. статьи Суинбёрна, в которой доказывалось, «что с английским языком Байрон обращался грубо, без всякого чутья и находчивости, монотонно прибегая к самым дешевым декламационным эффектам» [21; анализ статьи Г.В. Адамовича см.: 22, с. 29 – 30].

Тема «Байрон и Суинбёрн» осмыслена, в числе других, и в рамках статьи М.П. Алексеева «Байрон и английская литература», впервые опубликованной синхронно с материалом Г.В. Адамовича в 1938 г. [23, с. 57 – 85] и переизданной с изменениями и дополнениями в 1960 г. [24, с. 347 – 389]. Говоря об эволюции общественного сознания от «байронофобии» к «байронофобству», М.П. Алексеев называл имена ведущих критиков – от Ф. Джеффри и Т. Маколея до Суинбёрна и Эндрю Лэнга [см.: 24, с. 357]. Также М.П. Алексеев приводил цитаты из литературно-критических материалов, в которых, ставя в основу всего формальное соблюдение структуры стиха, его языковых и стилистических особенностей и при этом не учитывая его идейного содержания, Суинбёрн «прямо издевался» над Дж.-Г. Байроном и его зарубежными поклонниками, иронически признавая выигрышность иных прозаических переводов в сравнении с «не вполне

не исправными» байроновскими поэтическими оригиналами, языковые проблемы которых не вполне видны иностранцам [см.: 24, с. 352].

Отдельным эпизодом литературной истории, заинтересовавшим М.П. Алексеева, стало издание Суинбёрном в 1866 г. небольшой антологии байроновских стихотворений «Preface to a Selection from the Works of Byron», которая «читалась мало и не вызвала к себе почти никакого внимания» [24, с. 383], но вместе с тем примечательна как попытка «реставрировать» Дж.-Г. Байрона перед английским читателем, предпочитавшим к тому времени поэзию В. Вордсворта и А. Теннисона. Подробно анализируя предпосланное антологии суинбёрновское предисловие, М.П. Алексеев приходил к выводу, что похвалы Суинбёрна в адрес Байрона очень умеренны, особенно учитывая тот факт, что сам критик был в период подготовки антологии «энтузиастом европейских революций», а потому должен был признать великого предшественника как «мятежника и трибуна», раскритиковав лишь недостатки в его поэтической технике. Суинбёрн принимал любовь Байрона к природе, в особенности к соответствовавшим его душевным настроениям ветру, морю, восторгался четвертой песней «Паломничества Чайльд-Гарольда» как «сатирическим произведением, единственным в своем роде», радовался «движению, разнообразию, свежести океана» в «Дон-Жуане», однако считал, что вся эта искренность маскируется «вульгарными претензиями и аффектацией», что «все дарования Байрона испорчены неискоренимым пороком – отсутствием поэтического слуха, слабым и неверным чувством ритма», в результате чего у него «то и дело встречаются посредственные стихи, то некрассивые и вульгарные, то тяжелые и нестройные» [24, с. 383].

Еще одним заметным событием стал, по верному наблюдению М.П. Алексеева, выход в 1884 г. в «The Nineteenth Century» статьи Суинбёрна «Вордсворт и Байрон» («Wordsworth and Byron»), ставшей откликом на байроновскую антологию «Poetry of Byron chosen and arranged by Matthew Arnold», выпущенную в 1881 г. Мэтью Арнольдом. Недовольный представлениями М. Арнольда о П.-Б. Шелли как о «бесплотном ангеле», а также утверждением полного и безоговорочного превосходства в английской поэзии Дж.-Г. Байрона и В. Вордсворта, Суинбёрн решил превознести П.-Б. Шелли над всеми английскими поэтами, в результате чего представил последнего в крайне выигрышном свете как «высшего человека». Дж.-Г. Байрон же оказался поэтом, грешащим «дворянским тщеславием, злобой и ненавистью», относящимся в плане поэтической речи и стиля «к Кольриджу и Шелли так, как Оффенбах – к Генделю и Бетховену», обладающим дурным вкусом, проявляющимся в пышности образов, сравнениях солнечного заката и умирающего дофина, бурных ночей и взора красавицы; в его поэзии, полной саркастических шуток и острот, нельзя, по мнению Суинбёрна, «найти ни хотя бы одного звука подлинной музыки, ни озарений настоящего воображения» [см.: 24, с. 385]. М.П. Алексеев не разделяет позиции Суинбёрна, показывая на материале английской литературной критики рубежа XIX – XX вв., объединившейся «за Байрона – не против Шелли, конечно, но против Суинбёрна» [24, с. 386], всю надуманность и абсурдность противопоставления Дж.-Г. Байрона и П.-Б. Шелли [см. также: 25, с. 137–144; 26, с. 203–206].

Как видим, литературно-критические труды Суинбёрна, будучи в подавляющем большинстве своем не переведенными на русский язык, оказали в последней четверти XIX – первой трети XX в. заметное влияние на формирование и развитие в России представлений об отдельных деятелях западноевропейской литературы и культуры, таких как Шекспир, Дж.-Г. Байрон, Шарлотта Бронте, Уильям Швенк Гильберт, Теофиль Готье, Чарльз Диккенс, Стефан Георге и др. Вместе с тем мнение Суинбёрна не было для русской литературной науки и критики авторитетным, его суждения, полемичные и эмоциональные, нередко оспаривались как ошибочные, обусловленные конкретными ситуациями в общественной жизни и субъективными обстоятельствами.

* Статья подготовлена в рамках реализации проекта по гранту Президента РФ МД-2112.2013.6 «Текстология и поэтика русского художественного перевода XIX – начала XXI века: рецепция поэзии английского романтизма в синхронии и диахронии».

Библиографический список

1. Суинбёрн, А. Король Лир (Критические заметки) // Новый журнал иностранной литературы, искусства и науки. — 1903. — № 10.
2. Суинбёрн, А. Король Ричард II. Критические заметки // Новый журнал иностранной литературы, искусства и науки. — 1903. — № 11.
3. Свинбёрн, А.-Ч. «Отелло». Критические комментарии // Альманах искусства, науки и литературы. — СПб., 1909.
4. Стороженко, Н.И. Опыты изучения Шекспира. Поэтическое вдохновение и законы драматического искусства. — М., 2012.
5. Бокаторов, Н.К. История западноевропейской литературы XVI — XVII вв. Сервантес и Шекспир: лекции, читанные в осенний семестр 1912 г. слушательницам Киевских высших женских курсов. — Киев, 1913.
6. Толстой, Л.Н. О Шекспире и о драме // Толстой Л.Н. Полное собр. соч.: в 90 т. — М., 1950. — Т. 35. Произведения 1902 — 1904 гг.
7. Ровда, К.И. Под знаком реализма // Шекспир и русская культура / под ред. академика М.П. Алексеева. — М.; Л., 1965.
8. Реньяр, А. Письма из Англии. Наука и литература в современной Англии. Письмо XIII // Вестник Европы. — 1881. — Кн. 1.
9. Реньяр, А. Письма из Англии. Наука и литература в современной Англии. Письмо V // Вестник Европы. — 1877. — Кн. 2.
10. Реньяр, А. Письма из Англии. Наука и литература в современной Англии. Письмо VII // Вестник Европы. — 1878. — Кн. 3.
11. Михайловский, В. The Nineteenth Century (October) // Русская мысль. — 1884. — № 11. — Библиографический отдел.
12. Брандес, Г. Собрание соч.: в 12 т. / пер. с датского под ред. М.В. Лучицкой. — Киев, 1902. — Т. IX.
13. Цебрикова, М.К. Романтизм в Англии // Русское богатство. — 1887. — № 9.
14. «Berliner Tageblatt» о современной русской поэзии // Весы. — 1906. — № 7.
15. Лютер, А. 1906 год в немецкой литературе // Весы. — 1907. — № 5.
16. Муратов, П.П. <Вступ. заметка к публ. У.Патера «Ребенок в доме. 1839 — 1894»> // Русская мысль. — 1908. — № 1.
17. Guenther, J. Заметки о немецкой литературе. Новости книжного рынка // Аполлон. — 1910. — № 4.
18. Adey, M. Письмо из Лондона // Аполлон. — 1910. — № 5.
19. Васильев, Н.А. Поэзия Свинберна // Вестник Европы. — 1909. — № 8.
20. Радлов, Э.Л. Чарльз Диккенс. — Берлин, 1922.
21. Адамович, Г.В. Байрон (К 150-летию со дня рождения) // Последние новости (Париж). — 1938. — 6 февр.
22. Сорокина, В.В. Байрон // Литературная энциклопедия Русского Зарубежья. 1918 — 1940: в 4 т. — М., 2006. — Т. 4. Всемирная литература и Русское Зарубежье.
23. Алексеев, М.П. Байрон и английская литература // Ученые записки Ленинградского гос. педагогического института им. А.И.Герцена. — Т. 15. Кафедра всеобщей литературы. — Л., 1938.
24. Алексеев, М.П. Байрон и английская литература // Алексеев М.П. Из истории английской литературы: этюды, очерки, исследования. — М.; Л., 1960.
25. Жаткин, Д.Н. Английская романтическая поэзия в русских переводах 1840 — 1850-х гг. // Вестник Московского гос. областного университета. — 2008. — № 3. — Сер. Русская филология.
26. Жаткин, Д.Н. Традиции творчества Дж.-Г.Байрона и байронические мотивы в лирике И.И.Козлова / Д.Н. Жаткин, С.В. Бобылева // Вестник Пятигорского гос. лингвистического университета. — 2010. — № 4.

Bibliography

1. Suinbyorn, A. Korolj Lir (Kriticheskie zametki) // Novihy zhurnal inostrannoy literaturih, iskusstva i nauki. — 1903. — № 10.
2. Suinbyorn, A. Korolj Richard II. Kriticheskie zametki // Novihy zhurnal inostrannoy literaturih, iskusstva i nauki. — 1903. — № 11.
3. Svinbyorn, A.-Ch. «Otello». Kriticheskie kommentarii // Aljmanakh iskusstva, nauki i literaturih. — SPb., 1909.
4. Storozhenko, N.I. Opihtih izucheniya Shekspira. Poeticheskoe vdokhnovenie i zakonih dramaticheskogo iskusstva. — M., 2012.
5. Bokadorov, N.K. Istoriya zapadnoevropejskoj literaturih XVI — XVII vv. Servantes i Shekspir: lekcii, chitannihe v osennij semestr 1912 g. slushatelnicam Kievskih vihsshikh zhenskikh kursov. — Kiev, 1913.
6. Tolstoy, L.N. O Shekspire i o drame // Tolstoy L.N. Polnoe sobr. soch.: v 90 t. — M., 1950. — T. 35. Proizvedeniya 1902 — 1904 gg.
7. Rovda, K.I. Pod znakom realizma // Shekspir i russkaya kuljtura / pod red. akademika M.P. Alekseeva. — M.; L., 1965.
8. Renjyar, A. Pisjma iz Anglii. Nauka i literatura v sovremennoj Anglii. Pisjmo XIII // Vestnik Evropih. — 1881. — Kn. 1.
9. Renjyar, A. Pisjma iz Anglii. Nauka i literatura v sovremennoj Anglii. Pisjmo V // Vestnik Evropih. — 1877. — Kn. 2.
10. Renjyar, A. Pisjma iz Anglii. Nauka i literatura v sovremennoj Anglii. Pisjmo VII // Vestnik Evropih. — 1878. — Kn. 3.
11. Mikhayjlovskiy, V. The Nineteenth Century (October) // Russkaya mihslj. — 1884. — № 11. — Bibliograficheskij otdel.
12. Brandes, G. Sbranie soch.: v 12 t. / per. s datskogo pod red. M.V. Luchickoj. — Kiev, 1902. — T. IX.
13. Cebrikova, M.K. Romantizm v Anglii // Russkoe bogatstvo. — 1887. — № 9.
14. «Berliner Tageblatt» o sovremennoj russkoj poehzii // Vesih. — 1906. — № 7.
15. Lyuter, A. 1906 god v nemeckoj literature // Vesih. — 1907. — № 5.
16. Muratov, P.P. <Vstup. zametka k publ. U.Patera «Rebenok v dome. 1839 — 1894»> // Russkaya mihslj. — 1908. — № 1.
17. Guenther, J. Zametki o nemeckoj literature. Novosti knizhnogo rihna // Apollon. — 1910. — № 4.
18. Adey, M. Pisjmo iz Londona // Apollon. — 1910. — № 5.
19. Vasiljev, N.A. Poehziya Svinberna // Vestnik Evropih. — 1909. — № 8.
20. Radlov, Eh.L. Charliz Dikkens. — Berlin, 1922.
21. Adamovich, G.V. Bayron (K 150-letiyu so dnya rozhdeniya) // Poslednie novosti (Parizh). — 1938. — 6 fevr.
22. Sorokina, V.V. Literaturnaya ehnciklopediya Russkogo Zarubezhjya. 1918 — 1940: v 4 t. — M., 2006. — T. 4. Vsemirnaya literatura i Russkoe Zarubezhje.
23. Alekseev, M.P. Bayron i angliyskaya literatura // Uchenihe zapiski Leningradskogo gos. pedagogicheskogo instituta im. A.I.Gercena. — T. 15. Kafedra vseobtheyj literaturih. — L., 1938.
24. Alekseev, M.P. Bayron i angliyskaya literatura // Alekseev M.P. Iz istorii angliyskoj literaturih: ehtyudih, ocherki, issledovaniya. — M.; L., 1960.
25. Zhatkin, D.N. Angliyskaya romanticheskaya poehziya v russkikh perevodakh 1840 — 1850-kh gg. // Vestnik Moskovskogo gos. oblastnogo universiteta. — 2008. — № 3. — Ser. Russkaya filologiya.
26. Zhatkin, D.N. Tradicii tvorchestva Dzh.-G.Bayrona i bayronicheskie motivih v lirike I.I.Kozlova / D.N. Zhatkin, S.V. Bobihleva // Vestnik Pyatigorskogo gos. lingvisticheskogo universiteta. — 2010. — № 4.

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 811.512.1

Kaksin A.D. EVIDENTIALLY AND MIRATIVE REPRESENTATION IN THE KHAKASS: WAYS AND MEANS. Article is devoted to identification of the main ways and means of expression of evidentially and mirative values in the Khakass language. In article the place of the Khakass (on a set and a ratio of the specified ways and means) locates in the general typology and among Turkic languages.

Key words: language semantics, forms of expression, evidentially, mirative, analytical forms, lexical means, Khakass language.

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, в.н.с. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского гос. университета им. Н.Ф.Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ И МИРАТИВНОСТИ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ: СПОСОБЫ И СРЕДСТВА*

Статья посвящена выявлению основных способов и средств выражения эвиденциальных и миративных значений в хакасском языке. В статье обосновывается место хакасского языка (по набору и соотношению указанных способов и средств) в общей типологии и в ряду тюркских языков.

Ключевые слова: языковая семантика, формы выражения, эвиденциальность, миративность, аналитические формы, лексические средства, хакасский язык.

Под эвиденциальностью в нашем исследовании мы понимаем разные виды засвидетельствованности, а под миративностью – указание на неожиданность действия, а также выражение удивления и восхищения при виде чего-либо или кого-либо (в том числе – наигранное) [1, с. 13-20]. Детально изучив в аспекте выражения эвиденциальности и миративности хантыйский язык, мы сочли нужным выделить в нем в качестве специального наклонения *эвиденциалис*, в формах которого грамматикализуется указанная семантика (и эвиденциальная, и миративная) [2, с. 11-15].

Как известно, языков, имеющих наклонения подобного рода, достаточно мало. Для выражения эвиденциальности и миративности большинство языков, в том числе тюркские языки, используют лексические, интонационные средства и специализированные аналитические конструкции [3; 4; 5; 6, с. 59-67; 7; 8, с. 65-66; 9, с. 148-153; 10; 11; 12]. Разграничение способов и средств мы проводим следующим образом: способы соотносятся с уровнями языка (различаются фонетические, лексические, грамматические способы), а средствами называются конкретные разновидности языковых единиц и явлений, представленные на каждом уровне – интонация, ударение, слова и их лексические значения, фразеологизмы, грамматические формы и их значения, синтаксические модели и т.п. [13].

Эвиденциально-миративные значения и соответствующие грамматические формы широко представлены в языках мира, а большинство языковедов, в т.ч. тюркологов, рассматривают их в качестве составляющих категории модальности. Так, в хакасском языкознании, например, писали о том, что глагол *одыр-*, выражая модальность, передает значение «кажется», «оказывается», «как видно» [14, с. 245].

Упоминание о средствах выражения неуверенности (русс. «вроде»), недостоверности (русс. «якобы») и удивления (русс. «ну и») встречаем и в энциклопедической статье, посвященной модальности [15, с. 303]. Также в финно-угорском языкознании обычно говорят о модальной семантике темпоральных форм. Два характерных примера. Так, в коми языке особо выделяется II прошедшее время (модальный перфект), формы которого позволяют отображать действие, процесс с внешней точки зрения, отстраненно: *Микайло дед кушмӧ минӧ ассьыс пыжӧ кыскӧма да дзужалӧ сирӧн* – Дед Михайло на освободившееся от снега место *втацил* свою лодку и просматривает ее смолой [16, с. 159-166].

В родственных коми мордовских языках (эрзянском и мокшанском) постулируется аналогичная форма второго прошедшего времени, которая может иметь разные значения (напр., многократное, обычно повторяющееся действие), и в том числе – может обозначать обычное действие в прошлом и прошедшее время в историях о прошлом, иногда – с трудом вспоминаемое: *Бабай, а тон Яга Бабань колга ёфксть содакак?* – *Роди содалине, а тяни кати, афоли юкстайне* «Бабушка, а ты про Бабу Ягу сказку знаешь? – Вроде *знала*, а теперь не знаю, наверно, забыла» [17, с. 50].

Итак, нас интересуют способы и средства хакасского языка, задействованные для выражения эвиденциальных и миративных значений. Специфика хакасского языка выявляется в сравнении с другими, в том числе – отличающимися по типологии, языками. Так, в русском языке названные значения передаются исключительно лексически и интонационно [18, с. 321-322]. Анализируя переводы с хакасского на русский язык, приходим к выводу, что самым употребительным словом русского языка в подобных контекстах является лексема «оказывается».

Сабис оң хараан көрбіскен, сол хараа аның азылбаан, іріңнеп, туу *чапсын партыр* [Ыа, с.37] 'Сабис посмотрел правым глазом, левый глаз у него не открывался: загноившись, *прилип, оказывается*'.

Волостытаң сурағыч *килтір* [Ыа, с.79] 'Из волости следователь *приехал, оказывается*'.

Кычың Пычонның хойын чар парарға *килтір* [Ыа, с.250] 'Кычын *пришел, оказывается*, чтобы отделить овец Пычона'.

Эне зе, Хапың, *таныс полтырзар*. Арса, пирее чаргы-чахаан пирген поларлар? – сурча Хапыңнаң [Ыа, с.262] '*Вот оно что*, Хапын, *вы знакомы, оказывается*. Может быть, какое-то указание они дали? – спрашивает у Хапына'.

– Сын... саңай *чабас партыр*, – сыбырананған Сабис [Ыа, с.85] 'Правда, совсем *смирный стал, оказывается*' – прошептал Сабис.

Аар-пеер харахсынзаң, тағлар хойрах-хайрых хырларынаң харах читпесче *сӧӧ тартыл парыбыстырлар* [Чт] 'Если оглядываешься туда-сюда, горы своими неровными вершинами *протянулись, оказывается*, так, что глаз не достаёт'.

Аңчыл кізі, ікі азахтығ сошказын чапчаң турғызып, мылтиин киртігіне салып, көстеп киліп, хыйлаан *пазыбыстыр* [Чт] 'Охотник, быстро поставив свою двуногую сошку, свое ружье наставив на плечо, целясь, *нажал* на курок, *оказывается*'.

Пуур пазын *мӧкейте тудыбыстыр*... Ікіншізін аңның мойнына урухты *кире тастабыстыр* [Чт] 'Волк голову *опустил, оказывается*... Во второй раз аркан на шею зверя *закинул, оказывается*'.

Мин, сала маай арах кізі, одырғанча, чииттер нымзах орыннарға толдыра *одырыбыстырлар* [Чт] 'Пока я, медлительный человек, заходил (в автобус), молодежь, *оказывается, заняла* все мягкие места'.

Кӧклӧнің кибін хызычах хара плистең *тіктір* (ам сала хоор партыр) [Ытт] 'Одежду для куклы девочка *шила, оказывается*, из черного плеса'.

Кӧклӧнің тоны тиін теерізінең *хураалалтыр*. Тойға, улӧкӧнге кичен пай *тоны одыр* [Ытт] 'По краям шубы куклы *нашита, оказывается*, шкурка белки. Это, *оказывается, шуба*, которую одевали на свадьбу, на праздник'.

Ічелері, уучалары паза пичелері хызычахтарны *кӱстеніп үгертчен осхастар* [Ытт] 'Матери, бабушки и сестры *старались учить, оказывается*'.

Пір дее кізі тузында аның чазын итпеп *санабиндыр* [Іт] 'Ни один человек в свое время *не считал, оказывается*, сколько ему лет'.

Ирепчі кізілер, ол хустарны илееде чапсып көріп, *турып алчан полтырлар* [Іт] 'Супруги долго, с удивлением глядя на этих птиц, *застаивались обычно, оказывается*'.

Пу чоохты И.А.Побызаков улуғларынаң *истір* [Іт] 'Этот рассказ И.А.Побызаков от своих старших *слышал, оказывается*'.

Ол тын даа ыраххы тус полбаза, чон чаахнаң на *тузаланчаң полтыр* [Іт] 'Хоть это было совсем недавно, люди, *оказывается, пользовались* только луками'.

Пір туста албанны род кнезі Сур теен кізі *апарчан полтыр* [Іт] 'В одно время налог *отвозил, оказывается*, начальник рода, человек по имени Сур'.

Чарыста уттырза, Сур Албутха Халтарын *пирібізерге кирек полтыр* [Іт] 'Если Сур оставался побежденным в соревновании, он *должен был, оказывается, отдать* Албуту своего коня Халтара'.

Ол агас суғ үстүнзер *чада ӧскен полтыр* [Іт] 'Это дерево *росло, оказывается*, прямо над водой'.

1827 чылдагы устаг-пастаг реформа хоостыра Асхыс истиндегилер Кузнецк (Аба тура) уездинең Минсуғ уездине **кёртирлер** [1т] 'По управленческой реформе 1827 года Аскизские (т.е. жившие на территории Аскиза) с Кузнецкого уезда **перешли, оказывается**, в Минусинский уезд'.

Анализируя приведенные хакасские примеры, видим, что значение, передаваемое по-русски словом «оказывается», в исходном языке заключено в глагольной форме (которая может быть аналитической). Нельзя сказать, что в тюркских языках нет специальных лексем, соответствующих русским «оказывается», «мол», «дескать», «де», «однако», «видать», «похоже на то» и другим. Они есть, но зачастую не употребляются потому, что избыточны.

В любом языке модальные и вводно-модальные слова (и сочетания), а также примыкающие к ним экспрессивы, слова и обороты со значением эмоционально-качественной оценки, играют значительную роль. Но только в последние два десятилетия была осознана необходимость составления толковых словарей функциональных слов (частиц, союзов, междометий и т.п.). Поскольку в последнее время общепринятым является ограничение эвиденциальности и миративности от модальности, считаем необходимым добавить к списку подобных функтивов также (вводно-)эвиденциальные и (вводно-)миративные слова и сочетания. В частности, достаточно много слов и сочетаний с указанной семантикой мы находим в имеющихся словарях тюркских языков. К примеру, словарей хакасского языка разного рода – достаточно много, вышел уже и двуязычный словарь академического типа – Хакасско-русский словарь 2006 года. В последнем содержится достаточно много эвиденциальных и миративных слов и оборотов, но они рассредоточены по разным словарным статьям. Приведем примеры с вводным словом ОСХАС (употребительно во фразах со значением уверенного предположения), с частицей МА (часто фигурирует в вопросительных высказываниях с оттенком удивления) и с многофункциональными словами ПЕ, НОО (встречаются в эвиденциально-миративных высказываниях со значением риторического вопроса и подчеркнутой достоверности):

ОСХАС ... 2. *вводн. сл.* кажется, как будто; **ибде кизи чох осхас** кажется, дома никого нет; **кнес килген осхас** кажется, пришел председатель [19, с. 316].

МА (ме) *част. вводн. ли;* ... **ол сын полган ма?** это было правдой?; **прай чоохтадын ма?** все ли ты сказал?; **ибдең пүүн сыхпадың ма?** разве (неужели) ты сегодня из дома не выходил? [19, с. 226].

Наалбин чөр полбинчазың ма? Разве не можешь пройти, не задев? [19, с. 263].

Мииліг пасха харах кирек пе, пілер холға син кирек пе? *логос.* Умной голове нужен ли глаз, опытной руке нужна ли мерка? [19, с. 169].

НОО 1. *мест. 1)* что; *ср. ниме;* **ноо кирек** что нужно; **ноо полды** что случилось; **нооны чаратсаң, аны аларбын** что позволишь, то и возьму; **ноодыр?** что это? ... / **ноо ниме а)** что это; **б)** кто это; **ноо ниме кадыр** что лежит; **ноо ниме пілген аның чойланарын** кто знал, что он будет лгать; **ноо даа кизи** любой, каждый человек; 2) *какой;* *ср. хайдаг;* **ноо кирекнең** по какому делу; **ноо тогысха хынчазың** какая работа тебе нравится; **ноо кизи ол** кто это такой, какой это человек;

2. *нареч.* зачем, почему; *ср. ноға;* **ноо килдің** зачем [ты] пришел; **ноо парғазың** почему [ты] ушел; **ноо даа полза** хоть что; **ноо полза, ол ползын** будь, что будет; **ноодаң даа** как бы то ни было, во что бы то ни стало.

НОО 1) *част. препозит.-усилит.* что за, какой; **ноо ниме полды а)** что произошло?; **б)** что за оказия?; **ноо кизи а)** кто это?; **б)** что за человек?; **ноо туза** что за польза, какая польза, что толку; 2) *част. постпозит.-утверд.* да, же; **ол ноо** да это же он; **хазыр ноо** да и строгий же; **тынанар ноом** да отдохну же я; **піске кірген син полган нооң** да ведь у нас ты же был... [19, с. 283].

Как видим, большой толковый словарь не может отобразить в полной мере эвиденциальную (или миративную) семантику слова. В приводимых примерах, у того же слова **НОО** 1, эвиденциальное значение затемнено. А в нижеследующих предложениях, взятых из текста художественного произведения, эвиденциальность проявляется в полной мере. Подобными случаями мы и предлагаем иллюстрировать эвиденциальность (или миративность) в специальном словаре (эвиденциально-миративной лексики).

Хайдаг пасхачыл нимелердір, **эйлер**. Ам олар Хапыннарның чылғыларын тооза **сүрерге иткен поларлар чи, эйлер?** [Ыа, с.38] 'Какие странные вещи, **однако**. Так теперь, получается, у Хапынов весь скот **хотели угнать, что ли?**'

Анаң кішіг палалары парох **па хайдаг за**. Палалыг хайди хас чөрчеткен нимелердір анаң ол? – ікінчестіг сурағлаан пір ипчи [Ыа, с. 38] 'Так у них **ведь** еще маленький ребенок **есть**. Так что они за люди, что бегают с маленьким ребенком? – с сомнением вопрошала одна женщина'.

Ол ам минің сазым **чулар ноо?** [Чх, с. 27] 'Теперь она мои волосы **будет выдирать, что ли?**'

Кізі улуғ род **полчаңох ноо!** – теен Манон Петрович [Чх, с. 76] 'У человека большой род тоже **бывает, видимо!** – сказал Манон Петрович'.

Анфиза, Таназар хази көріп, теен: "Хасхы **айланған ноо!**" [Чх, с. 77] – Анфиза, взглянув пронзительно на Тану, сказала: "Беглянка **вернулась, оказывается!**"

Итак, в «эвиденциальном поясе Старого света» [18, с. 321] тюркские языки занимают свое место, отличаясь широтой и стройностью системы средств выражения эвиденциальности и миративности. Эта система действительно специфична, и главный ее признак – отсутствие единого, «единоличного» наклонения, формы которого выражают эвиденциальные и миративные значения в минимальном контексте.

В этом смысле тюркским языкам противопоставлены языки, в которых есть морфологические формы (или подмножества темпоральных форм, объединяемые в парадигмы), имеющие статус наклонений. При этом наклонение может и не иметь собственного показателя: маркерами эпистемологического наклонения служат показатели темпоральности. В эту группу входят большинство самодийских языков (имеющие аудитив, латентив и др. под. наклонения), обско-угорские языки (хантыйский и мансийский).

Третью группу составляют языки, в которых эвиденциальность и миративность выражаются преимущественно лексически и интонационно (например, восточнославянские). Ярким примером здесь является русский язык. В русском языке эвиденциальность и миративность не находят грамматического выражения и передаются в основном лексическими средствами типа вводных «мол», «видно», «оказывается», «ба!», «эвон!».

Таким образом, тюркские языки составляют группу, занимающую промежуточное положение: в них есть, конечно, соответствующие лексические, а также интонационные, средства, но основную роль при выражении эвиденциальности и миративности играют специфические аналитические формы и конструкции (с участием служебных, или вспомогательных, глаголов). Но и среди тюркских языков можно провести внутреннюю градацию, и она фактически уже проведена. Имеем в виду общую, или теоретическую, часть в трудах исследователей эвиденциальности и миративности тюркских языков [10; 11; 12]. Также очевидно, что и на фоне других тюркских языков хакасский язык достаточно специфичен, отличается, судя по вышедшим работам, и от алтайского, и от тувинского. По способам и средствам выражения эвиденциальности и миративности хакасский язык стоит ближе к якутскому языку. В обоих языках есть, конечно, и соответствующие (общетюркским формам) аналитические грамматические формы, но в то же время много и лексических средств – слов, словосочетаний и оборотов:

Э-эк, сынап таа мындаг көзидім чобалдырча [Чт] '**Э-эк, и вправду**, такой пример заставляет переживать'.

Ах, хайдаг хызыча! Ирткен-парганнар анны өкерсінчелер [Хч] '**Ах**, какая девочка! Прохожие ею любят'.

Ам олар Хапыннарның чылғыларын тооза сүрерге иткен поларлар **чи, эйлер?** [Ыа, с.38] 'Что, они табун Хапынов весь хотели угнать **что ли, эй** [друзья]?'.

Көйтк **полчатпастар ба за**...Палалыг, тартынчактыг кізее чігленіс **чоғыл ноза** [Ыа, с. 38] 'Так они **же**, хитрые, **однако**... К человеку с ребенком и обозом **нет ведь** подозрения'.

Тойманнарға сабылыбысхазың **ма таң** [Ыа, с. 39] 'К тойманам переходишь ты, **что ли**'.

Тоғын көрзін. Уезд **ыстыр нооза** – нымзах сизіндірче Петр Иванович [Ыа, с. 245] 'Пусть поработает. [Его] уезд **же** направил, **оказывается** – мягко замечает Петр Иванович'.

Кізі табылар. Федор Павлович тее парар, **арса** [Ыа, с. 245] – 'Найдется человек. **Может**, и Федор Павлович пойдет'.

Э, анзы чахайах нимес **ноо!** Зойканың пазычаа [Ыа, с. 244] – '**Э**, это не цветок, **оказывается!** Головушка Зойки'.

Ізе, сірер ле сағыстығар [Ыа, с. 39] '**Да уж**, только вы одни умные!'.

Сагдай полар **нооза**, эйлер [Ыа, с. 153] – 'Так это же, **наверное**, Сагдай, друзья, – шепчутся женщины'.

Пу тымір чоллары **полбас па за**, – օтրкепче Хапың хаты [Ыа, с. 153] 'Так это, **наверное, скорее всего**, железные дороги, – умничаёт жена Хапына'.

Таким образом, именно обилие эвиденциально-миративных слов, словосочетаний и оборотов, причисляемых обычно к модальным словам [20], а также и междометий с указанной семантикой, сближает хакасский и якутский языки. Совместно они противостоят другим тюркским языкам, в которых эвиденциальность и миравитивность выражается предпочтительно частицами типа *инес / инеш / имеш / эмис* и аналитическими глагольными формами, и приведенный выше материал хакасского языка вполне убедительно это демонстрирует.

Библиографический список

1. Козинцева, Н.А. Типология категории засвидетельствованности // Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / отв. ред. В.С. Храковский. – СПб., 2007.
2. Каксин, А.Д. Средства выражения модальности и эвиденциальности в хантыйском языке (на материале казымского диалекта): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Саранск, 2011.
3. Jakobson, R. Shifters, verbal categories, and the Russian verb // Russian language project. Dep. of Slavic languages and literatures. – Harvard, 1957.
4. Givyn, T. Evidentiality and epistemic space // Studies in language. – 1982. – 6.1.
5. Palmer, F.R. Mood and modality. Cambridge: CUP, 1986.
6. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / отв. ред. А.В. Бондарко. – Л., 1990.
7. Козинцева, Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3.
8. Черемисина, М.И. Язык как явление действительности и объект лингвистики: учеб. пособие по курсу «Общее языкознание». – Новосибирск, 1998.
9. Чертыкова, М.Д. Глаголы говорения в хакасском языке (системно-семантический аспект). – Абакан, 2005.
10. Шамина, Л.А. Средства выражения эвиденциальности и миравитивности в тувинском языке // Пути формирования лингвистического ландшафта Сибири. – Новосибирск, 2005.
11. Озонава, А.А. Модальные аналитические конструкции в алтайском языке / отв. ред. М.И. Черемисина. – Новосибирск, 2006.
12. Кизласова, И.Л. Категория модальности в хакасском языке. – Абакан, 2010.
13. Лопатин, В.В. Грамматическая форма // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
14. Карпов, В.Г. Глагол: модальные формы // Грамматика хакасского языка / под ред. Н.А. Баскакова. – М., 1975.
15. Ляпон, М.В. Модальность // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
16. Цыпанов, Е.А. Грамматические категории глагола в коми языке. – Сыктывкар, 2005.
17. Цыпайкина, В.П. Темпоральность в мордовских языках и принципы ее описания. – Саранск, 2007.
18. Плунгян, В.А. Общая морфология. Введение в проблематику: учеб. пособие. – М., 2000.
19. Хакасско-русский словарь = Khakas-oris sstik. – Новосибирск, 2006.
20. Петров, Н.Е. Модальные слова в якутском языке // Сибирский тюркологический сборник: сборник науч. трудов. – Новосибирск, 1976.

Bibliography

1. Kozinceva, N.A. Tipologiya kategorii zasvidetel'stvovannosti // Ehvidencialnost' v yazykhakh Evrope i Azii. Sbornik statey pamyati Natalii Andreevny Kozincevoy / отв. ред. V.S. Khrakovskiy. – SPb., 2007.
2. Kaksin, A.D. Sredstva vihrzheniya modal'nosti i ehvidencialnosti v khandiyskom yazyhke (na materiale kazihmskogo dialekta): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Saransk, 2011.
3. Jakobson, R. Shifters, verbal categories, and the Russian verb // Russian language project. Dep. of Slavic languages and literatures. – Harvard, 1957.
4. Givon, T. Evidentiality and epistemic space // Studies in language. – 1982. – 6.1.
5. Palmer, F.R. Mood and modality. Cambridge: CUP, 1986.
6. Teoriya funktsional'noy grammatiki. Temporalnost'. Modalnost' / отв. ред. A.V. Bondarko. – L., 1990.
7. Kozinceva, N.A. Kategoriya ehvidencialnosti (problemih tipologicheskogo analiza) // Voprosih yazyhkoznaniya. – 1994. – № 3.
8. Cheremisina, M.I. Yazyhk kak yavlenie deystvitel'nosti i objekt lingvistiki: ucheb. posobie po kursu «Obthee yazyhkoznanie». – Novosibirsk, 1998.
9. Chertihkova, M.D. Glagoli govoreniya v khakasskom yazyhke (sistemno-semanticheskiy aspekt). – Abakan, 2005.
10. Shamina, L.A. Sredstva vihrzheniya ehvidencialnosti i mirativnosti v tuvinskom yazyhke // Puti formirovaniya lingvisticheskogo landshafta Sibiri. – Novosibirsk, 2005.
11. Ozonova, A.A. Modalnihe analiticheskie konstrukcii v altajskom yazyhke / отв. ред. M.I. Cheremisina. – Novosibirsk, 2006.
12. Kizlasova, I.L. Kategoriya modal'nosti v khakasskom yazyhke. – Abakan, 2010.
13. Lopatin, V.V. Grammaticheskaya forma // Lingvisticheskii ehnciklopedicheskii slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1990.
14. Karpov, V.G. Glagol: modalnihe formih // Grammatika khakasskogo yazyhka / pod red. N.A. Baskakova. – M., 1975.
15. Lyapon, M.V. Modalnost' // Lingvisticheskii ehnciklopedicheskii slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1990.
16. Cihpanov, E.A. Grammaticheskie kategorii glagola v komi yazyhke. – Sihktihvkar, 2005.
17. Cihpkaykina, V.P. Temporalnost' v mordovskikh yazykhakh i principih ee opisaniya. – Saransk, 2007.
18. Plungyan, V.A. Obthaya morfologiya. Vvedenie v problematiku: ucheb. posobie. – M., 2000.
19. Khakassko-russkiy slovarj = Khakas-oris sostik. – Novosibirsk, 2006.
20. Petrov, N.E. Modalnihe slova v yakutskom yazyhke // Sibirskiy tyurkologicheskii sbornik: sbornik nauch. trudov. – Novosibirsk, 1976.

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 82.091

Kosheleva A.L., Mongush E.D. L. PETRUSHEVSKAYA'S PROSE: MEANINGFUL-AESTHETIC DISCOURSE AND TYPOLOGY. L. Petrushevskaya's prose (short stories, narratives, tales, prose and dramaturgy cycles) is an uncompromising quest of «the very bottom», «the very truth»; it is a creative quest of a writer with a shaped worldview and artistic system, a creative quest of a philosopher and a humanist, a creative quest of a person knowledgeable in traditional culture and at the same time experimenting with post-modern forms.

Key words: post-modernism, aspect, prose, criticism, idiostyle, transformation, literary tale, myth, short story, narrative, writer.

А.Л. Кошелева, зав. сектором литературы ХакНИИЯЛИ, д-р филол. наук, проф. каф. литературы Института филологии и журналистики ФГБОУ ВПО «Хакасский гос. университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: tomgun2005@yandex.ru; **Е.Д. Монгуш**, соискатель сектора литературы ХакНИИЯЛИ, зам. директора по инновационной деятельности ГБНИ и ОУ «Тувинский институт гуманитарных исследований», г. Кызыл, E-mail: tomgun2005@yandex.ru

ПРОЗА Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС, ТИПОЛОГИЯ

Литература постмодернизма с ее традициями и новациями нуждается в пристальном и разностороннем исследовании. В художественной системе Л.С. Петрушевской воплощается наиболее перспективный путь развития современной литературы. В статье авторы приходят к выводу, что творчество Л. Петрушевской (рассказы, повести, сказки, циклы прозы и драматургии) – это творчество писателя с определившимися миропониманием и художественной системой, философа, гуманиста, человека, хорошо знающего традиционную культуру и одновременно экспериментирующего формами постмодерна.

Ключевые слова: постмодернизм, аспект, проза, критика, идиостиль, трансформация, литературная сказка, миф, рассказ, повесть, писатель.

Современная литература, лишенная общей организующей силы, являясь выразителем сложного чаще всего деструктивного сознания, настойчиво ищет и строит новые пути постижения сегодняшнего состояния мира и человеческого его осознания.

Состояние поиска и эксперимента поддерживается, прежде всего, «неканоничностью» и «пластичностью» романного слова (М. Бахтин), позволяющего трансформировать и переосмысливать все ранее сложившиеся жанровые модели, такие, как анекдот, притча, мениппея, новелла-гильоль, сказка, утопия. По мнению Ю.М. Лотмана, искусство в этом сложном, динамически развивающемся мире напоминает «кипящий котел», который многое моделирует и дает возможность того, чего не может дать жизнь» [1].

О проблеме соотносительности жизненных реалий и литературных деклараций в характерной для себя образной форме выразилась Л. Петрушевская: «О Господи, зачем этот мир так устроен, что ничего в нем нет от литературы, от одного прочтения, одной точки зрения – а все может быть прочтено еще глубже, и еще больше могут разверзнуться пучины, и, погружаясь в эти пучины, ища само дно, самую истину, человек много чего теряет в пути, оставляет без внимания истины не хуже той, которая ждет его на дне...» [2].

Творчество Л. Петрушевской (рассказы, повести, сказки, циклы прозы и драматургии) – это органический синтез всего того, что определяется этим бескомпромиссным поиском – «самого дна», «самой истины», это творчество писателя с определившимися миропониманием и художественной системой – философа, гуманиста, человека, хорошо знающего традиционную культуру и одновременно экспериментирующего формами постмодерна.

Творчество Л. Петрушевской стало объектом внимания критиков и литературоведов практически сразу после ее первых публикаций (1972).

Автору и ее творчеству были даны самые разнообразные и неоднозначные оценки: «раздражение» читателя Е. Воробьевой, «незнание жизни в более широком смысле слова», «узкий круг неизменных типажей» (Д. Быков), «грязный реализм» с элементами специфической русской «экзотики» (зарубежная критика), «странная проза», «маргинальная» и т.д., и уже более поздняя оценка ее творчества: «значительные масштабы ее дарования», «уникальное своеобразие прозы Петрушевской», «достойные традиции Н. Гоголя, А. Чехова, М. Зощенко, М. Булгакова».

Можно выделить следующие аспекты осмысления творчества Л. Петрушевской в критике: эстетический (сказовость, ритмизированность, эпичность, риторика, смещение семантического фокуса, «ускользание автора» (А. Барзах); ситуативные лейтмотивы и «типы» (Е. Гоцило); хронолог; экзистенциальный (трактовка феномена смерти – абсурдистская и ренессансная), (Ю. Серго, М. Кудимова, Н. Медведева, Е. Гоцило, Г. Демин, М. Строева); авторский «почерк» (традиции и новаторство), (Г. Дедков, И. Прусакова, М. Васильева, О. Лебедюшкина); психологизм – антипсихологизм прозы Л. Петрушевской (А. Митрофанова, В. Миловидов, А. Барзах, Д. Быков); мифологический (архетип, мифологема), (Е. Гоцило, Н. Медведева, И. Дедков); гендерный (А. Куралек, И. Савкина, Т. Маркова, О. Славникова, Г.Пушкар); оценочный (Т. Прохорова, Т. Морозова, Т. Маркова, О. Славникова); «провинциальная» пресса о творчестве Л. Пет-

рушевской (Э. Прояева, Г. Нефагина, Д. Мишуровская), драматургия (Н. Агишева, В. Переведенцев, С. Пахомова).

Творческая лаборатория Л. Петрушевской – это сложный организм, в которой осуществляется креативное переосмысление художественного опыта эстетических систем, являвшихся «детьми» кризисных, переходных эпох с ориентацией на переосоздание действительности (барокко, сентиментализм, романтизм, символизм, экзистенциализм), в их синтезе с античными и самыми разными направлениями реализма. Эта синкретичность прежде всего связана с жанровыми особенностями прозы Л. Петрушевской, в частности, – рассказами: хроника, рекевием, «случай», притча, рассказ-пьеса («Песни XX века», «Изолированный бокс»), сказка – небольшие по объему, осложненные напряжением ужаса, злодейств, извращений, гротескового совмещения смешного и серьезного, они напоминают то новеллу-гильоль, то «мениппею» (М. Бахтин), то антиутопию. «Вопрос писательского развития Л. Петрушевской, – пишет Е. Канчук – это вопрос кодирования ею реальности» [3]. В. Розанов, в свое время, ориентировал читателя и критика на «заглавие» произведения, как на ключ к разгадке его смысла, содержания. Возможно, Л. Петрушевская «подсказывает» суть рассказанного через названия произведений и циклов. Так, заглавия ее циклов – «Бессмертная любовь», «Рекевиемы», «По дороге бога Эроса», «Тайна дома», «Бал последнего человека», «Настоящие сказки» – это своеобразное обозначение не только тематики, в пределах которой работает автор, но и предложение своего взгляда на мир, множество концепций миропонимания своих персонажей, в совокупности представляющих дискретность сознания сегодняшнего человека.

Восприятие и осмысление сложной в своей противоречивости современной реальности осуществляется в прозе Л. Петрушевской в разного рода авторских интенциях, в художественной системе так или иначе представляющей имплицитное и эксплицитное выражения авторской позиции. Авторское сознание писателя Петрушевской основывается на ее желании понять современника и ту среду, которая его «формирует». Речевой стиль ее персонажей – это то, что она «услышала в толпе». В интервью 2000-го года эту мысль Петрушевская выразила так: «Каждая тема приходит уже готовая... Иногда у меня впечатление, что это не только я так сначала думала... Рассказ возникает у меня практически без изменений, его надо быстро записать <...> Люди очень хотят, чтобы их выслушали. И я как бы обязана слушать...» [4]. Господствует речь толпы, которая исследователем Р. Тименчик была охарактеризована так: «...Это целый лингвистический континент со своим словарем, синтаксисом, стилистикой... С Петрушевской мы входим не столько в прозу жизни, сколько в поэзию языка...» [5]. Человек «живет в языке». Кто эти люди-персонажи прозы Петрушевской? Как и в прозе А.П. Чехова, его «Пестрых рассказах», у нее тоже отказ от литературного героя, изображены «просто люди», современная разноликая пестрая толпа – интеллигент, служащий, домохозяйка, просто муж, жена, мать, отец, их дети – «сугубо городского, обязательно ущемленного менталитета» [6]. Единичный представитель этого «менталитета» – так называемый «средний человек», носитель и выразитель массового сознания. «Ущемленность» мужчины – это проявление слабости, незащитности (рассказ «Темная сила»). В силу этого женщина должна быть силь-

ной и даже где – то агрессивной. Традиционные оберегающие и защищающие ее начала теряют идилличность и граничат со злобой, жестокостью и деспотизмом (рассказ «Случай Богородицы»). Абсурдность бытия лишает человека его психологической и социальной индивидуальности (рассказы «Али-Баба», «Темная судьба»).

«Поэзия языка» прозы Петрушевской – это «ошибка языковых инерций» (А. Барзах). Изобилующая парадоксами жизнь находит адекватное отражение в стиле: смешение канцеляризма и просторечия («Я люблю тебя», «Еврейка Верочка» и др.); высокого и низкого стилей («Дама с собаками», «Грипп»); повторы слов, фраз, мыслей с элементами оксюморона, метонимии, антитезы, когда автор и читатель как бы включаются в поток сознания персонажа, его сложных переживаний («По дороге бога Эроса», «Дама с собаками», «Дочь Ксении», «Мистика», «Смысл жизни», «Я люблю тебя»); сказ, когда образ рассказчика служит своеобразной речевой маской автора.

Одна из особенностей художественной системы прозы Л. Петрушевской – это пространственно-временная организация повествования – «хронотоп» (М. Бахтин), передающая замкнутость, ограниченность, инерционность бытия под «прицелом» гротесковой беспредельной свободы, основанной на «карнавальной правде» (М. Бахтин), когда «Народный смех казнит несовершенство мира и, омыв весельем, преображает и обновляет его» [7]. Вот этот мир «безнадежной патологии» приводит в своего рода систему художественное мастерство писателя. Цельность и речевого стиля, и хронотопа обуславливается единством стоящего за ними авторского сознания. Автор становится обозначением «некой концепции», «некого взгляда» на действительность, выражением которого является его произведение» (Б. Корман).

Темы прозы Л. Петрушевской – это темы, которые продиктованы, сформулированы точкой зрения автора – гуманиста, человека культуры («Медя», «О счастье», «По дороге бога Эроса», «Девятый том», повести «Маленькая девочка из «Метрополя», «Время ночь»), рассказчицы, выражающей мнение «толпы и сплетни». В последнем дискурсе центральной становится тема быта и безысходного одиночества человека с жестоким законом бытия – алогичность самой жизни. «Толпа» становится «безъязыкой», инертной, человек «теряет лицо» и социальное, и как психологический индивидум. «Революцию растущих ожиданий» (терпеть во имя светлого будущего), – пишет Е. Стариков, – сменила «революция утраченных надежд» с глубочайшим душевным надломом, цинизмом, психологическим деклассированием» [8]. Нет четкого разграничения между социальной и морально-этической и психической патологиями: любая патология – это разновидность приспособления личности к «травмирующему окружению», а это уже «болезнь» данной личности, которую очень точно диагностирует писатель Людмила Петрушевская. Обертонами этой сложной и разноликой темы быта становятся мотивы одиночества, помутненного сознания, слез – и как итог этого – мотив разрушения семейного очага, «коммуналки» и общежития («Отец и мать», «Свой круг», «Дочь Ксении») – так называемый мотив «бездомья», столь популярный в русской литературе XIX-XX веков.

Богатый речевой дискурс Петрушевской (монологи, диалоги, реплики), это «несущее множество» [9] помогает раскрыть не только замысел автора, мысль персонажа, мотив, поступок, но и несет на себе сюжетно-композиционную функцию (завязка, кульминация, развязка). Словесные излияния, перебранки, порой философичные размышления с элементами сюжетных и образных аллюзий, интертекста из мифов, фольклора, античности «переводят» этот заурядный жизненный план в онтологический ракурс, предлагающий задуматься о принципах, структуре и закономерностях бытия в целом («Новые Робинзоны», «Теща Эдипа», «Медя», «История Клариссы» и др.).

Своеобразной антитезой алогичности реальной жизни с такими ее осложнениями, как человеческое одиночество, горечь, тоска, нужда и безысходность, является сказка, которая творит иллюзорный, но справедливый и прекрасный мир, а «космос гармонии» (О. Фрейдберг) низвергает хаос действительности. Предметом нашего рассмотрения стали литературные сказки Л. Петрушевской – «Дикие животные сказки» и роман В. Пелевина – «Жизнь насекомых» в типологическом аспекте функциональности фантастического реализма. Литературная сказка, по мнению ее исследователей (Э. Померанцева, Л. Овчинникова, Е. Неелов, М. Липовецкий) усваивает фольклорные

традиции и творчески, художественно переосмысливает ее эстетические и этические постулаты. Повествование и литературной, и народной сказки основано на игровом начале, где рядом с чудесным постоянно соседствуют реалии окружающего нас мира. Литературная сказка, во многом, сохраняя «память жанра» (М. Бахтин), повторяет и обязательную установку на вымысел, и «happy end» с победой добра над злом, и отдельные элементы поэтики народной сказки.

В повествовательной стратегии литературной сказки и Петрушевской, и Пелевина обязательно в наличии игровая атмосфера, артистизм, «карнавальность» (М. Бахтин), открывающая широкую перспективу для интертекстуальных возможностей и разного рода художественных экспериментов, вступая во взаимодействие с другими жанрами. Л. Петрушевская несколько десятков сказочных миниатюр группирует по разным небольшим циклам: дидактическая установка характерна для циклов – «Сказки для взрослых», «Сказки для всей семьи», «Сказки, рассказанные детям». Акцентируя внимание на жанровых особенностях, она предлагает «Настоящие сказки» и «Настоящие сказки». «Настоящие сказки» – это короткие рассказы-анекдоты с использованием басенной аллегории и без откровенных нравоучительных выводов, которые легко можно сделать сам реципиент, как в сказке «Трудное детство», в которой «чистоплотная» моль Нина «скромно» обирает окружающих (барана Валентина).

Интрига «Настоящих сказок», как и сказок волшебных, о животных, часто основывается, как и в фольклорной сказке, на хитрости, обмане. Однако и Петрушевская («Молодой осел») и Пелевин (новелла «Жизнь за царя»), в большей степени ориентированный на сказочно-литературные традиции, очень часто трансформируют и сказочные, и литературные сюжеты, образы, поэтику.

«Дикие животные сказки» Л. Петрушевской и «Жизнь насекомых» В. Пелевина во многом объединяет их «романное начало», хотя бы исходя из их жанрового определения самими авторами: Петрушевская обозначила – «Дикие животные сказки. Первый отечественный роман с продолжением», Пелевин – роман «Жизнь насекомых». Этим самым была сделана заявка на новый жанр «литературы абсурда» – жанр без историко-культурных границ» [10], функционирующий в идейно-эстетических пределах фантастического реализма, открывающего широкие возможности для интертекстуальности, совмещения современности и истории, сверхъестественного и естественного, паранормального и обыденного. Все это привносит соответствующее своеобразие в особенности идиостилю данных писателей: богатство культурологического контекста, разнообразие как эксплицитных, так и имплицитных отсылок к мировой литературе от мифов и античности к реалиям современности; контaminaция реального и ирреального, метафизического сюжетов; разнообразное использование реминисценций, аллюзий, непрямого цитирования; сатирическое заострение; креативная трансформация стиля народных сказок, отечественной и зарубежной классики (И. Крылов, М. Салтыков-Щедрин, Н. Гоголь, братья Карел и Йозеф Чапеки, Ф. Кафка) – все это создает в «романных сказках» Л. Петрушевской и В. Пелевина обобщенную картину абсурдного мира. «Романность» подобного рода произведений, их всеохватность, философичность верно охарактеризовал Н.В. Гоголь: «Сказка, – писал он, – может быть созданием высоким, когда служит аллегорическою одеждою, облекающею высокую духовную истину, когда обнаруживает ощутительно и видимо даже простолудину дело, доступное только мудрецу» [11]. Обращение к одному из жанров фантастического реализма Петрушевской и Пелевина обусловлено, прежде всего, фантастическими метаморфозами современного мира, его преображениями со сказочной быстротой. Все формы идейно-эстетической функциональности фантастического реализма, присущие «Диким животным сказкам» Л. Петрушевской и роману «Жизнь насекомых» В. Пелевина существенно востребованы в литературе постмодернизма (Т. Толстая, Л. Улицкая, М. Палей, Вик. Ерофеев, В. Маканин, Д. Быков, В. Соловьев, М. Успенский, В. Печух, Д. Липскеров и др.).

Крушение советской империи, ее саморазрушение должны были с неизбежностью повлечь за собой крушение мифа, на оскопках которого и возник тот эстетический феномен, который был поименован, как «ностальгическое» [12].

Все вышеперечисленные современные писатели и прежде всего Людмила Петрушевская утверждают в так называемой «новой литературе», – литературе постмодернизма мысль, что

и современная действительность со всеми ее катастрофами и разного рода «мусором» не может отменить общечеловеческие идеалы. Литература постмодернизма с ее традициями и новациями нуждается в пристальном и разностороннем исследова-

нии. В творчестве, художественной системе Л.С. Петрушевской воплощается наиболее перспективный путь развития современной литературы, путь талантливого соотношения традиций прошлого с задачами и перспективами новой эпохи.

Библиографический список

1. Лотман, Ю. «...нам все необходимо. Лишнего в мире нет» // Дружба народов. – 1994. – № 10.
2. Петрушевская, Л. Полное Собр. соч.: в 5 т. – Харьков; М., 1996. – Т. I.
3. Канчуков, Е. Сто строк о новинках. Петрушевская Л. Реквиемы. Песни восточных славян // Лит. Обозрение. – 1991. – № 7.
4. Петрушевская, Л. Девятый том. – М., 2003.
5. Тименчик, Р. Ты – что? Или Введение в театр Петрушевской // Петрушевская Л. Три девушки в голубом. Пьесы. – М., 1989.
6. Ремизова, М. Теория катастроф, или Несколько слов в защиту ночи // Лит. газ. – М., 1996. – № 11.
7. Бореев, Ю. Теория литературы. – М., 2001. – Т. IV. Литературный процесс.
8. Цит. по: Кутлемина, И.В. Поэтика малой прозы Л. Петрушевской: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Северодвинск, 2002.
9. Борисова, И. Послесловие // Петрушевская Л. Бессмертная любовью. Рассказы. – М., 1988.
10. Серго, Ю.Н. Поэтика прозы Л. Петрушевской: (Взаимодействие сюжета и жанра): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002.
11. Гоголь, Н.В. Полн. собр. соч. – М.; Л., 1952. – Т. 8.
12. Иванова, Н. Ultra-fiction, или Фантастические возможности русской словесности // Знамя. – 2006. – № 11.

Bibliography

1. Lotman, Yu. «...nam vse neobkhodimo. Lishnego v mire net» // Druzhba narodov. – 1994. – № 10.
2. Petrushevskaya, L. Polnoe Sobr. soch.: v 5 t. – Kharjkov; M., 1996. – T. I.
3. Kanchukov, E. Sto strok o novinkakh. Petrushevskaya L. Rekvieimih. Pesni vostochnihkh slavyan // Lit. Obozrenie. – 1991. – № 7.
4. Petrushevskaya, L. Devyatihy tom. – M., 2003.
5. Timenchik, R. Tih – chto? Ili Vvedenie v teatr Petrushevskoy // Petrushevskaya L. Tri devushki v golubom. Pjesih. – M., 1989.
6. Remizova, M. Teoriya katastrof, ili Neskoljko slov v zathitu nochi // Lit. gaz. – M., 1996. – № 11.
7. Boreev, Yu. Teoriya literaturih. – M., 2001. – T. IV. Literaturnihy process.
8. Cit. po: Kutlemina, I.V. Poetika maloy prozih L. Petrushevskoy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Severodvinsk, 2002.
9. Borisova, I. Posleslovie // Petrushevskaya L. Bessmertnaya lyuboviyu. Rasskazih. – M., 1988.
10. Sergo, Yu.N. Poetika prozih L. Petrushevskoy: (Vzaimodeystvie syuzheta i zhanra): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Ekaterinburg, 2002.
11. Gogolj, N.V. Poln. sobr. soch. – M.; L., 1952. – T. 8.
12. Ivanova, N. Ultra-fiction, ili Fantasticheskie vozmozhnosti russkoj slovesnosti // Znamya. – 2006. – № 11.

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 811

Omelchenko L.N. LOGICAL-SYNTACTIC CLASSIFICATION OF SEMANTICS OF THE SENTENCE IN THE LIGHT OF IDEAS OF TRADITIONAL LINGUISTICS. The article is devoted to the problem of semantics aspect of the sentence, which is studied on the basis of structural and semantic direction of Rusistics. Analyzed the logical-syntactic types of semantics, the syncretism of types, the regularities of functioning of the sentences in the texts of description and narration.

Key words: semantics of sentence, logical-syntactic type of semantics, syncretism, text, description, narration.

Л.Н. Омельченко, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка ФГБОУ ВПО «Бурятский гос. университет», г. Улан-Удэ, E-mail: omelchenko.2@mail.ru

ЛОГИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ СЕМАНТИКИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ ТРАДИЦИОННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Статья посвящена проблеме семантического аспекта предложения, который изучается на основе принципов структурно-семантического направления русистики. Анализируются логико-синтаксические типы семантики, синкретизм типов, закономерности их функционирования в текстах «описание» и «повествование».

Ключевые слова: семантика предложения, логико-синтаксический тип семантики, синкретизм, текст, описание, повествование.

В современной синтаксической науке предложение понимается как многоаспектная синтаксическая единица. Объектом изучения в статье определена смысловая сторона (семантический аспект) простого предложения. Предмет изучения – логико-синтаксические типы семантики простого предложения. Цель статьи – проанализировать, какое развитие получили некоторые идеи русского традиционного языкознания в логико-синтаксическом подходе к семантике простого предложения.

В истории русистики, как известно, выделяют два периода: традиционный и современный. Традиционный период развития отечественного языкознания связан, прежде всего, с работами Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы и других. Исследования В.В. Виноградова завершают период традиционного языкознания. Книга В.В. Виноградова «Русский язык. (Грамматическое учение о слове)», по словам Ю.В. Рождественского, «послужила научной основой для создания последующих грамматик русского языка и грамматик других

языков» [1, с. 69]. Академическая «Грамматика русского языка» (1952-1954), составленная под редакцией В.В. Виноградова, обобщила традиционную синтаксическую теорию, наметила перспективы изучения синтаксического строя русского языка.

Современное состояние русистики отличается разнообразием лингвистических концепций, в том числе в области синтаксиса русского языка. Значительным шагом в развитии синтаксической науки является дифференциация аспектов исследования, вычленение отдельных аспектов в самостоятельные направления, что позволило глубоко изучить разные стороны синтаксических единиц. В «Грамматике современного русского литературного языка» (1970) было выделено два аспекта: структурный и коммуникативный. В «Русской грамматике» (1980) структурный и коммуникативный аспекты синтаксических единиц были дополнены семантическим.

Особое место среди лингвистических теорий занимает структурно-семантическое направление русистики, сформиро-

вавшееся к середине 70-х годов XX в., оно «представляет собой очередной этап развития традиционного (классического) языкознания, которое не остановилось в своем развитии, а стало фундаментальной основой для синтеза достижений различных исследований языковых явлений. Традиционное языкознание по истине является классическим, ибо освещало многие сложные проблемы лингвистики, среди которых взаимоотношения языка и общества, языка и мышления, формы и содержания, проблемы исторического развития языка (сопоставительного анализа), проблемы организации системы языка и реализации его в речи и т.д.» [2, с. 456-457]. В структурно-семантическом направлении в качестве основных определены четыре аспекта синтаксических единиц: структурный, логический, семантический и коммуникативный [3, с. 293]. Понятно, что выделение аспектов предложения – это исследовательский прием, позволяющий глубже проникнуть в суть каждого из аспектов, в реальном речевом общении эти стороны выступают в единстве.

Структурно-семантическое исследование явлений языка и речи представлено в ряде работ современных лингвистов (В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов, П.А. Лекант, Н.С. Валгина, Л.Д. Чеснокова, Л.Д. Беднарская, И.В. Артюшков, В.Н. Мигирин, И.В. Высоцкая и др.). В структурно-семантических исследованиях, развивающих идеи традиционного языкознания, в качестве основных постулатов выдвигаются принцип системности, многоаспектное описание синтаксических единиц, внимание к явлениям синхронности переходности.

Теория переходности языковых явлений, наиболее системно разработанная В.В. Бабайцевой [4], связана с мыслями Л.В. Щербы о сущности типичных и промежуточных языковых фактов. Известно, что семантическую емкость синкретичных частей речи отмечал еще В.В. Виноградов [5]. Понятие синкретизма в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» определяется как «совмещение (синтез) дифференциальных структурных и семантических признаков единиц, противопоставленных друг другу в системе языка и связанных явлениями переходности» [6, с. 446]. Изучение сложных синкретичных образований в языке и речи осознано в современной лингвистике как актуальная проблема, охватывающая все уровни языковой системы [4; 7; 8; 9].

Принципы структурно-семантического направления стали методологической базой нашего исследования проблемы семантики предложения, что определяет актуальность работы.

Под влиянием идей классического языкознания в современной синтаксической науке создана новая семантическая типология простого предложения. Эта классификация использует понятие логико-синтаксического типа семантики предложения, опирающееся на принцип логического аспекта изучения синтаксических единиц. Логический аспект изучения предложения, при котором рассматривается проблема взаимосвязи языка, мышления и бытия, как известно, связан с лучшими традициями русской лингвистики (Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, А.А. Шахматов). В «Грамматике русского языка» В.В. Виноградов дает следующее определение предложения: «Предложение – это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли» [10, с. 65].

Понятие логико-синтаксического типа предложения связывается, как утверждает Н.Д. Арутюнова, с выделением «логико-синтаксических «начал», т.е. тех отношений, которые, будучи непосредственно связаны со способами мышления о мире, в то же время причастны к грамматическому строю языка» [11, с. 17]. Н.Д. Арутюновой выделены четыре типа логико-синтаксических отношений в их взаимодействии с такими категориями, как референция имени, его значение, коммуникативная перспектива высказывания; выявлены мыслительные операции, состоящие в установлении отношений бытийных (экзистенции), тождества (идентификации), именования (номинации) и характеристики.

Отметим, что определение семантической типологии предложения относится к числу дискуссионных вопросов синтаксической науки. Проблемы классификации семантических типов предложения, закономерностей формирования семантической структуры предложения, взаимодействия формальной и семантической структур предложения стали предметом изучения в лингвистической литературе.

Применяя многоаспектный подход в соответствии с принципами структурно-семантического направления, В.В. Бабайцева выделяет пять основных логико-синтаксических типов семантики

простого предложения: 1) бытийность (*Был вечер. – Вечер*); 2) номинация (*Это Маша, дочка моя. – Вот Маша, дочка моя*); 3) акциональность (*Говорит Москва. – Говорят из Москвы*); 4) характеристика (*Лес красив. – Красота! Красиво!*); 5) состояние (*Мать в тревоге. – Матери тревожно*) [12, с. 17]. При многоаспектном анализе учитываются структурно-семантический тип предложения, тип сказуемого, морфологический характер остальных членов предложения, их лексическое наполнение. Автор приходит к выводу, что тот или иной тип семантики не прикреплен к определенному структурно-семантическому типу предложения: тип семантики может быть выражен как двусоставными, так и односоставными предложениями. Основные типы семантики предложения могут быть представлены в речи экспрессивными вариантами.

Выделенные типы семантики предложения противопоставлены друг другу в синтаксической системе языка, вместе с тем принцип системности языка (ведущий принцип традиционного языкознания) предполагает анализ указанных типов в их взаимосвязи. В нашей работе дифференцируются не только основные логико-синтаксические типы семантики, но и учитываются синкретичные явления, позволяющие говорящему передать всю сложность воспринимаемого мира, эмоциональный характер восприятия; «синкретичные явления нарушают четкость классификационных систем, однако существование их и неограниченные возможности их образования – один из важнейших источников обогащения семантико-стилистических и семантико-грамматических ресурсов языка и речи» [4, с. 595-596].

Перспектива исследований в области семантической типологии предложения связана, на наш взгляд, с функциональным подходом, который позволяет определить закономерности выбора говорящим логико-синтаксических структур в процессе порождения текста, закономерности в их сочетании в речевом потоке, закономерности синкретизма типов семантики предложения в речи. Известно, что речь как результат языковой деятельности человека находит выражение в текстах.

Монологический текст, как известно, членится на микротексты, имеющие достаточно определенные границы. В основу предлагаемого нами анализа текста положена теория функционально-смысловых типов речи, разработанная О.А. Нечаевой. Опираясь на идею Л.В. Щербы о далее неделимых единицах языка, составляющих тот или иной ярус речи, О.А. Нечаева пишет о речевых структурных комплексах, обслуживающих речевую деятельность человека на уровне более высоком, чем предложение: «обобщенные мыслительные комплексы, выражающие связи одновременности, последовательности или причинно-следственной зависимости между явлениями, возникающие на основе наблюдаемого или известного, или путем абстрактного сопоставления, закреплены в типичных языковых структурных моделях в виде монологических типов речи: описания, повествования и рассуждения» [13, с. 18]. Модели текстов описания и повествования имеют логическую основу, они строятся на основе синхронологем и диахронологем, отражающих формы существования материи в пространстве и во времени и восприятие этих форм человеком. Результаты исследований представителей научной школы О.А. Нечаевой показывают, что «анализ текста на функционально-коммуникативной основе способствует выявлению более глубоких структурно-семантических текстообразующих характеристик и, следовательно, представляют значительный вклад в теорию речевых актов» [14, с. 6].

Поставленная в работе проблема закономерностей использования говорящим логико-синтаксических типов семантики в процессе речетворчества решается нами на материале текстов типа «описание» и «повествование». Дело в том, что в процессе порождения текста типа «описание» или «повествование» говорящий коммуникант находится в ситуации выбора не только видо-временных глагольных форм, но только лексических средств языка, что в науке уже нашло освещение, но и определенных семантических типов предложения для передачи необходимого ему содержания, для грамматической интерпретации того или иного «положения дел». Наблюдения над фактическим материалом позволили нам прийти к заключению о том, что выбор логико-синтаксического типа семантики предложения логически обусловлен, закономерен, соответствует логической основе функционально-смыслового типа текста. В этом положении заключается новизна предлагаемого исследования.

Установлено, что тексты-описания онтологически связаны со значением бытийности [15, с. 10]. По нашим наблюдениям,

бытийная семантика предложений в текстах-описаниях часто осложняется семантикой характеристики, именное сказуемое в таких случаях часто содержит оценку либо квалификацию предмета речи, поэтому такие предложения в описании квалифицируются нами как предложения с синкретичной семантикой, например: «Выглядел Иван Финогенович моложаво. Темнорус, борodka срезанным клином, глаза маленькие, серые, острые, пристальные, но добрые» (И. Чернев. Семейщина).

Анализ фактического материала показал, что при построении описательного текста говорящий может использовать целый ряд логико-синтаксических типов семантики, отражающих модели человеческого мышления: бытийность, номинацию, характеристику, например: «Одним из поздних учеников Зубра был Анатолий Никифорович Тюрюканов. Большой, мужиковатый, с физиономией грубой, как он сам говорил, «шлакоблочной», по виду недалекий, простак, по выговору работника, из разно-рабочих – словом, не скажешь, что ученый, да к тому же тонкий, культурнейший человек» (Д. Гранин. Зубр).

Изучение семантических и грамматических свойств текстов типа «повествование», анализ их синтаксических особенностей, многоаспектный подход к предложению позволяют сделать вывод о том, что в повествовании, в отличие от описания, нет места предложениям бытийным, номинации и характеристике; выбор говорящего ограничен предложениями с акциональной семантикой, причем обычно это двусоставные глагольные предложения. Отметим, что в повествовании акциональные предложения выполняют свою первичную функцию – выражать диахронные динамические действия какого-либо активного деятеля: это может быть движение, речь, трудовая или иная деятельность, например: «Жена откатнулась от ящика, посмотрела на Алешу... Какое-то малое время вдумывалась в его слова, ничего не поняла, ничего не сказала, усунулась опять в сундук, откуда тянуло нафталином. Достала белье, пошла в прихожую комнату» (В. Шукшин. Алеша Бесконвойный).

Вместе с тем, в контексте повествования могут использоваться предложения с синкретичной семантикой: морфологический характер сказуемого выражает акциональность, а лексичес-

кое наполнение второстепенных членов предложения активизирует семантику состояния, например: «На другое утро, встав спозаранку, я сделал все возможное, чтоб покинуть дом без его ведома. Отчаянно тихо я собрал свои охотничьи принадлежности – сачок, зеленую жестянку на ремне, конвертики и коробочки для поимок – и через окно классной выбрался наружу. Углубившись в чащу, я почувствовал, что спасен, но все продолжал быстро шагать, с дрожью в икрах, со слезами в глазах, и сквозь жгучую призму стыда представлял себе кроткого гостя... старающимся как-нибудь оправдать мое жестокое отсутствие» (В. Набоков. Другие берега).

Изучение синкретичных явлений представляется непростой задачей, в решении которой помогает функциональный подход. Как правило, использование языковых средств во вторичной функции приводит к формированию синкретичной семантики. Так, семантика состояния, определяемая нами как функционально-семантическое поле, в ядерной зоне имеет значение ограниченной временной протяженности, эпизодичности, на периферии поля появляются зоны синкретизма с семантикой характеристики (в описательных текстах) и с семантикой акциональности (в повествовательных текстах) [16, с. 69].

Итак, изучение логико-синтаксических типов семантики предложения в русле структурно-семантического направления опирается на такие фундаментальные принципы классического языкознания, как принцип системности, внимание к явлениям синхронной переходности. Проблема изучения логико-синтаксической типологии предложения имеет как теоретическое, так и практическое значение, в частности для преподавания синтаксиса русского языка в вузе [3, с. 434–442]. Логико-синтаксический подход к семантике предложения развивается как результат интеграции синтаксической науки с логикой, когнитивистикой, прагматикой, теорией текста. Полагаем, что указанные нами закономерности использования предложений того или иного логико-синтаксического типа влияют на когнитивную обработку информации, которая поступает к адресату во время восприятия текстов описания и повествования.

Библиографический список

1. Рождественский, Ю.В. Виноградовская школа в языкознании // Русский язык. Энциклопедия. – М., 1998.
2. Бабайцева, В.В. Структурно-семантическое направление в современной русистике // Бабайцева В.В. Избранное. 1955–2005: сб. ст. – М.: Ставрополь, 2005.
3. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: в 2 ч. / В.В. Бабайцева [и др.]. – М., 2001. – Ч. 2. Морфология. Синтаксис.
4. Бабайцева, В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М., 2000.
5. Виноградов, В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. – М., 1947.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1990.
7. Высоцкая, И.В. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка. – М., 2006.
8. Политова, И.Н. Синтаксически нечленимые словосочетания как синкретичное явление // Вестник Челябинского гос. университета. – 2008. – № 30.
9. Дружинина, С.И. О синкретичных конструкциях в системе целевых сложноподчиненных предложений // Вестник Тамбовского университета. – 2009. – № 6.
10. Грамматика русского языка. – М., 1960.
11. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М., 1976.
12. Бабайцева, В.В. Семантика простого предложения // Предложение как многоаспектная единица языка: сб. тр. – М., 1983.
13. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение): дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1975.
14. Дырхеева, Г.А. Лингвистика текста в Бурятии: научная школа профессора О.А.Нечаевой // Актуальные проблемы текста: лингвистическая теория и практика обучения: сб.ст. – Улан-Удэ, 2004.
15. Хамаганова, В.М. Структурно-семантическая и лексическая модель текста типа «описание» (проблемы семиотики и онтологии): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2002.
16. Омельченко, Л.Н. К вопросу о функционально-семантическом поле состояния в русском языке // Вестник Бурятского гос. университета. – 2010. – Вып. 10. Филология.

Bibliography

1. Rozhdestvenskiy, Yu.V. Vinogradovskaya shkola v yazykovedenii // Russkiy yazyk. Ehnciklopediya. – M., 1998.
2. Babayceva, V.V. Strukturno-semanticheskoe napravlenie v sovremennoy rusistike // Babayceva V.V. Izbrannoe. 1955–2005: sb. st. – M.; Stavropol, 2005.
3. Sovremenniy russkiy yazyk. Teoriya. Analiz yazykovykh edinic: v 2 ch. / V.V. Babayceva [i dr.]. – M., 2001. – Ch. 2. Morfologiya. Sintaksis.
4. Babayceva, V.V. Yavleniya perekhodnosti v grammatike russkogo yazyka. – M., 2000.
5. Vinogradov, V.V. Russkiy yazyk: grammaticheskoe uchenie o slove. – M., 1947.
6. Lingvisticheskij ehnciklopedicheskij slovarj / pod red. V.N. Yarcevoj. – M., 1990.
7. Vihockaya, I.V. Sinkretizm v sisteme chastey rechi sovremennogo russkogo yazyka. – M., 2006.
8. Politova, I.N. Sintaksicheski nechlenimiye slovosochetaniya kak sinkretichnoe yavlenie // Vestnik Chelyabinskogo gos. universiteta. – 2008. – № 30.
9. Druzhinina, S.I. O sinkretichnykh konstrukciyakh v sisteme celevykh slozhnopodchinennykh predlozhenij // Vestnik Tambovskogo universiteta. – 2009. – № 6.
10. Grammatika russkogo yazyka. – M., 1960.
11. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problemih. – M., 1976.
12. Babayceva, V.V. Semantika prostogo predlozheniya // Predlozhenie kak mnogoaspektnaya edinica yazyka: sb. tr. – M., 1983.

13. Nechaeva, O.A. Funkcionalno-smislovihe tipih rechi (opisanie, poveshtovanie, rassuzhdenie): dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 1975.
14. Dzhirkheeva, G.A. Lingvistika teksta v Buryatii: nauchnaya shkola professora O.A.Nechaevoy // Aktualniye problemih teksta: lingvisticheskaya teoriya i praktika obucheniya: sb.st. – Ulan-Udeh, 2004.
15. Khamaganova, V.M. Strukturno-semanticheskaya i leksicheskaya modelj teksta tipa «opisanie» (problemih semiotiki i ontologii): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2002.
16. Omelchenko, L.N. K voprosu o funkcionalno-semanticheskom pole sostoyaniya v russkom yazhke // Vestnik Buryatskogo gos. universiteta. – 2010. – Vihp. 10. Filologiya.

Статья поступила в редакцию 18.04.13

УДК 811

Pelevina N.G., Diachenko A.S. THE NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF CONCEPT «PATRIOTISM» AND THE MEANS OF ITS REPRESENTATION IN AMERICAN PUBLICISM. The article presents the analyses of language means representing concept «patriotism» on the lexical and syntactical levels based on the U.S. President Barack Obama's campaign speeches.

Key words: patriotism, concept, linguistic means, Barack Obama, speeches of the President of the USA.

Н.Г. Пелевина, канд. пед. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: pelevina-nonna@yandex.ru; **А.С. Дьяченко**, магистрант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: asya162@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» И СРЕДСТВА ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В АМЕРИКАНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

В статье рассматриваются языковые средства репрезентации концепта «патриотизм» на лексическом и синтаксическом уровнях на примере предвыборных речей президента США Барака Обамы.

Ключевые слова: концепт, патриотизм, языковые средства, Барак Обама, речи президента США.

Проблемы идеологии, патриотизма, национальной идентичности, манипуляции сознанием обретают сегодня особое звучание в свете глобальных политических процессов, которые находят свое отражение в концептуальной картине мира и обществе. По мнению Моргун Е.А., концепты занимают особое место в политическом сознании, представляя собой ценности и идеи, к которым политики апеллируют в программных речах и обращениях. Это обусловлено глобализацией политических процессов и ключевой ролью политики для государства, общества и личности. Анализ концептов политической картины мира позволяет раскрыть и понять целевую направленность речевых действий, мотивы и истинный смысл высказываний политических деятелей, проливая свет на природу и сущность процессов в сфере политики [1].

Актуальность постановки вопроса о необходимости комплексного изучения национально-культурной специфики концепта «патриотизм» обусловлена в первую очередь востребованностью к переосмыслению ценностей, усилению патриотических чувств, в выявлении специфики его дискурсивного проявления в американской лингвокультуре, а также в рассмотрении способов языковой репрезентации и прагматической реализации данного концепта в предвыборных речах американских кандидатов в президенты США.

Патриотизм является одной из основных политических ценностей для различных лингвокультур, так как основной формой организации общества остается государство, поэтому изучение универсальных и специфических репрезентаций аксиологического стереотипа концепта «патриотизм» в современном мировом лингвокультурном пространстве является своевременной задачей. Из словарных определений следует, что патриот – это someone who loves their/his/her country, причём не просто любит, а любит сильно и самозабвенно, гордится ею.

Каждый народ наполняет данный концепт особой национально-культурной спецификой. Развивая эту мысль, мы согласны с мнением Декленко Е.В., что американский патриотический дискурс представляется сложным культурно-специфическим коммуникативным событием, реализующимся в текстах, которые выражают отношение представителей американского лингвокультурного пространства к своей стране. Патриотические тексты США включают вербальные и невербальные компоненты, имеющие множество языковых манифестаций: государственные документы, гимны и патриотические песни, лозунги афоризмы, национальный флаг, герб, национальные эмблемы и символы. Одним из значимых культурно-специфических маркеров патри-

отического дискурса США следует признать ораторское искусство американских политических лидеров, которое остается одним из наиболее эффективных способов апелляции к чувствам народа [2].

В связи с вышеизложенным, нам представляется целесообразным рассмотреть данный концепт на примере речей Барака Обамы, ныне действующего президента США, так как в его речах патриотизм представлен, как один из наиболее значимых концептов. Так, Б. Обама дает следующее определение патриотизму:

For me, as for most Americans, patriotism starts as a gut instinct. I'm not just talking about the recitations of the Pledge of Allegiance or the Thanksgiving pageants at school or the fireworks on the Fourth of July, as wonderful as those things may be. Rather, I'm referring to the way the American ideal wove its way throughout the lessons my family taught me as a child. (Для меня, как и для большинства американцев, патриотизм является основным инстинктом. Я сейчас говорю не только о декларациях Клятвы Верности или школьных конкурсах на День Благодарения или салютах на День Независимости в самом прекрасном их проявлении. Я скорее говорю о моем идеале Америки, складывающемся из уроков детства, которые преподала мне моя семья). Речь «Патриотизм», 2008.

В этих строках автор явно подчеркивает любовь к своей стране, которая именуется патриотизмом. Следует отметить, что американский патриотизм, и это подчёркивают многие западные социологи, отличается тем, что он направлен не на территорию проживания, не на людей, а на систему идей, касающихся общественной жизни. В этой связи приведем пример:

That is why, for me, patriotism is always more than just loyalty to a place on a map or a certain kind of people. Instead, it is also loyalty to America's ideals – ideals for which anyone can sacrifice, or defend, or give their last full measure of devotion. (Вот почему для меня патриотизм – это всегда больше, чем просто преданность месту на карте или определенной группе людей. Напротив, это верность Американским идеалам – идеалам, ради которых каждый может пожертвовать собой или защитить их или отдать всю свою преданность). Речь «Патриотизм», 2008.

Исходя из вышеизложенного, придерживаясь мнения Декленко Е.В., можно расценить концепт «патриотизм» в американской лингвокультуре как ультра-патриотизм. Причина кроется в историческом развитии американского общества. Отсылки к историческому прошлому США – важная составляющая практически каждой публичной речи.

She was there for the buses in Montgomery, the hoses in Birmingham, a bridge in Selma, and a preacher from Atlanta who told a people that We Shall Overcome. (Она была там, когда случился Бойкот автобусных линий в Монтгомери, во время Бирмингемской кампании, Бридж в Сельме, когда появился проповедник из Атланты, который сказал людям, что Мы все преодолеем). Победная речь на президентских выборах 2008.

В основу комплекса американских принципов, ценностей и идей военного, политического, экономического, морально-психологического и чисто этического характера положен ряд общегосударственных, социально-философских, политических концепций. Прежде всего, это концепция «превосходства американского образа жизни», призванная способствовать выработке чувства гордости за свою страну.

It is up to us to teach them that America has been a force for good in the world, and that other nations and other people have looked to us as the last, best hope of Earth. (Это наша задача учить их тому, что Америка всегда была мировой силой, имеющей благие намерения, и что другие нации и другие люди смотрели на нас, как на последнюю надежду планеты). Речь «Патриотизм», 2008.

Однако следует отметить, что специфической чертой предвыборной речи является ее экспрессивность и эмоциональность, достижение которых зависит от использования языковых средств различных уровней. В рамках нашего исследования были выявлены лексические и синтаксические средства репрезентирующие концепт патриотизм в предвыборных речах Обамы. Несмотря на то, что в речах Обамы прямая номинация концепта лексемами «патриотизм», «патриот» немногочисленна, но при этом она заменена обширным синонимичным рядом таких слов, как *homeland, fatherland, mother country, motherland, native country, native land, native soil; home*.

Необходимо обратить внимание на то, что особую роль в репрезентации концепта «патриотизм» играют такие лексические средства, как эпитеты, метафоры, метонимия, аллюзии, олицетворение, которые являются средствами привлечения внимания потенциальных избирателей и орудием эмоционального влияния на них. Обратимся непосредственно к примерам.

Метафора. *In other words, the use of patriotism as a political sword or a political shield is as old as the Republic. (Другими словами, использование патриотизма, как политического*

меча или политического щита – старо, как мир). Речь «Патриотизм», 2008.

Олицетворение. *And at the beginning of a week when we celebrate the birth of our nation, I think it is fitting to pause for a moment and reflect on the meaning of patriotism – theirs, and ours. (В начале недели, когда мы отмечаем рождение нашей нации, я думаю, будет уместно остановиться подробнее на смысле патриотизма).* Речь «Патриотизм», 2008.

С помощью этих средств политик удерживает внимание слушателей.

В качестве частотных синтаксических средств репрезентирующих концепт «патриотизм» используются повторы, параллелизм, полисиндетон, восклицание. Приведем примеры.

Полисиндетон. *I meet them everywhere I go, young people involved in the project of American renewal; not only those who have signed up to fight for our country in distant lands, but those who are fighting for a better America here at home, by teaching in underserved schools, or caring for the sick in understaffed hospitals, or promoting more sustainable energy policies in their local communities. (Я встречаю их везде, куда иду, молодых людей, которые участвуют в программе обновления Америки; не только тех, кто воюет за нашу страну в дальних землях, но и тех, кто борется за будущее Америки здесь, дома, работая в малобюджетных школах, или заботясь о больных в госпитальных с недостатком рабочих, или пропагандируя улучшения в политике энергетики в своих общинах).* Речь «Патриотизм», 2008.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что для любого публичного выступления особое значение имеет именно синтаксическая оформленность речи, поскольку она способствует реализации прагматической направленности речи. Проведенный анализ языковых средств позволяет выявить национально-культурную специфику номинативных единиц, отражающих ценностную картину носителей языка. Между тем, особо значимым является выбор языковых средств, как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях репрезентирующих концепт патриотизм в предвыборных речах Б. Обамы, которые способствуют успешной реализации коммуникативных тактик и, безусловно, усиливают воздействующий потенциал речи, что является основной целью при создании необходимого имиджа политика.

Библиографический список

1. Моргун, Е.А. Концептуальная организация композиционной структуры инаугурационной речи: когнитивно-прагматический анализ // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 2(21).
2. Декленко, Е.В. Лингвокультурологический аспект патриотического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2004.

Bibliography

1. Morgun, E.A. Konceptual'naya organizatsiya kompozitsionnoy strukturih inaguratsionnoy rechi: kognitivno-pragmaticheskiy analiz // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 2(21).
2. Deklenko, E.V. Lingvokul'turologicheskiy aspekt patrioticheskogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Chelyabinsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 23.04.13

УДК 821.161.1

Seidova R.S. ON SOME PROBLEMS IN TEACHING LITERATURE IN HIGH SCHOOL. It states that the task of the teacher – secondary school education to mass culture, morally and aesthetically trained reader capable of autonomously navigate in selecting books, able to perceive them

Key words: artistic interpretation, *sorazmulyenie*, art, artistic impression analysis, thoughtful reading, empathy for heroes, knowledge of literary terms.

P.S. Сеидова, канд. филол. наук, старший преп., филиал Дагестанского гос. педагогического университета, г. Дербент, E-mail: madinagadzhibalaeva@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье говорится о том, что задача учителя массовой общеобразовательной школы – воспитание культурного, нравственно и эстетически подготовленного читателя, способного самостоятельно ориентироваться в выборе книг, умеющего их полноценно воспринимать.

Ключевые слова: знание литературоведческих терминов, художественное осмысление, соразмышление, художественный анализ, сопереживание героям.

Как ни странно это звучит, но вопрос о том, что составляет предмет изучения на уроках литературы в школе, до сих пор остается дискуссионным. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что основу деятельности учащихся в рамках этого предмета составляет чтение и изучение самих литературных произведений. Но возможно ли полноценное постижение литературных произведений без определенного минимума литературоведческих знаний? Очевидно, нет. Ведь произведение может быть по-настоящему понято, осмыслено, пережито только при условии, что читатель обладает определенными знаниями о времени его написания, эпохе, в нем отразившейся, личности, биографии, психологии создавшего его писателя.

Задача учителя массовой общеобразовательной школы – не подготовка будущего филолога, литературоведа, а воспитание культурного, заинтересованного, нравственно и эстетически подготовленного читателя, способного самостоятельно ориентироваться в выборе книг, умеющего их полноценно воспринимать. Основным при изучении русской литературы является чтение самих художественных текстов; знания по истории и теории литературы играют в данном случае вспомогательную роль.

Грамотное восприятие художественного произведения возможно лишь при условии верного отношения к феномену литературы. Основы этого верного отношения должны быть прочно заложены в средней школе, причем с самого раннего возраста. Несмотря на огромное количество всякого рода книг и статей об анализе литературного произведения в средней школе, проблема эта относится к наименее разработанным. Практика убеждает, что большинству учащихся непонятны смысл и цель такого анализа. Недопонимание здесь возникает, как правило, из совершенно недостаточного представления о том, что такое *искусство, художественное произведение*.

Основополагающим понятием для изучения литературы и искусства в целом является художественный образ. Справедливо замечено, что для русской литературы XIX – начала XX века проблема художественного развития сосредоточена в личности писателя, а «художественный образ был избран в России главным выразителем духовной жизни как некоторая возможность, вариант, дорога к цельному мировоззрению вообще» [1]. Не ставя своей целью дать определение сложного феномена художественного образа, хотелось бы обратить внимание лишь на те стороны, которые важны при изучении литературы в школьном курсе.

Подчеркну, речь идет не о теоретически завершенном определении, а лишь о тех существенных его сторонах, которые крайне необходимы для того, чтобы учащийся осознал, о чем идет речь. При этом школьнику нужно усвоить, что произведения художественной литературы как бы говорят с нами посредством художественных образов. Важно, чтобы у школьника сложилось предварительное понимание, а затем и доказательное убеждение в том, что подлинное содержание и смысл художественного произведения нельзя усвоить, не осознав то, что стоит за его событиями и героями, в чем видит автор логику жизни. При этом, чем глубже разберемся мы в художественном смысле событий и характеров героев, тем больше действительной глубины обнаружим мы в истинном художественном произведении. Наконец, важно, чтобы учащийся был настроен на чтение-открытие, чтобы он мог предполагать, что подлинное художественное произведение (художественный образ) с первого взгляда никогда полностью не раскрывается перед читателем. Все это познается постепенно, по мере того, как мы начинаем постигать художественные образы.

Одна из важнейших задач, стоящих перед школой, – научить наслаждаться вдумчивым, медленным чтением, научить размышлять и сопереживать героям. Отсюда неизбежно вытекает необходимость вернуть в школу не формальное, а творческое комментированное чтение. И цель его в том, чтобы современный получил верную историческую трактовку произведения, полное эмоциональное воздействие. Комментированное чтение литературного произведения, разумеется, не может быть ограничено лингвистическим анализом художественного текста, оно лишь начинается с этого анализа. Да и сам такой анализ не может принести должного результата, если не выявлены и не доведены до сознания именно те спектры значений слов, которых требует смысл художественного целого. Вместе с тем учащимся зачастую неясен даже текст художественного произведения, существенные его реалии. А ведь во всяком подлинном произведении искусства имеет значение каждая деталь, становится

важным каждое, даже, казалось бы, бессмысленное слово. Например, в пьесе М. Горького «На дне» для школьников немало загадочного:

«Актер (как бы вдруг проснувшись). Вчера, в лечебнице, доктор сказал мне: ваш, говорит, организм – совершенно отравлен алкоголем...

Сатин (улыбаясь). Органон...

Актер (настойчиво). Не органон, а ор-га-ни-зм...

Сатин. Сикамбр...

Актер (машет на него рукой). Э, вздор! Я говорю – серьезно... да. Если организм – отравлен... значит – мне вредно мести пол... дышать пылью...

Сатин. Макробиотика...ха!»

В то время как Актер говорит о себе и о своей болезни, Сатин произносит (улыбаясь!) слово *органон*. Этим названием («Органон») были некогда объединены в один труд комментаторами Аристотеля все его логические сочинения; в переводе это слово означает «орудие, орган знания, разумность». Стоит задуматься над тем, не рождает ли это на первый взгляд нейтральное, бессмысленное слово определенную ассоциацию. Сатин (это можно предположить) имеет в виду, что отравлен не человеческий организм, а *органон*, так сказать, сама «разумность жизни». На непосредственно – наивные возражения Актера, не понимающего своего собеседника, Сатин отвечает: «Сикамбр...» (т.е. дикарь, темный человек), ведь сикамбры – это всего лишь древнегерманское племя, жившее на берегах Рейна.

В ответ на слова Актера, что ему вредно дышать пылью, Сатин произносит: «Макробиотика». Так в переводе называлась книга немецкого врача К.В. Гуфеланда «Искусство продлить человеческую жизнь», содержащая советы и рассуждения о здоровье человека. Таким образом, становится ясен смысл насыщенной иронией реплики Сатина, которая следует после слов Актера о своем здоровье.

Возникает в школе еще одна серьезная трудность: адекватность восприятия содержания художественного произведения и того, что заложено в него писателем. Она достижима лишь при той или иной степени освоения его художественной ценности [2]. Если учесть, что читатель может адекватно воспринимать произведение лишь в процессе некоторого сотворчества, то совершенно очевидно:

1. Чтобы изучать литературное произведение, нужно учить этому «сотворчеству», а не ограничиваться дидактико – информационными методами преподавания. Ведь привлекательность всех современных педагогов – новаторов зиждется именно на стремлении возбудить такое сотворчество.

2. Чтобы направить это сотворчество по верному руслу, по пути освоения произведения как художественной ценности, необходимо подготовить в сознании учащихся почву для этого. Нужно ввести их в ту историко-культурную духовную среду, которая породила художественное произведение, в общих чертах представить историческую судьбу автора.

Подлинное читательское «сотворчество» требует не конспективного изложения содержания произведения, а вдумчивого рассматривания, «вчувствования» в него. В противном случае неизбежно возникает непонимание или искажение смысла произведения, особенно если произведение затрагивает острые вопросы истории [3].

Роман «Отцы и дети» Тургенева требовал именно прочувствованного, вдумчивого отношения уже в силу своих задач и художественного своеобразия, которое, скажем прямо, не было должным образом оценено современниками. Ожидая от тургеневского романа решительного ответа на вопросы времени, критики упустили из виду его художественную логику. При изучении тургеневского романа согласно школьной традиции подчеркиваются первым делом положительные черты Евгения Базарова. Вряд ли нужно доказывать, сколь плодотворным может быть утверждение в сознании молодежи позитивных сторон этого незаурядного характера: самоотверженность, смелость и трезвость мысли, чувство самостоятельности («всякий человек сам себя воспитывать должен»), жажда истины и справедливости и т.д. Однако «Отцы и дети» – это, как известно, не только гимн Базарову, это и роман-предостережение, осуждающий явление, получившее название базаровщины. Но эту сторону произведения до сих пор обращалось недостаточное внимание. Говорится, как правило, лишь о нигилистическом отрицании Базаровым любви и поэзии. Между тем во многих высказываниях Базарова – целая программа, и программа в определенном смысле анти-

культурная. Его отношение к родителям отличается неоправданной черствостью, его спор с Павлом Петровичем раскрывает непонимание существенных черт феномена человеческой культуры. Главное же, такого рода исследование требовало всестороннего проникновения в образ, постепенного вживания в полифонию говорящих деталей, вслушивания в музыку фраз, интонацию и скрытый подтекст диалога, осмысления сюжета, композиции, психологического анализа, учитывающего и объективные и субъективные факторы переживаний и поведения героев. За внешними схватками тургеневских героев вырисовывалась сложная и вечная проблема исторического развития: столкновение двух культур. В художественном отражении этой проблемы Тургенев достиг поистине гениальной проницательности, которая поставила его книгу на высоту, недостижимую для современной ему критики.

Библиографический список

1. Палиевский, П.В. Русские классики. – М., 1987.
2. Лихачев, Д.С. Культура и мы // Огонек. – 1985. – № 36.
3. Ионин, Г.Н. Анализ литературного произведения. – Л., 1976.

Bibliography

1. Palievskiy, P.V. Russkie klassiki. – M., 1987.
2. Likhachev, D.S. Kul'tura i myh // Ogonek. – 1985. – № 36.
3. Ionin, G.N. Analiz literaturnogo proizvedeniya. – L., 1976.

Статья поступила в редакцию 24.04.13

УДК 81

Goncharuk E.U., Kalkova O.K. **EMOTIONAL COMPONENT IN THE FORMATION AND PERCEPTION OF ETHNIC AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES RUSSIAN (BASED ON ASSOCIATION EXPERIMENT).** The article focuses on the problem of the researching cultural stereotypes. The main idea of the article is considering Russian autostereotype and heterostereotypes about Chinese, Koreans and Vietnamese as the biggest national groups who lives at Far East region of Russia.

Key words: ethnic stereotype, autostereotype, heterostereotype, emotional component, Far East region, Chinese, Koreans, Vietnamese, Russian.

Е.Ю. Гончарук, ст. преп. каф. русского языка Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: ekaterina.goncharuk@vvsu.ru; **О.К. Калькова**, ассистент каф. русского языка Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: Olga.Kalkova@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЭТНИЧЕСКИХ АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПОВ РУССКИХ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)*

Статья посвящена проблеме исследования социально-культурных стереотипов. В центре внимания авто-стереотипы русских и гетеростереотипы корейцах, китайцах и вьетнамцах как наиболее многочисленных национальных группах, представленных. Дальнем Востоке.

Ключевые слова: этнический стереотип, автостереотип, гетеростереотип, эмоциональный компонент, Дальневосточный регион, китайцы, корейцы, вьетнамцы, русские.

Этнические стереотипы в последнее время привлекают повышенное внимание и становятся объектом изучения лингвокультурных исследований. В связи с увеличением количества иностранных студентов в российских вузах, переориентацией на многонациональное обучение, становятся актуальными исследования социальных стереотипов, относящихся к членам этнических групп.

В ситуациях нарастающей национальной напряженности этнические стереотипы способны усиливать проявления предубежденности к членам другой этнической группы, усугублять социальные предрассудки, развивать процессы отчужденности и поляризации групп. XXI век характеризуется открытостью границ, межэтнические контакты становятся нормой жизни, поэтому изучение современного состояния стереотипных представлений национальностей, сосуществующих вместе, не только представляет интерес для исследователей, но и является необходимостью нашего времени. Несмотря на то, что устойчивость выделяется как одно из важных свойств этнических стереотипов, и стабильность их не раз подтверждалась в эмпирических

исследованиях, она все-таки относительна. Этнические стереотипы способны с течением времени трансформироваться. Изменчивость оценок может быть связана с меняющимся характером отношений между группами, улучшением информированности, увеличением межэтнических контактов. С учетом этого свойства, возможно целенаправленно влиять на позитивную трансформацию стереотипов для воспитания толерантного отношения к другим этническим группам.

Общеизвестным является факт, что этнические стереотипы нередко носят отрицательный характер в процессе межличностной коммуникации. Происходит это зачастую при недостатке информации о конкретном партнере по общению. В Дальневосточном регионе России доля присутствия представителей азиатских стран с каждым годом увеличивается. Сформированные ранее стереотипные представления о восточных национальностях начинают оказывать значительное влияние на социальную сферу взаимодействия представителей данных культур. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение особенностей таких этнических групп, выявление и описание суще-

ствующих этнических стереотипов для формирования в будущем беспристрастного восприятия национальных меньшинств и развития условий успешного сосуществования, т.к. этностереотипы оказывают огромное влияние на социализацию, поведение следующих поколений в отношении представителей той или иной этнической общности. Для данной работы актуальным является исследование автостереотипов русских и гетеростереотипов о китайцах, корейцах и вьетнамцах как наиболее многочисленных национальных группах, представленных на Дальнем Востоке.

Под этническими стереотипами мы понимаем относительно устойчивые представления о моральных, умственных и физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей [1]. В содержании стереотипов обычно зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах, но могут содержаться и предписания к действию в отношении людей данной национальности. Вслед за авторами словаря мы также различаем в содержании этнических стереотипов относительно устойчивое ядро (комплекс представлений о внешнем облике представителей этого народа, о его историческом прошлом, особенностях образа жизни и трудовых навыках) и изменчивые суждения относительно коммуникативных и моральных качеств этого народа; изменчивость оценок этих качеств тесно связана с меняющейся ситуацией в отношениях межнациональных и межгосударственных.

Задачей исследования является статичное вычленение и анализ когнитивной и эмоционально-оценочной составляющих автостереотипов русских и гетеростереотипных представлений о китайцах, корейцах и вьетнамцах. В работе мы исходим из положения о том, что автостереотипы обычно более позитивны, дифференцированы и комплексны в сравнении с гетеростереотипами [2]. Известно, что стереотипы «содержат комплекс положительных оценок о существующих в реальности или воображаемых чертах собственной этнической группы и способствуют формированию индивидуальной культурно-языковой личности, воспитания у нее определенных качеств из желания соответствовать представлению о «типичном» представителе своего народа, этноса и т.д. Для автостереотипа свойственно идеализирование своего народа, наделение его только положительными качествами» [3]. Гетеростереотипы, в свою очередь, могут быть как положительными, так отрицательными и нейтральными.

Среди наиболее существенных свойств этнических стереотипов принято выделять неточность, но мы придерживаемся мнения, что в настоящее время этнические стереотипы по большей части отражают скорее реальные взаимоотношения контактирующих национальных групп. Содержание этнических стереотипов указывает на актуальное состояние межэтнических отношений, такие как возникновение напряженности во взаимоотношениях либо период благополучия.

Большинство исследователей также выделяет в качестве одного из основных свойств этнических стереотипов их эмоционально-оценочный характер и поляризацию знака оценки. Другими словами, они способны передавать оценку, настроение, предпочтения и воспринимаемые характеристики. Данная категория стереотипов относится к изменчивым суждениям, а значит, выявление и описание именно эмоционально-оценочных стереотипов может быть использовано в дальнейшем для моделирования программ по формированию толерантного межэтнического общения.

Цель нашей работы – выявление состава авто- и гетеростереотипов русских о китайцах, корейцах и вьетнамцах. Для достижения данной цели нами выбран метод свободного ассоциативного эксперимента. В рамках эксперимента 1 было опрошено 60 русских студентов в возрасте от 16 до 18 лет. Испытуемым предлагалось назвать реакции на слово-стимул. Стимулом послужили наименования национальностей (русские, китайцы, корейцы, вьетнамцы).

Для исследования эмоционально-оценочного компонента этнического стереотипа в качестве дополнительной методики был использован набор полученных в первом эксперименте реакций. В эксперименте 2 новой группе из 25 респондентов в возрасте от 16 до 18 лет предлагалось оценить предложенные слова-реакции, перечисленные независимо от культурной принадлежности, по шкале + (положительная оценка), – (отрицательная оценка), 0 (нейтральная оценка). Проведение эксперимента по выявлению оценочного компонента полученных слов-ре-

акций целесообразно ввиду того, что для абсолютного большинства анализируемых стереотипов в толковом словаре оценочное значение отсутствует, тогда как на прагматическом уровне оно существует.

Все реакции, полученные в процессе исследования, проанализированы исходя из эмоциональной и когнитивной составляющих, включенных в стереотип. Эмоциональный аспект стереотипов рассмотрен на основе эксперимента 2. Под когнитивной составляющей стереотипа предполагаются категории безоценочного характера, отображающие специфические предметно-содержательные черты, включенные в образ представителя своей и другой национальности.

По итогам проведенного эксперимента 1 были получены следующие результаты.

При ответе на вопрос «Какие русские?» наиболее частотными реакциями стали прилагательные: общительный (40%), добрый (32%), открытый (30%), ленивый (25%), дружелюбный (18%), смелый (15%) эмоциональный (15%), сильный (13%), веселый (10%), умный (8%), щедрый (8%).

Менее частотными стали прилагательные: гостеприимный (6%), любознательный (5%), отзывчивый (5%), волевой (5%), гордый (5%), улыбчивый (5%), наглый (5%), трудолюбивый (3%), решительный (3%), любопытный (3%), самолюбивый (3%), неактивный (3%), безразличный (3%), ответственный (3%), недоверчивый (3%).

Единичными реакциями стали: искренний (2%), самоуверенный (2%), внимательный (2%), вежливый (2%), находчивый (2%), справедливый (2%), болтливый (2%), отчаянный (2%), злой (2%), слабохарактерный (2%), вспыльчивый (2%), хвастливый (2%).

Учитывая результаты эксперимента 2, полученные слова-реакции можно разделить на три группы: слова с положительной оценкой, слова с отрицательной оценкой и слова нейтрально окрашенные. Таким образом, к реакциям с положительной оценкой относятся следующие прилагательные: общительный (40%), добрый (32%), дружелюбный (18%), смелый (15%), сильный (13%), веселый (10%), умный (8%), щедрый (8%), гостеприимный (6%), любознательный (5%), отзывчивый 5%, волевой (5%), гордый (5%), улыбчивый (5%), трудолюбивый 3%, решительный 3%, ответственный (3%), искренний (2%), самоуверенный (2%), внимательный (2%), вежливый (2%), находчивый (2%), справедливый (2%).

К группе слов с отрицательной оценкой относятся прилагательные: ленивый (25%), наглый (5%), неактивный (3%), злой (2%), слабохарактерный (2%), вспыльчивый (2%), хвастливый (2%).

К нейтрально окрашенным словам относятся реакции: открытый (30%), эмоциональный (15%), любопытный (3%), самолюбивый (3%), безразличный (3%), недоверчивый (3%), болтливый (2%), отчаянный (2%).

Исходя из результатов эксперимента 2 по выявлению эмоционально-оценочного компонента в процентном соотношении имеем: положительных реакций – 61%, отрицательных – 18%, нейтральных – 21%. Таким образом, видно, что большинство полученных реакций относится к словам с положительной оценкой, что демонстрирует одобрительное отношение русских к себе как к нации. Полученные данные согласуются с основным свойством автостереотипов, тенденцией к идеализированию своего этноса и свидетельствуют о позитивной самоидентификации русских. Состав отрицательных стереотипов традиционен и значительно меньше по содержанию, чем набор положительных.

На вопрос: «Какие корейцы?» мы получили следующие ответы, среди которых наиболее частотными реакциями стали прилагательные: трудолюбивый (27%), сдержанный (12%), спокойный (12%), умный (12%), строгий (10%), воспитанный (8%), добрый (8%), пунктуальный (8%), целеустремленный (8%). Менее частотными стали ответы: гостеприимный (5%), общительный (5%), серьезный (5%), открытый (5%), скрытный (3%), самоуверенный (5%), вежливый (3%), миролюбивый (3%), эмоциональный (3%), творческий (3%), дружелюбный (3%), чистоплотный (3%), терпеливый (3%). К единичным реакциям относятся: веселый (1%), активный (1%), щедрый (1%), сплоченный (1%), религиозный (1%), культурный (1%), порядочный (1%), неагрессивный (1%), мягкий (1%), тактичные (1%), находчивый (1%), узкоглазый (1%), непунктуальный (1%), непринужденный (1%), хитрый (1%), милосердный (1%), работоспособный (1%), изобретательный (1%), патриотичный (1%), скромный (1%), экономный (1%), тихий (1%), завистливый (1%).

Исходя из результатов, полученных в ходе эксперимента 2, данные слова-реакции можно разделить на три группы. К группе слов с положительной окраской относятся следующие прилагательные: трудолюбивый (27%), сдержанный (12%), спокойный (12%), умный (12%), воспитанный (8%), добрый (8%), пунктуальный (8%), целеустремленный (8%), гостеприимный (5%), общительный (5%), серьезный (5%), самоуверенный (5%), вежливый (3%), миролюбивый (3%), творческий (3%), дружелюбный (3%), чистоплотный (3%), терпеливый (3%), веселый (1%), активный (1%), щедрый (1%), сплоченный (1%), культурный (1%), порядочный (1%), неагрессивный (1%), мягкий (1%), тактичный (1%), находчивый (1%), непринужденный (1%), милосердный (1%), работоспособный (1%), изобретательный (1%), экономный (1%).

Группу слов с отрицательной оценкой составляют прилагательные: скрытный (3%), непунктуальный (1%), хитрый (1%), завистливый (1%).

К группе нейтрально окрашенных слов относятся: строгий (10%), открытый (5%), эмоциональный (3%), религиозный (1%), узкоглазый (1%), патриотичный (1%), скромный (1%), тихий (1%).

Исходя из результатов эксперимента 2 в процентном соотношении: положительных реакций – 73%, отрицательных – 9%, нейтральных – 18%. Как видно из полученных результатов, самой многочисленной группой стала группа с положительно окрашенными прилагательными. Таким образом, эмоциональное отношение русских к корейцам в целом положительное, русские склонны к более позитивной оценке корейцев, чем самих себя. Такие результаты могут объясняться разными причинами: геополитическое положение, социальный уровень приезжающих корейцев, большая европеизированность корейцев по сравнению с представителями других азиатских стран. Такие результаты говорят об отношениях продуктивного сотрудничества между нашими странами.

На следующий вопрос анкеты «Какие китайцы?» мы получили следующие ответы, среди которых наиболее частотными реакциями стали прилагательные: трудолюбивый (70%), общительный (13%), шумный (13%), неряшливый (12%), дружелюбный (12%), закрытый/замкнутый (10%), наглый (10%), эмоциональный (8%), патриотичный (8%), сдержанный (8%), добрый (8%), резкий (7%), непунктуальный (7%), изобретательный (7%). В группу менее частотных реакций вошли слова: хитрый (5%), неопрятный (5%), творческий/талантливый (5%), терпеливый (5%), улыбочивый (3%), вспыльчивый (3%), говорливый (3%). К единичным ответам относятся слова: разговорчивый (2%), измотанный (2%), нечистоплотный (2%), гостеприимный (2%), тактичный (2%), неуклюжий (2%), суетливый (2%), злой (2%), мерзкий (2%), пахнущий (2%), меркантильный (2%), заботливый (2%), агрессивный (2%), узкоглазый (2%), грязный (2%), предприимчивый (2%), голодный (2%), энергичный (2%), принципиальный (2%), скрытный (2%), приветливый (2%), плодовитый (2%), скромный (2%), экономный (2%), приставучий (2%), умный (2%), надоедливый (2%), целеустремленный (2%).

С учетом результатов, полученных в ходе эксперимента 2, данные слова-реакции можно разделить на три группы. К группе слов с положительной окраской относятся следующие прилагательные: трудолюбивый (70%), общительный (13%), дружелюбный (12%), сдержанный (8%), добрый (8%), изобретательный (7%), творческий/талантливый (5%), терпеливый (5%), улыбочивый (3%), разговорчивый (2%), гостеприимный (2%), тактичный (2%), заботливый (2%), энергичный (2%), приветливый (2%), экономный (2%), умный (2%), целеустремленный (2%).

Группу слов с отрицательной оценкой составляют следующие слова-реакции: шумный (13%), неряшливый (12%), закрытый/замкнутый (10%), наглый (10%), резкий (7%), непунктуальный (7%), хитрый (5%), неопрятный (5%), вспыльчивый (3%), измотанный (2%), нечистоплотный (2%), неуклюжий (2%), суетливый (2%), злой (2%), мерзкий (2%), пахнущий (2%), меркантильный (2%), агрессивный (2%), грязный (2%), скрытный (2%), приставучий (2%), надоедливый (2%).

В группу нейтрально окрашенных прилагательных входят слова: эмоциональный (8%), патриотичный (8%), говорливый (3%), узкоглазый (2%), принципиальный (2%), скромный (2%).

Учитывая результаты эксперимента 2 по выявлению эмоционально-оценочного компонента, в процентном соотношении: положительных реакций – 39%, отрицательных – 48%, нейтральных – 13%. Таким образом, самой крупной по количеству элементов стала группа прилагательных с отрицательным значени-

ем. Отсюда следует, что представления русских респондентов о китайцах негативное.

На последний вопрос анкеты «Какие вьетнамцы?» мы получили следующие ответы, среди которых наиболее частотной реакцией стало отсутствие ответа 50 %, это свидетельствует об отсутствии в сознании русских четко сформированных стереотипов о представителях вьетнамской нации. Среди полученных результатов также были следующие слова-реакции: вежливый (7%), узкоглазый (3%), жестокий (3%), улыбочивый (3%), скрытный (2%), невысокий (2%), общительный (2%), приветливый (2%), культурный (2%), закрытый (2%), гостеприимный (2%), злой (2%), грязный (2%), недружелюбный (2%), подлый (2%), аккуратный (2%), дружелюбный (2%), спокойный (2%), добродушный (2%), добрый (2%), трудолюбивый (2%), наивный (2%). Принимая во внимание эксперимент 2, мы разделили полученные результаты на три группы. К группе слов с положительной окраской относятся: вежливый (7%), общительный (2%), приветливый (2%), улыбочивый (3%), культурный (2%), гостеприимный (2%), аккуратный (2%), дружелюбный (2%), спокойный (2%), добродушный (2%), добрый (2%), трудолюбивый (2%), наивный (2%).

К группе слов с отрицательной оценкой относятся прилагательные: жестокий (3%), скрытный (2%), закрытый (2%), злой (2%), грязный (2%), недружелюбный (2%), подлый (2%), наивный (2%).

Группу нейтрально окрашенных слов составляют прилагательные: узкоглазый (3%), невысокий (2%).

Результаты эксперимента 2 в процентном соотношении: положительных реакций – 54%, отрицательных – 37%, нейтральных – 9%. Самой многочисленной стала группа со словами, имеющими положительную оценку. Таким образом, русские позитивно оценивают вьетнамцев, однако проведенный эксперимент доказал отсутствие сложившегося стереотипа о данной национальности у русских. Это может быть показателем отношений между представителями этих национальностей, которые носят непостоянный характер и не затрагивают важных для русских сфер. Русские склонны относиться к вьетнамцам терпимо, без ярко выраженных эмоций.

Кроме того, итоги эксперимента 1 показали, что самой трудолюбивой нацией русские считают китайцев (70%), затем корейцев (27%), в то время как у русских это качество отметили только 3% опрошенных. Реакция «ленивые» встречается только по отношению к русским (25%). Учитывая данные результаты, мы можем утверждать, что, хотя автостереотип русских позитивный, они не склонны идеализировать представление о своей национальности, оценивают себя с долей самокритики.

Самой эмоциональной нацией респонденты считают русских (15%), затем следуют китайцы (8%), наименее эмоциональны корейцы (3%). По отношению к вьетнамцам результатов не получено. Самыми общительными, по мнению опрошенных, также являются русские (40%), в втором месте китайцы (13%), наименее общительны корейцы (5%). Самыми открытыми являются русские (30%), корейцы (5%), по отношению к китайцам и вьетнамцам такой ассоциации не встречается, зато получена реакция закрытые. Таким образом, открытые русские противопоставляются менее открытым корейцам и закрытым, замкнутым китайцам и вьетнамцам.

Эксперимент продемонстрировал более положительное отношение русских к корейцам, чем к китайцам. Среди ассоциаций, полученных по отношению к корейцам, преобладают слова, которые можно условно объединить в группу «уровень культуры» и отнести следующие реакции: воспитанные, вежливые, тактичные, порядочные, пунктуальные, культурные. По отношению к китайцам встречаются слова с явно отрицательной оценкой: наглые, резкие, непунктуальные, надоедливые, приставучие. Также следует отметить, что русские делают корейцев и китайцев по признаку чистоплотный/нечистоплотный. Среди ассоциаций, связанных с китайцами, возникает целая группа слов, характеризующая внешний вид и отношение к чистоте: неряшливые, неопрятные, нечистоплотные, пахнущие, мерзкие, грязные. Причины резко отрицательного отношения к китайцам могут заключаться не только в национальных особенностях, но и в преобладании на территории Дальнего Востока выходцев из Китая с низким социальным статусом и занимающих наименее значительную социальную нишу, в то время как представители Республики Корея, как правило, являются владельцами крупного и среднего бизнеса или управляющими филиалами всемирно известных корейских компаний. Данные результаты объясняют

готовность и стремление русских студентов к общению с корейцами и гораздо меньшее желание контактировать с китайцами.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показали положительный автостереотип русских, положительными оказались также гетеростереотипы представителей корейской и вьетнамской национальностей, в то время как по отношению к китайцам доминирует отрицательная оценка. Также следует отметить отсутствие сложившегося стереотипа о вьетнамцах, поскольку 50% опрошенных не представили ни одной ассоциации. В то же время к итогам эксперимента можно отнести наличие готового стереотипа о корейцах. Сформировавшийся в их отношении стереотип связан, прежде всего, с высоким уровнем образования и культуры поведения представителей Кореи. Стоит отметить, что во время проведения эксперимента у респондентов не возникло вопросов по поводу деления корей-

цев на северных и южных. Это является доказательством мнения о том, что русские не делят корейцев на два различных народа и в своих анкетах дают оценку скорее представителям Южной Кореи.

В перспективе развития темы исследования представляет интерес динамика представленных выше стереотипов, разработка методики корректировки негативного влияния отрицательных стереотипов на социокультурное восприятие в процессе обучения в многонациональном вузе.

** Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0533 «Исследование этнокультурной специфики речевой коммуникации носителей русского и восточных языков в социально-бытовой сфере общения»*

Библиографический список

1. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Э/р]. – Р/д: http://psychology.academic.ru/2462/%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BF_%D1%8D%D1%82%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9#sel=3:2,3:37
2. Автостереотип // Психология общения. Энциклопедический словарь. – М., 2011.
3. Мучкина, Е.С. Этнические стереотипы и их отражение в семантике этнонимов // Филология и человек. – 2010. – № 4.

Bibliography

1. Golovin, S.Yu. Slovarj prakticheskogo psikhologa [Eh/r]. – R/d: http://psychology.academic.ru/2462/%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BF_%D1%8D%D1%82%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9#sel=3:2,3:37
2. Avtostereotip // Psikhologiya obsheniya. Ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 2011.
3. Muchkina, E.S. Etnicheskie stereotipih i ikh otrazhenie v semantike ehnonimov // Filologiya i chelovek. – 2010. – № 4.

Статья поступила в редакцию 04.05.13

УДК 801.6

Kukueva G.V., Karagodina I.A. INTERECTIONAL DERIVATION PROCESS IN THE JOKE STORY AS THE GENRE THE FORM OF A MODERN SHORT PROSE. The article describes the mechanism of interactional derivation on the material of the texts of joke stories, identifies formal, substantial-functional and composition-speech features of the secondary text of the joke story, built on the basis of the relations of the composition.

Key words: interactional derivation, secondary text, joke story, the relations of the composition.

Г.В. Кукуева, д-р филол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kupala@inbox.ru;

И.А. Карагодина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: karagodina.inna@yandex.ru

МЕЖТЕКСТОВОЙ ДЕРИВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В РАССКАЗЕ-АНЕКДОТЕ КАК ЖАНРОВОЙ ФОРМЕ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ

В статье описывается действие механизма межтекстовой деривации на материале текстов современных рассказов-анекдотов, выявляются формальные, субстанционально-функциональные и композиционно-речевые особенности вторичного текста рассказа-анекдота, построенного на основе отношений сочинения.

Ключевые слова: межтекстовая деривация, вторичный текст, рассказ-анекдот, отношения сочинения.

В современной филологической науке назрела необходимость пересмотреть сложившуюся жанровую иерархию малых прозаических форм, на что указывается в работах Д. Кузьмина, Ю. Орлицкого, С.В. Тарасовой и др. Связано это с тем, что традиционная система жанровых координат претерпела изменения, обусловленные экспериментами с малой формой. Результатом данных экспериментов стало появление новых синкретических жанровых форм, среди которых выделяются «рассказы-сценки», «сценки-миниатюры», «рассказы-анекдоты» и т.д. Специфические черты внутрижанровых преобразований, на наш взгляд, позволят раскрыть деривационный подход к описанию текстов малой прозы, в частности, рассказа-анекдота.

Цель статьи – описать действие межтекстового деривационного процесса на примере сочинительных отношений между первичным и вторичным текстом в современных рассказах-анекдотах.

Новизна работы заключается в том, что механизм межтекстовой деривации рассматривается на материале современных рассказов-анекдотов, опубликованных на Интернет-сайтах (<http://lib.ru/PROZA>; <http://www.proza.ru>). В малой прозе начала XXI в. появление синкретических жанров обусловлено межтекстовым

деривационным процессом во вторичном тексте, созданном на базе первичного. Новизна работы также видится в применении к исследованию текстов деривационного подхода с унификацией лингвистической терминологии, в частности, в преломлении идей синтаксической деривации к описанию сочинительных отношений между текстами.

При разработке теории межтекстовой деривации мы опираемся на некоторые идеи теории синтаксической деривации, разработанной Л.Н. Мурзиным, объясняем это тем, что принцип деривации является универсальным. Деривационный процесс, протекающий на любом уровне, основывается на отношениях производности между единицами. Производной считается та единица, которая была получена в результате деривации от производящей единицы. Тексты можно рассматривать как исходный и производный, если соблюдаются три критерия: 1) имеет место факт взаимодействия текстов, 2) взаимодействующие тексты находятся в отношении частичного тождества, 3) один из текстов оказывается сложнее в структурном и функционально-семантическом отношении.

Утверждаем, что синкретическая жанровая форма рассказ-анекдот образовалась в результате действия межтекстового

деривационного процесса. В качестве доказательства рассмотрим составляющие механизма межтекстовой деривации.

Для того чтобы состоялась деривация, необходимо наличие некой исходной единицы, которая, претерпев ряд изменений, будет преобразована во вторичную. В таком случае объектом межтекстового деривационного процесса выступают первичная жанровая форма анекдота и условно жанровая форма рассказа. Они заданы до начала деривации в чистом виде со всеми присущими им признаками. Анекдот не только вступает во взаимодействие с рассказом, но и меняет сферу бытования.

Для начала деривационного процесса необходимы определенные предпосылки. Среди внешних факторов можно назвать следующие. Во-первых, постмодернистское настроение в современной литературной среде, влекущее за собой ломку традиционных способов организации художественного текста. Так, рассказ в эпоху постмодернизма принципиально отличается от реалистического рассказа. Современный рассказ выполняет иную прагматическую функцию – доставить удовольствие читателю. Во-вторых, с развитием Интернет-ресурсов люди большую часть своего времени проводят за компьютером и читают в основном с экрана монитора. По этой причине писательское сообщество наиболее активно стало использовать различные жанровые модификации, повлекшие изменения во всей жанровой системе современной малой прозы. Рассказ и анекдот оказались одними из самых мобильных прозаических форм. Они по объему небольшие, но увлекательные, чтение их не занимает много времени.

К внутренним факторам относятся такие, как генетическое родство двух жанровых форм. Известно, что в основе рассказа непременно лежит ситуация, вокруг которой разворачивается всё действие, анекдот в свою очередь имеет установку на рассказывание в определенной ситуации (и содержание анекдота составляет парадоксальная ситуация). А также то свойство анекдота, что он не может существовать вне контекста, вне ситуации (его называют жанром-паразитом), порождает еще один не менее важный фактор. В условиях функционирования в инородной среде (вместо привычной для него сферы устного общения – художественная сфера) анекдот активизирует свойство быть потенциально готовым к соединению с другой жанровой формой, так как он не может «работать» вне окружения. Третий фактор вызван гибкостью некоторых жанровых признаков: ситуативность, краткость, смеховость, парадоксальность. Под гибкостью признаков подразумевается их универсальность, поскольку каждый из этих признаков может принадлежать к другому речевому жанру. Так, признак краткости присущ всем жанрам малой и минимальной прозы, смеховость определяет все юмористические жанры. Гибкость признаков также подчеркивает их способность видоизменяться при трансформации первичной жанровой формы во вторичную [1; 2]. Эти факторы в совокупности способствуют осуществлению процесса межтекстовой деривации. Как известно, жанровая форма – явление абстрактное, но она всегда реализуется в конкретном тексте, поэтому результат деривации должен быть проявлен именно в тексте.

Между исходным и производным текстом в процессе деривации формируются *отношения производности*, которые проявляются в текстовых изменениях на всех уровнях. Происходят эти изменения за счет преобразования жанровых признаков анекдота и рассказа в синкретической жанровой форме. Отсюда следует, что жанровые признаки выступают *средством* деривации, с помощью которого создается и оформляется новая гибридная жанровая форма. Однако преобразование осуществляется не однонаправленно, признаки анекдота и рассказа находятся во взаимодействии. Признаки обоих жанровых форм проявляют разную активность, выступая источником направления движения. В процессе взаимодействия силы сторон могут изменяться: те признаки, которые были ведущими, могут стать относительно пассивными, а пассивные – ведущими.

Таким образом, *межтекстовая деривация* понимается как **процесс**, при котором происходит преобразование исходного (первичного) текста в производный (вторичный) текст, и одновременно как **результат**, выражающийся в усложнении первичного текста на уровне содержания, формы, функции, сохраняющего свою мотивирующую роль в деривационной структуре вторичного текста. Межтекстовые деривационные отношения можно охарактеризовать «как отношения, при которых сохраняется общее структурное и смысловое ядро текстов, а в качестве переменной выступают смыслы, возникшие на базе преобразования первичных признаков» [3, с. 110].

Тексты современных рассказов-анекдотов, рассматриваемые в совокупности, в аспекте межтекстовой деривации представляют собой некоторую инкорпорацию компонентов. Каждый текст строится по принципу включения одного компонента в другой. Однако в одних текстах такое включение проявляется преимущественно на формальном уровне, а в других – на семантическом уровне. Описание отношений подчинения и сочинения между первичным и вторичным текстом рассказов-анекдотов осуществляется с точки зрения деривационного подхода. Рассмотрим подробнее отношения сочинения в тексте современного рассказа-анекдота.

В грамматической науке понятия сочинения и подчинения определяются как такие грамматические категории, которые служат для обозначения разной степени зависимости между компонентами сложного предложения [4, с. 188]. Специфика отношений сочинения на уровне текста в процессе деривации усматривается в координации относительно равноправных частей вторичного текста, а также во взаимозависимости частей на формально-семантическом уровне. Две и более части текста являются равноправными в том случае, если они выполняют одинаковую функцию, каждая часть имеет собственное содержание и художественно-речевую организацию. Данный вид построения рассказа-анекдота можно охарактеризовать как сложение целого из частей, при котором 1) обязательно наличие частей (компонентов целого), 2) закреплён порядок компонентов, 3) все части связаны общим смыслом, объединены одной темой. Значимо, что ни одна из частей не может быть сведена на положение компонента другой.

В общей совокупности текстов современной малой прозы разновидность рассказов-анекдотов, базирующихся на отношениях сочинения, является менее распространенной. Непродуктивность данного вида может быть связана с тем, что текст такого рассказа-анекдота представляет собой усложненный на формально-семантическом уровне способ организации.

Докажем высказанные положения на примере рассказа-анекдота Е. Муляровой «Три истории», в котором формально выделены три части, три самостоятельных абзаца. Каждый абзац представляет собой мини рассказ-анекдот, который вполне мог бы функционировать как независимый текст. В отдельности каждая из частей устроена на основе подчинительной связи, организуются части анекдотической ситуацией. Легко узнаваемые персонажи, принадлежащие другому времени (XIX-XX вв.), пользуются современными техническими средствами (компьютер, сотовый телефон, Интернет). Каждый герой принимает какое-то решение: Н.В. Гоголь удаляет второй том «Мертвых душ», Татьяна отправляет письмо Онегину, Маша отправляет письмо Мите в Петербург, а затем звонит ему. Но все получают ответную реакцию, противоположную предполагаемой.

С точки зрения содержания в анекдотической ситуации каждой части реализуются такие признаки, как ситуативность, парадоксальность. Персонажи предстают перед читателем в той ситуации, в тот период жизни, когда они принимают важное решение, которое, возможно, в дальнейшем изменит их судьбу. Анекдотичность ситуаций заключается в том, что персонажи (Н.В. Гоголь, Татьяна Ларина, Евгений Онегин, лакей Петрушка, няня) «романтического века» оказываются в современной читателю действительности и довольно умело пользуются достижениями технического прогресса, при этом они не полностью «вырваны» из привычного для них мира. Это выражается в описании их действий, обстановки, предметов быта: «*Все более приходя в ужас, Гоголь нажал, потом подтвердил Enter-ом и без чувств упал на вытертый коврик у пламенеющего камина*», «*Петрушка подошел к компьютеру, который, по счастью, хозяин позабыл выключить, и Undelete-ом восстановил второй том «Мертвых душ»*. Он быстренько перекинул все на дискету, потом спрятал ее в карман армяка, выключил компьютер и удалился так же бесшумно, как появился», «*Она отправила письмо, выключила компьютер, задула свечу и упала на белую перину*». Узнаваемость героев и одновременно их существование в новой среде, в новых условиях подчеркивает необычность, непохожесть данной ситуации на другие. Персонажи в несвойственной им функции «осовремениваются», сохраняя при этом характерные черты. Употребление лексики разных временных пластов создает каламбур, заостряет парадоксальность представленных ситуаций.

Признаки театрализованности и смеховости нейтрализуются в связи с тем, что в каждой части рассказа-анекдота на первый план выдвигаются признаки классического рассказа. Пове-

ствование ведется от третьего лица, повествователь не является участником событий, а в анекдоте это обязательное условие. Тяготение к классическому нарративу обусловило доминантную позицию речевой партии повествователя в тексте и сведение речевой партии персонажей к одной фразе. Тем не менее, речь повествователя не отличается единым стилем, она вбирает в себя высокий стиль, характерный для литературных произведений XIX века, и сниженный, наполненный специальной терминологией: «Она решила обратиться к держателю самой совершенной в мире почтовой машины, чьи клиенты настолько уверены в успехе связи, что могут уже не ждать ответа. Маша порылась в шкафу, достала молитвослов, нашла «Канон о болящем» и принялась читать». Из приведенного отрывка ясно, что такое стилевое исполнение создает комичность, но на уровне словоупотребления, построения фразы, а не на уровне ситуации (что необходимо в анекдоте). Как известно, смех в анекдоте вызван действием закона пуанта и служит целью собственно всего рассказа необычной истории. В данном рассказе-анекдоте смех в финале рассказа и каждой части в отдельности отсутствует. Нейтрализация данного признака произошла вследствие преобладания жанровых признаков рассказа, по законам классического рассказа смех в финале не является обязательным условием, как и признак театрализованности. Последний в свою очередь реализуется при наличии актера-рассказчика (очевидца, участника), который благодаря актерским способностям зрелищно расскажет захватывающую историю, смешной, необычный случай. Повествование от третьего лица «снимает» элементы зрелищности, сценичности.

С формальной точки зрения четко соблюдается признак анекдота краткость, все части предельно лаконичны. Стремительное развитие действия, быстрая смена обстановки создают динамичное повествование. Действия персонажей названы глаголами совершенного вида, что подчеркивает результативный характер поступков героев. Например, действие первой части выражено следующим рядом лексем: *Николай Васильевич Гоголь решил – потянулся – нажал – подтвердил – упал. Петрушка вошел – покосился – удивился – подошел – восстал – перекинул – спрятал – выключил – удалился*. Завершенность и неповторимость каждого действия делают рассказ-анекдот динамичным, быстрым и подчеркивают решительность поступков персонажей. Все части рассматриваемого рассказа-анекдота имеют типовую структуру, используется анафорическое употребление имени собственного:

1) «*Николай Васильевич Гоголь, измученный многодневной голодовкой и религиозным жаром, наконец, решил*»;

2) «*Татьяна закончила послание, легким движением пальчика вызвала адрес, который уже давно знала наизусть: "udjin@oneg.spb.ru"*»;

3) «*Маша отправила по электронной почте письмо Мите в Петербург*».

Имена главных героев каждой из трех историй, вынесенные в начало, подчеркивают единообразие частей в структурном отношении, в оформлении, также здесь необходимо отметить, что действия персонажей перечисляются по схожей модели.

Идентичность оформления каждой части рассказа позволяет утверждать, что данный рассказ-анекдот зиждется на отношении сочинения. Благодаря четкой координации частей явно просматривается тождественность структур, которая, как правило, предполагает и большую степень семантической близости. Во-первых, спаянность и одновременно автономность частей обозначены в названии рассказа-анекдота – «*Три истории*». Следовательно, каждая часть представляет собой самостоятельную историю с определенным кругом персонажей, и таких частей должно быть три. Во-вторых, заключенные в одну рамку части объединены тематически. В век активного развития компьютерных технологий человек независимо от того, к какому поколению он принадлежит, стремится решить возникшие проблемы, используя современные технические средства. В первой истории персонаж измучен «*многодневной голодовкой и религиозным жаром*», т.е. испытывает сильное внутреннее возбуждение, но при этом он доводит задуманное до конца – нажимает клавишу F8 и подтверждает Enter-ом. Во второй истории мысль няни о том, что компьютер – «*бесовское изобретение*», не влияет на решение Татьяны, которая отправляет Онегину электронное письмо с признанием в своих чувствах. Третья история замыкает круг. Маша, разочарованная в современных средствах связи, обращается «*к держателю самой совершенной в мире почтовой машины, чьи клиенты настолько уверены в успехе связи, что могут уже не ждать ответа*. Маша порылась в шкафу, достала молитвослов, нашла «Канон о болящем» и принялась читать». В финале каждой истории герой не получает желаемого результата и остается наедине со своими проблемами.

Таким образом, в результате действия межтекстовой деривации в тексте рассказа-анекдота, построенного на отношениях сочинения, на содержательном уровне проявляются такие признаки, как ситуативность, парадоксальность. Признаки театрализованности и смеховости нейтрализуются в связи с тем, что в каждой части рассказа-анекдота на первый план выдвигаются признаки классического рассказа. Повествование ведется от третьего лица, повествователь не является участником событий, а в анекдоте это обязательное условие. С формальной точки зрения четко соблюдается признак анекдота краткость, что создает динамичное повествование.

Библиографический список

1. Чувакин, А.А. К проблематике деривационной текстологии / А.А. Чувакин, Ю.Ю. Бровкина, Н.А. Волкова, Т.Н. Никонова // Человек – коммуникация – текст / под ред. А.А. Чувакина. – Барнаул, 2000. – Вып. 4.
2. Кукуева, Г.В. Рассказы В.М. Шукшина: лингвотипологическое исследование: монография. – Барнаул, 2008.
3. Кукуева, Г.В. Тексты малой прозы в аспекте межтекстовых деривационных отношений (к постановке проблемы) // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: сб. науч. статей. – Н. Новгород, 2010. – Вып. 5.
4. Веретельник, Н.В. К вопросу о характере синтаксической связи в системе сложного предложения // Ярославский педагогический вестник. – 2009 (60). – № 3.

Bibliography

1. Chuvakin, A.A. K problematike derivacionnoy tekstologii / A.A. Chuvakin, Yu.Yu. Brovkina, N.A. Volkova, T.N. Nikonova // Chelovek – kommunikaciya – tekst / pod red. A.A. Chuvakina. – Barnaul, 2000. – Vyp. 4.
2. Kukueva, G.V. Rasskazi V.M. Shukshina: lingvotipologicheskoe issledovanie: monografiya. – Barnaul, 2008.
3. Kukueva, G.V. Tekstih maloy prozi v aspekte mezhtekstovikh derivacionnykh otnosheniy (k postanovke problem) // Teoreticheskie i prikladnye aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti: sb. nauch. statey. – N. Novgorod, 2010. – Vyp. 5.
4. Veretelnik, N.V. K voprosu o kharaktere sintaksicheskoy svyazi v sisteme slozhnogo predlozheniya // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. – 2009 (60). – № 3.

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 811.161.1'37

Linkova Yu.I. **ANTINOMIC MODEL «PURCHASE AND SALE» IN RUSSIAN LINGUOCULTURE.** The work analyzes the antinomic model «purchase and sale» in the Russian linguoculture, which basic representatives are verbs *buy* and *sell*, the work also gives the semantic analysis of these verbs, changes of the subject of the possessive relations from gender positions, processes of narrowing and extension of objects.

Key words: possessive relations, semantic structure, antinomic model, categorical seme, integral seme.

Ю.И. Линькова, ассистент каф. английского языка Волгоградского гос. университета,
г. Волгоград, E-mail: y.linkova@mail.ru

АНТИНОМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «КУПЛЯ-ПРОДАЖА» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В работе анализируется антиномическая модель «купля-продажа» в русской лингвокультуре, базовыми репрезентантами которой являются глаголы купить-продать, представлен семантический анализ данных глаголов, выявлены изменения субъекта посессивных отношений с позиций гендера, процессы сужения и расширения класса объектов.

Ключевые слова: посессивные отношения, семантическая структура, антиномическая модель, категориальная сема, интегральная сема.

Человек существует в определенном пространстве, где его окружает множество разнообразных объектов, с которыми он вступает в различного рода отношения. Одним из ведущих в процессе познания человеком окружающей действительности являются отношения посессивности. Категория посессивности – одна из универсальных понятийных категорий, она находит выражение в любой лингвокультуре. Основное значение данной категории – «определение названия объекта через его отношение к некоторому лицу или предмету» [1, с. 388]. Категория посессивности представляет собой субъектно-объектные отношения, которые могут быть рассмотрены с точки зрения антиномических моделей.

В философии под антиномией понимается «ситуация, в которой противоречащие друг другу высказывания об одном и том же объекте имеют логически равноправное обоснование и их истинность или ложность нельзя обосновать в рамках принятой парадигмы, то есть противоречие между двумя положениями, признаваемыми одинаково верными, или, другими словами, противоречие двух законов» [2, с. 34].

Опираясь на приведенное толкование антиномии, в качестве рабочего определения мы принимаем следующее: антиномия – это тип семантических отношений лексических единиц, имеющих противоположные значения. Антиномия представляет собой противоположность внутри одной сущности. Ее логическую основу образуют противоположные видовые понятия, представляющие собой предел проявления качества (свойства), определяемого родовым понятием: «горячий» – «холодный», «падать» – «подниматься» и т.п. [3, с. 36].

В нашей работе мы рассмотрим модели семантических антиномий посессивных отношений. Под моделью мы понимаем типичную схему, описывающую посессивные отношения, которые могут быть представлены по-разному – и как отношения обладания [4]. Базовой общей антиномией посессивных отношений является антиномия «приобщение-отчуждение», поскольку она отражает непосредственно начало и окончание отношений посессии. Субъект-посессор, приобщая объект, прикладывает к этому определенные усилия, поэтому утрата объекта, включенного в сферу субъекта, нежелательна, но является необходимым условием существования отношений между субъектом и объектом. В рамках данной антиномии можно выделить определенные модели посессивных ситуаций, репрезентирующие, каким образом осуществляется приобщение, либо отчуждение объекта. Одной из таких моделей является антиномическая модель «купля (покупка) – продажа». Модель включает в себя следующие составляющие: субъект, объект, посессивное действие – процесс; в русском языке репрезентируется глаголами *купить, накупить, закупить, перекупить, достать; продать, распродать, перепродать, сбыть*.

Базовыми репрезентантами данной модели являются глаголы *купить-продать*. Глагол *купить* и его префиксальные образования характеризуют начало посессивных отношений, передают определенную предпринимаемую субъектом деятельность с целью получения в свою сферу объекта.

Остановимся на характеристике первого компонента модели – субъекте. Субъект может быть одушевленный, конкретный, активный. На протяжении девятнадцатого-двадцатого веков субъект посессивных отношений менялся с точки зрения гендерного подхода. Если в девятнадцатом-двадцатом веках субъектом отношений купли-продажи может выступать в большей степени мужчина, то к двадцать первому веку в связи с произошедшей «гендерной модернизацией», основной акцент поставлен на изменение социально-политических ролей женщин, опреде-

ление их новой общественной ниши в рамках общей трансформации социального гендерного порядка. В связи с этим, женщины наравне с мужчинами являются субъектами посессивных отношений: *Она, кстати, неплохо зарабатывала и могла бы купить квартиру гораздо лучше этой, но сознательно выбрала скромный вариант, потому что здесь прошло когда-то ее детство, к тому же она откладывала деньги на свою мечту: дом в Подмоскovie [Слаповский]; А потом неожиданно она купила в Кочкарине невзрачную хатенку, устроилась на станции работать, стала жить [Екимов].*

Следующим компонентом модели выступает объект. В качестве объектов собственности нами выделяются материальные и нематериальные объекты. Материальными являются объекты, обладающие реальным материальным содержанием (например, земля, здания, машины и оборудование и т.п.). Таким образом, к ним относятся движимое и недвижимое имущество. Под нематериальными мы понимаем объекты, не имеющие физической формы, к ним относят интеллектуальную и нематериальную собственность.

В качестве объектов недвижимого имущества выступают: земельные участки, здания, сооружения, например: *усадьба, дом, квартира: И эта тоска у него мало-помалу выплилась в определенное желание, в мечту купить себе маленькую усадьбу где-нибудь на берегу реки или озера [Чехов]; Все злые слухи и отговаривания не помешали Георгию Сергеевичу Триродову купить дом [Сологуб]; Дядя советует прежде не жадничать денег, каким бы то ни было образом, купить дом, завести лошадей, а потом уж завести и жену [Островский]; И все тридцать семь лет я это знала и помогала ему квартиру достать, оформить документы на получение категории или заполнить анкету для поездки за рубеж [Смирнова].*

В качестве объектов движимого имущества выступают предметы и товары, которые приобретает субъект: вещи, животные, деньги, ценные бумаги: *Нельзя ли молока у вас купить? спросила Клара [Солженицын]; Даже полотенце она не взяла, намереваясь купить его на месте... [Улицкая]; В продолжение каждого месяца он хотя бы один раз навещался к Петровичу, чтобы поговорить о шинели, где лучше купить сукна, и какого цвета, и в какую цену, и хотя несколько озабоченный, но всегда довольный возвращался домой, помышляя, что наконец придет же время, когда всё это купится и когда шинель будет сделана [Гоголь]; Импортные, на высоком каблучке, с золоченой цепочкой. Нелегко такие достать. Помогла бывшая пациентка, спасибо ей [Грекова]; Пусты были магазины города, но всё можно было достать здесь, всё, что можно проглотить, что можно надеть на верхнюю или нижнюю часть тела, всё, что можно избрести до американской жевательной резинки, до пистолетов, до учебников чёрной и белой магии [Солженицын]; Можно ли достать на Капри хотя бы простой готовый гроб, спрашивает мадам? [Бунин].*

Следующий вид объектов – это нематериальные объекты, которые делятся в свою очередь на интеллектуальную и нематериальную собственность. В рамках нематериальной собственности объект может иметь и абстрактный характер, в таком случае можно говорить о ситуации приобщения субъектом каких-либо новых или иных возможностей для себя. Абстрактный объект при глаголах *купить (покупать, накупить, закупить)* подчеркивает ряд усилий, даже испытаний, через которые проходит субъект с целью получения чего-то необходимого ему: *Развратный старик видит невиновность её в краже и предлагает продажей чести купить свободу [Герцен]; Где именно жил пригласивший чиновник, к сожалению, не можем сказать:*

память начинает нам сильно изменять, и всё, что ни есть в Петербурге, все улицы и дома слились и смешались так в голове, что весьма трудно **достать оттуда** что-нибудь в порядочном виде [Гоголь]; Скажи, скажи, какой ценой **купить мне жизнь** [Лермонтов]; *Глафира Митревна изволят ревновать меня, посему мне каждое посещение Александры Васильевны приходится покупать довольно дорого* [Мамин-Сибиряк].

Помимо неодушевленного, объект может иметь одушевленный характер: *Вся работа господ была в том, как бы торговлей, или войной, или в начальстве побольше нажить денег и **накупить себе сильных и искусных рабов и рабынь** и жить в свое удовольствие* [Толстой]; *Под видом избрания места для жительства и под другими предложениями предпринял он заглянуть в те и другие углы нашего государства, и преимущественно в те, которые более других пострадали от несчастных случаев, неурожая, смертностей и прочего и прочего, – словом, где бы можно удобнее и дешевле **накупить потребного народа*** [Гоголь].

Можно отметить, что наличие одушевленного объекта при глаголе *купить* и его префиксальных образованиях характерно в большей степени для текстов девятнадцатого века, периода существования крепостного права, когда были возможны отношения купли-продажи крепостных крестьян.

В качестве нематериального объекта может выступать продукт интеллектуальной собственности: *Арабы узнали – тут же кинулись: **закупить изобретение** и задушить его* [Солженицын]. Под интеллектуальной собственностью мы понимаем закрепленное законом временное исключительное право, а также личные неимущественные права авторов на результат интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации. Данные объекты характерны для периода двадцатого-двадцать первого веков, когда начинается развитие авторского права и понятия интеллектуальной собственности.

Следующим структурным компонентом модели является посессивное действие – процесс, данный компонент репрезентируется глаголами *купить, достать, накупить, раскупить, закупить*. Семантическая структура глаголов рассматривается нами с точки зрения иерархии составляющих ее категориально-лексической, интегральных и дифференциальных сем. В качестве категориально-лексической семы выступает сема 'начало имени объекта в сфере субъекта'. Данная сема представлена интегральными семами: 'средство приобщения', 'цель приобщения'. При анализе семантической структуры глаголов данной микрогруппы интегральная сема 'средство приобщения' может быть реализована в дифференциальном признаке 'денежные средства'.

Остановимся подробнее на глаголе *достать*, который также входит в рассматриваемую микрогруппу. В Толковом словаре С.И. Ожегова *достать* понимается, как «1. взять что-н., находящееся на расстоянии, или извлечь откуда-н. книзу с полки. 2. кого (что). Получить, раздобыть. *Достать билет в театр*» [5, с. 177]. Употребление данного глагола в значении «получить, раздобыть» характерно для описания товарно-денежных отношений советского периода: *Пусты были магазины города, но **всё можно было достать здесь**, всё, что можно проглотить, что можно надеть на верхнюю или нижнюю часть тела, всё, что можно изобрести – до американской жевательной резинки, до пистолетов, до учебников чёрной и белой магии* [Солженицын]. Таким образом, в семантической структуре глагола *достать* интегральная сема 'средство приобщения' уточняется дифференциальным признаком 'с помощью усилий, связей', что передает специфику товарно-денежных отношений в советский период.

Глагол *достать* как синоним глаголу *купить* в большей мере свойственен текстам, характеризующим государственный режим советской эпохи, при котором отношения купли-продажи были связаны с системой распределения и имущественные отношения между субъектами, где в качестве одного из субъектов выступает не государство, касающиеся недвижимости, были невозможны (*достать квартиру, комнату*).

При рассмотрении глагола *купить* с префиксами можно отметить, что данные глаголы выражают ситуацию двунаправленного характера: приобщая к себе один объект, субъект отчуждает от себя другой объект. Префиксальные глаголы (*накупить, закупить*) еще более конкретизируют обозначаемую ситуацию, выражая степень полноты приобщения, приобщаемый объект, как правило, представляется в совокупности: *закупить*

– *Сестра и ее муж укатали в Москву закупить еды*; в большом количестве: *скупить* – *Он скупил все продукты*; как приобщение дополнительных объектов: *докупить* – *он докупил недостающие детали*.

Понятие «купли» является универсальным, поскольку отражает ситуацию, свойственную всем сообществам людей. Как отмечает Р.И. Розина, глагол «купить» отписывает ситуацию с четырьмя участниками, два из них – Агнс и Пациенс – имеют обязательное выражение (выражаются, соответственно, Субъектом и Объектом), а два других участника – Контрагент и Цена – выражаются необязательно [6, с. 228]. Один из участников ситуации включает в свою собственность какой-либо объект, компенсируя второму участнику ситуации стоимость этого объекта имеющимися у него денежными средствами. Глагол *купить* обычно рассматривается в паре с глаголом *продать*.

Глагол *продать* передает ситуацию окончания имени объекта в сфере субъекта в результате безвозмездной передачи другому лицу.

Объекты продажи делятся на: материальные (движимая и недвижимая собственность) и нематериальные (неимущественная и интеллектуальная собственность). В качестве объектов недвижимой собственности выступает различное имущество: *Седобородые казы (судьи) посоветовались между собой и решили **продать всё имущество** Бухарбая* [Мамин-Сибиряк]; *Пытался через своих многочисленных приятелей-охотников **сбыть дом** какому-нибудь учреждению, й-й-й тоже не вышло*. [Бажов]. Объекты движимой собственности представлены предметами и товарами (золото, карточки, хлам): *Он действовал очень бережно, он большие надежды возлагал на эту куклу, думая **продать её** за бешеные деньги в субботу на рынке* [Петрушевская]; *Я уже давно искал случая, чтобы **сбыть кому-нибудь эти карточки*** [Куприн]; *И, жарко толкуя о необходимости завтра же утром **сбыть** для начала **два кусочка золота** часовщику, молочные братья подняли свои эруз и пошли в темноту* [Ильф, Петров]; *Куды мне с твоим романом, когда своего **хлама не могу сбыть*** [Мамин-Сибиряк].

Объекты неимущественной собственности могут быть как одушевленные, так и неодушевленные: *Сам Шухов думает: не Цезарь, так, может, кто другой придёт, кому **место продать** в очереди* [Солженицын]; *Всё это так, но почему тогда ему же и вас, **судей неправедных и бессовестных, не продать**, когда ваш черёд подойдёт?* [Домбровский].

Продукт интеллектуальной собственности, развитие которой относится к двадцатому-двадцать первому векам, также выступает объектом купли-продажи: ***Издать или продать рукопись** й-й-й вот вопрос, который представился Раевскому, когда мы ушли* [Каверин]; *Эти невероятные, чудовищные расходы привели к тому, что я в две ночи сочинил маленький рассказ под заглавием "Блоха" и с этим рассказом в кармане ходил в свободное от репетиций время по редакциям еженедельных журналов, газетам, пытаясь **этот рассказ продать*** [Булгаков].

Можно отметить, что объект может быть как одушевленный (*судей продать*), так и неодушевленный (*продать куклу*).

Рассматривая структурный компонент модели «процессуальное действие», остановимся на семантической структуре глагола *продать*. Интегральная сема 'способ окончания имени объекта в сфере субъекта' реализуется в дифференциальном признаке 'с помощью денег или за другую плату'. В примере *Сам Шухов думает: не Цезарь, так, может, кто другой придёт, кому **место продать** в очереди* – объект абстрактный, интегральная сема 'способ окончания имени объекта в сфере субъекта' реализуется дифференциальным признаком 'безвозмездная передача другому субъекту'.

Синонимом глаголу *продать* выступает глагол *сбыть*, характерный для текстов, описывающих советскую эпоху. В значении данного глагола «избавиться, отделаться от кого-то, чего-то» реализуется оттенок нежелательности, субъект не хочет, чтобы объект находился в его сфере. Объект, от которого субъект желает избавиться, может быть как неодушевленный, так и одушевленный: *Похоже было, что владельцы лесов, напуганные первой революцией, торопились **сбыть громоздкое и неправедное имущество** до вступления в права истинного хозяина* [Леонов]; *При Советях этот бархатный Волгин был комиссаром – и вскоре устроился так, чтобы **сбыть жену** в Соловки* [Набоков].

При использовании префиксальных глаголов (*перепродать*, *распродать*) конкретизируются способ продажи, а также цель, которую преследует субъект: получение выгоды – *Он перепродает вещи, которые купил с молотка* [Горький]; освобождение от объекта, что, как правило, обусловлено влиянием обстоятельств – *Лошадей они хотели выправить за зиму и с барышом распродать весной* [Бунин].

Рассмотренная антиномия является очень важной в системе посессивных отношений. Анализируя употребление глаголов *купить-продать* и их префиксальных образований, можно заметить изменения, которые происходили в России в сфере отношений купли-продажи. Так, в текстах советского периода более распространены глаголы *достать-сбыть* в качестве синонимов *купить-продать*; использование объектов, связанных с

недвижимым имуществом, не так распространено, как в девятнадцатом веке и в наше время, что связано с развитием экономической системы. Одушевленные объекты при данных глаголах встречаются чаще в примерах, описывающих девятнадцатый век, время крепостного права.

Таким образом, проведенный анализ позволил установить некоторые особенности репрезентации в русской лингвокультуре антиномии «купить-продать», а именно: изменение субъекта с позиций гендера (по сравнению с девятнадцатым веком), различные процессы сужения и, напротив, расширения класса объектов (девятнадцатый век, советский период, настоящее время), актуализацию (в зависимости от временного периода) тех или иных ситуаций покупки-продажи.

Библиографический список

1. Журиная, М.А. Посессивность // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
4. Милованова, М.В. Концептосфера «человек». Субъектно-объектные реляции // Новое в когнитивной лингвистике. – Кемерово, 2006. – Вып. 8.
5. Ожегов, С.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1990.
6. Розина, Р.И. Динамическая модель семантики глагола *взять* // Русский язык сегодня: сб. статей. – М., 2003. – Вып. 2.

Bibliography

1. Zhurinskaya, M.A. Posessivnost' // Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1990.
2. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1989.
3. Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. ? M., 1990.
4. Milovanova, M.V. Konceptosfera «chelovek». Subjektno-objektniye relyacii // Novoe v kognitivnoy lingvistike. – Kemerovo, 2006. – Vihp. 8.
5. Ozhegov, S.Yu. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka. – M., 1990.
6. Rozina, R.I. Dinamicheskaya modelj semantiki glagola vzyatj // Russkiy yazihk segodnya: sb. statey. – M., 2003. – Vihp. 2.

Статья поступила в редакцию 09.05.13

УДК 82-92

Razuvalova A.I. TRADITIONALIST STRATEGIES OF EXPOSE OF THE AVANT-GARDE / FORMALISM / STRUCTURALISM (1960-1970 years). The article analyzes the typical for members of national-conservative camp (literary scholars P. Palievsky, V. Kozhinov) techniques to discredit the ideological and aesthetic opponents – the avant-garde and formalism / structuralism, the political implications of this criticism and its role in the processes of self-identification of the right-wing of the Soviet intelligentsia.

Key words: national-conservative camp, the avant-garde, formalism, structuralism, classic, self-identification.

А.И. Разувалова, канд. филол. наук, докторант Центра теоретико-литературных и междисциплинарных исследования Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, г. Санкт-Петербург,
E-mail: rai-2004@yandex.ru

ТРАДИЦИОНАЛИСТСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗОБЛАЧЕНИЯ АВАНГАРДА / ФОРМАЛИЗМА / СТРУКТУРАЛИЗМА (1960-1970-Е ГОДЫ)

В статье анализируются характерные для представителей национально-консервативного лагеря (литературоведы П. Палиевский, В. Кожин) приемы дискредитации идеологически-эстетических противников – авангарда и формализма / структурализма, политические импликации этой критики и ее роль в процессах самоидентификации правого крыла советской интеллигенции.

Ключевые слова: национально-консервативный лагерь, авангард, формализм, структурализм, классика, самоидентификация.

Дискредитация и своеобразная «демонизация» авангарда были одним из важных элементов культурной политики в СССР 1930-х – первой половины 1950-х годов: революционное искусство, чьи эстетическая усложненность и политико-идеологическая амбициозность не вписывались в сталинский реставраторский проект, было объявлено реакционным, буржуазным, антинародным и космополитическим. Следы не преодоленной причастности к модернизму-авангарду, на которые бдительная критика наткнулась, например, в прозе А. Платонова, кинематографе С. Эйзенштейна или в музыке Д. Шостаковича, трактовались как знак эстетико-идеологической неполноценности художника и могли послужить поводом к политическим разоблачительным кампаниям.

Однако вызванные «оттепелью» социальные и культурные сдвиги, снижение мобилизационного напряжения и некоторое

смягчение изоляционистского режима способствовали реанимации и относительной легализации в пространстве подцензурной культуры модернистско-авангардистских тенденций (их рупором оказался основанный в 1955 году журнал «Юность»). Этот короткий период довольно острожной реабилитации авангардистских тенденций в искусстве был символически закрыт экспрессивным выступлением Н.С. Хрущева на отчетной выставке МОСХ в Манеже в 1962 году, за чем последовал ряд мероприятий, в ходе которых представители властных инстанций разъяснили интеллигенции «идейно-художественные» приоритеты современного этапа развития общества [1]. В мажорном финале романа И. Шевцова «Тяга» (1964) один из персонажей подводит итог «модернистскому разгулу» и с удовлетворением констатирует: после выступления советского вождя в Манеже «как-то по-новому, свежо прозвучали ... слова Владимира Ильича о том, что искус-

ство принадлежит народу, что оно должно быть понятно широкому массам» [2, с. 272].

Тем не менее, очевидным результатом «оттепельной» реабилитации модернизма-авангарда стало введение в советский культурный канон С. Эйзенштейна и В. Мейерхольда. Это символично свидетельствовало о постепенном одряхлении режима, обрекавшем его на большую всеядность (отсюда вполне официальное узаконивание модернистско-авангардистского сегмента культуры со своими классиками – В. Маяковским, теми же Мейерхольдом, Эйзенштейном, и их продолжателями – А. Вознесенским и др.) и заключении им негласных конвенций с различными группами интеллигенции. С учетом последнего обстоятельства любая попытка пересмотра канона должна быть расценена как плод деятельности одной или нескольких групп, стремящихся изменить баланс сил в культурном поле. Другими словами, в пересмотре канона всегда есть социально-идеологические подтексты. Показательны воспоминания С. Семанова о деятельности Советско-болгарского клуба творческой молодежи, который «русскими гуманитариями»-патриотами был использован для манифестации собственных идей. На проходившем в 1969 году в Тбилиси заседании клуба советские представители (в основном исповедовавшие национально-консервативные взгляды) разительно не совпали с зарубежными делегациями: «С нашей стороны раздавались крутые речи о сбережении и развитии традиционной культуры и нравственности, резкое поношение модернизма во всех его формах и проявлениях, включая таких „социалистических“ классиков, как Мейерхольд, Эйзенштейн и сам Брехт» [3, с. 419]. В итоге через год в МИД поступил документ от болгарской стороны, где членам Клуба П. Палиевскому, С. Семанову, О. Михайлову и др. были предъявлены, по сути, политические обвинения в «отрицании интернационализма и недооценке роли Ленина» [3, с. 422].

Выдвигаемому официальными культурными институтами требованию «общепонятности» искусства в полной мере удовлетворял реализм, чье идеологически и институционально апробированное первенство надлежало укрепить, в том числе посредством критики не-реалистических течений и апелляции к авторитету русской классики XIX века, ведь соотнесение актуальной литературной продукции с «оценочными формами классического» [4, с. 40] позволяло культурно-идеологическим инстанциям нужным образом форматировать текущую литературную ситуацию и задавать структуру культуры в целом (эта структура обычно заключалась в рамки бинарной оппозиции: классика – авангард, реализм – модернизм, подлинная культура – массовая культура).

В 1960-е и позднее, в 1970-е годы, в пестрых рядах защитников «искусства жизненной правды» и разоблачителей модернизма-авангарда можно было обнаружить представителей почти всех «идеологизирующих» (К. Манхейм) групп советской интеллигенции: это писатели и художники, не отказавшиеся от сталинистских убеждений (Иван Шевцов, Александр Герасимов, Всеволод Кочетов), представители официального литературоведения (Владимир Щербина, Сергей Петров, Александр Овчаренко), философы-марксисты (Михаил Лифшиц, Эвальд Ильенков), литературоведы и критики консервативной ориентации (Петр Палиевский, Вадим Кожин, Михаил Лобанов). Исходящая от разных групп критика (а ее интеллектуальный и эстетический уровень был весьма различен) солидарно обличала авангард как искусство, уводящее от постижения реальности, подрывающее веру в осмысленность бытия и возможность изменения социального устройства на прогрессивных началах, спекулирующее на жажде «образованного мещанства» (М. Лифшиц) ощущать свою близость ко всему, что опрокидывает наскучившие буржуазные ценности. Несмотря на такую солидарность, каждая из упомянутых выше групп имела собственные мотивы, побуждавшие к развенчанию авангарда и генетически связанным с ним явлениям. В статье речь пойдет о специфически консервативных анти-авангардистских аргументах, которые были тесно соотнесены с процессами самоидентификации правого крыла отечественной интеллигенции, представленного – в рамках данной работы – литературоведами и критиками.

В первой половине 1960-х годов – то есть в период официально одобряемых нападков на представительствовавшие тогда за авангард абстракционизм, будущие теоретики еще не существовавшего национально-консервативного лагеря П. Палиевского и В. Кожина критикуют не столько авангард, сколько методологии и теоретические построения, возникшие из опыта реф-

лексии авангардистского искусства (формализм) и унаследовавшие тенденцию к формализованному описанию объекта (структурализм), что естественно согласуется с логикой и реальными обстоятельствами борьбы научных направлений и методологий в 1960-е годы.

В статье «Возможна ли структурная поэтика?» (1965) В. Кожин, включаясь в дискуссию со структуралистами, доказывает, что те повторяют заблуждения своих предшественников из ОПОЯЗа, уже обнаруженные авторами ряда работ второй половины 1920-х годов (Г. Винокуром, П. Медведевым, В. Волошиновым, Б. Энгельгардтом), в которых, по мысли литературоведа, содержалось «позитивное решение проблем поэтики» [5, с. 90]. Несомненно, попытка напомнить имена и работы ученых, представлявших не-формалистскую традицию, находилась в непосредственной связи со стремлением Кожина ввести в научный обиход идеи М.М. Бахтина (упоминание о нем, помимо апелляции к работам Волошинова и Медведева, также есть в названной статье). Кроме того, это был способ воспрепятствовать столь раздражающим претензиям структуралистов закрепить исключительный просчет структуралистов, которые, по мнению исследователей, не потрудились поставить вопрос о границах формального анализа. «... цель моя, – поясняет Кожин, – вовсе не в том, чтобы „громить“ семиотику и структурную лингвистику, но лишь в том, чтобы попытаться уяснить их реальные возможности и пределы» [5, с. 96]. Эти возможности не безграничны, а пределы очевидны – так можно суммировать пафос работ Кожина и Палиевского, усмотревших в структуралистской экспансии признаки «странного научного фетишизма» [6, с. 45] и претензии ничем не сдерживаемого «кибернетического мышления» на формулирование исчерпывающего знания о мире.

Однако в статьях Палиевского и Кожина первой половины 1960-х годов есть еще один аспект, позволяющий вывести их за рамки обсуждения вопросов о продуктивности «моделирования», критериях разграничения знака и сигнала, иначе говоря, за рамки гуманитарной теоретико-методологической полемики, и включить в широкий культурно-идеологический контекст, где происходила «смена вех», ознаменовавшая переход футурологического оптимизма 1960-х (в крайней форме выразившегося в обещании построить коммунизм к 1980-ому году) к традиционализму «долгих 1970-х». В статьях, где Палиевский полемизирует с направленной в «плоскую универсальности» [6, с. 47] теорией структурализма и формулирует анти-сциентистский, «интуитивистский» подход к художественному произведению, рождается язык для артикуляции основных консервативных идей и ценностей. Правда, в имеющих литературно-критический характер работах начала 1960-х годов, Палиевский еще никак не затрагивает политическое измерение недавней истории и современных процессов (политические импликации возникнут позднее), но их категориальный аппарат и риторика приспособлены для выражения консервативного мироощущения со свойственным ему доверием к «саморазвитию жизни», сопротивляющейся «рассудочно-расчленяющей мысли» [6, с. 35], утверждением несводимости индивидуальности к сумме составляющих ее элементов, неприятием «абстрактного» и поисками плодотворной альтернативы в «конкретном», реабилитацией интуитивно-иррационального и т.п. (Идео)логически подытожить эти построения можно «антипрогрессистской» тирадой из упомянутой статьи Кожина, объявившего структурализм прогрессивным явлением, но поставившего под сомнение – в условиях официально продекларированного шествия СССР по пути мира, прогресса и социализма – саму безусловную продуктивность прогресса. «Я убежден, – пишет он, – что попытки создания точной науки о поэзии будут продолжаться и, вероятно, со все большей интенсивностью. Сама идея такой науки, конечно, является в точном смысле слова прогрессивной. Поэтому эта идея имеет большую притягательность и силу. Но когда И. Ревзин, например, выступает с безоговорочной и абсолютной защитой прогрессивности вообще, я не могу не сказать, что всякий прогресс относителен и в ходе прогресса люди всегда не только приобретают, но и нечто теряют, а во-вторых, „прогрессивное“ – это далеко не всегда значит „хорошее“...» [5, с. 106-107]. По существу, участвуя в чрезвычайно знаменательной для сциентистского утопизма 1960-х полемике со структуралистами, В. Кожин

нов и П. Палиевский уже работали со смыслами, которые обеспечили «консервативный поворот» «долгих 1970-х», в этом отношении неумеренные амбиции, «издержки» раннего структуриализма давали им хорошую возможность для обнаружения слабостей противника и предъявления собственных притязаний на доминирование в литературном (а потом и в идеологическом) поле.

Формализм / структуриализм для консервативно ориентированных интеллектуалов позднесоветского периода символизировали комплекс неприемлемых явлений и тенденций (рационалистичность, сциентизм, технологизм, операционализм – то, что выражало «расчеловечивающую» логику модернизации), однако авангардизм в качестве главного противника классики и реализма в консервативной критике и публицистике более отчетливо был обозначен тогда, когда санкционированное партийными директивами развенчание авангарда вышло из острой фазы и стало превращаться в часть повседневного интеллектуального фона. Рецепция авангарда правым крылом советской интеллигенции, институционально оформившимся приблизительно к концу 1960-х годов, придала этим развенчаниям новый импульс и несколько разнообразила к тому времени уже сложившийся репертуар анти-авангардистских выпадов.

Вехой, определившей трактовку консервативными силами «нового искусства» в разоблачительном ключе (разоблачение здесь понимается как «совлечение покровов», «срывание масок»), стала статья П. Палиевского «К понятию гения» (1969) – по замечанию Ирины Роднянской, блестяще написанный «анти-модернистский памфлет» [7, с. 499]. Статья эта, направленная против «самозванных гениев» и маркировавшей 1960-е годы интеллектуальной моды на авангард, как можно ретроспективно судить, свидетельствовала об оформлении нового интеллектуального тренда – консервативного, что выразилось не только в системе прокламируемых ценностей, но в типе мышления критика и в характерной риторике данной работы. Примечательно, что как в момент появления работ Палиевского и Кожинова о формализме и авангарде, так и в позднейших комментариях к ним обычно высоко оценивался именно их демаскирующий эффект, чье воздействие на читателей было особенно неотразимо в ситуациях межгруппового идеологического противостояния. Например, В. Крупин называл статью «К понятию гения» и ряд статей В. Кожинова об ОПОЯзе и «левой эстетике» «прилюдным раздеванием голых королей, навязанных авторитетов, которые по сути были пустышками...» [8]. С. Небольсин ставил в заслугу В. Кожинovu то, что тот разглядел «в наших формалистах их совершенно поверхностное трюкачество – ... даже мошенничество странствующих портняжек – лжеразъяснителей, как сделана шинель, пошивщиков великолепного платья голым и даже в порфирах королям „футуризма“, „авангарда“, якобы „акмеизма“...» [3, с. 537-538].

Разоблачительный эффект статьи «К понятию гения» – во многом следствие избранного ее автором угла зрения на авангардное искусство. Палиевский, последовательно работая с закрепленной за авангардом метафорикой актерства, притворства (которая применительно к сфере творчества в отечественной традиции обычно имеет негативные коннотации), рассматривает технологии, способствующие созданию «ложной ценности», каковой, с его точки зрения, является авангард. Среди приемов, отмеченных критиком, так называемый «парадокс гонимости», навязчивая самореклама, манипуляция мнением «интеллектуализированной толпы», в том числе использование «принципа присоединения», согласно которому к перечню несомненных значимых культурных авторитетов как бы между прочим добавляется имя новоявленного гения и др. Вызывающие едкую иронию литературоведа попытки творцов-авангардистов внушить окружающим сознание собственной значимости преследуют, по Палиевскому, единственную цель – продвижение своих произведений на рынок культуры и захват жизненного пространства. «Что гений обязан косить умом, кажется, ни у кого уже сомнений не вызывает, так прочно это с той поры (со времен В. Хлебникова, который, с точки зрения Палиевского, мастерски отыграл роль безумного непризнанного гения. – А.Р.) распространилось: в каких только романах не расхаживал этот одинокий чуждак, которого мерзкие мещане все норовят упечь в сумасшедший дом, а он только тихо и беспомощно улыбается... При этом ничуть как будто и не предполагается, что эта сумасшедшинка может иметь другую, куда более интересную струну: стойкое и целенаправленное использование или, вернее, исполнение

беспомощности – в уверенности, что ей рано или поздно будут, как зачарованные, помогать, иначе – серьезную и смело рассчитанную игру, в которой можно и проиграть, если попадешь на достаточно трезвых людей, но можно и выиграть все, добравшись до какого-нибудь центра массовой информации, – и тогда уже не выпускать его, пропагандируя себя и себе подобных до полного зачумления» [6, с. 106-107]. При этом агрессия и самореклама авангарда, изъятые критиком из дифференцированно реконструированного социокультурного процесса, превращены Палиевским в родовую черту авангардного искусства и к ней сведены. Сказавшееся в этом характерное для консервативного мышления «округление» смысла [9, с. 608] делает авангард символическим обозначением анти-культуры и анти-традиции, которым, как несложно заметить, Палиевский полемически противопоставляет подлинные культуру и традицию, отождествляемые с классикой. Именно классика в статье «К понятию гения» выступает пресуппозицией, задающей негативную оценку авангарда. На это обстоятельство стоит обратить самое пристальное внимание, ибо следующее десятилетие пройдет для представителей национально-консервативного лагеря под лозунгом защиты русской классической литературы XIX века от «модернизующих» ее прочтений и в попытках присвоить консервативным интерпретациям классики статус привилегированных.

Апелляция к бесспорному культурному авторитету классики, помещаемой в сакральной зоне культуры, уже сама по себе весьма сильный ход, особенно с учетом существования «жесткой» предписанности форм отношения к повышенной ценности классического» [10, с. 322], кроме того, этот ход, способствующий укреплению авторитета группы, которая манифестирует безусловную ценность традиции и наследования (то есть «неопочвенников»). Ведь разоблачая авангардистский миф, Палиевский стремится добиться перераспределения позиций в литературном поле, где на доминирующих ролях должны оказаться не дутые, с точки зрения критика, величины (авангардисты и их наследники), а те, кто предназначен для этого в силу своего таланта (классики и их наследники). Этот посыл оказывается совершенно созвучен институциональным и дискурсивным процедурам «нормализации», охватившим культурное и идеологические поля позднесоветского социума, потому «обратный историзм» консерваторов [11, с. 41] столь органично впишется в активизировавшиеся в «долгие 1970-е» «процессы музеезации представлений о культуре» [10, с. 322].

В статьях Палиевского и Кожинова конца 1960-х – первой половины 1970-х годов ставшее впоследствии программным для национально-консервативного лагеря противостояние классики и авангарда выразительно намечено, но концептуализировано и инструментализовано оно будет в дискуссии «Классика и мы» (1977), которая одним из представителей национально-консервативного лагеря С. Куняевым впоследствии будет названа «нашим первым бунтом» [12, с. 175]. В дискуссии основной доклад, в котором в атакующе-бескомпромиссной манере высказывалась мысль о коренном антагонизме классики и авангарда, делал все тот же П. Палиевский. Он, по сути, суммировал дискредитирующие авангард наблюдения, высказанные им ранее в статье «К понятию гения», но нашел для них новый теоретический фокус – понятие интерпретации. Проблема интерпретации, ее границ и эвристических возможностей была фокусом литературной полемики «долгих 1970-х». Именно в рамках проблемы интерпретации, с точки зрения Г.А. Белой, велись тогда «дискуссии об отношениях традиции и современности» [13, с. 138], в которых происходила окончательная кристаллизация консервативного и либерально-прогрессистского дискурса в их позднесоветской аранжировке. Если традиция в трактовке критиков консервативной ориентации представала выражением субстанциальных свойств национальной культуры, обеспечивавших ее самостоятельность, то интерпретация истолковывалась в качестве антипода традиции: порожденная современной культурой, она казалась выражением ее субъективизма, шаткости иерархических принципов и проницаемости границ, интеллектуального произвола претендующего на новизну художника-нарцисса. Семантику «вампиризма» и творческого бессилия авангарда в своем выступлении актуализировал Палиевский. Он доказывал, что авангарду для самоутверждения – ввиду отсутствия собственной «положительной» основы – необходима доброкачественная почва, на которой можно паразитировать. Такой оказалась классика: «Страшная сила всегда притягивала их (авангардистов. – А.Р.) к подлинному. Им всегда очень хоте-

лось иметь прежде всего материал для переработки. <...> Чем больше мы это изучаем, тем яснее видим, что Мейерхольд не нужен Булгакову, зато Булгаков очень нужен Мейерхольду. И без Булгакова, без вообще классических серьезных произведений никакое подобное искусство существовать не может» [14, с. 186-187]. Компрометирующее интерпретацию как смыслопорождающую операцию напоминание о ее генезисе (из авангарда) – в том смысле, что от дурного дерева может быть только дурной плод – в случае Палиевского обусловлено не только желанием восстановить объективную историко-культурную картину, но и интересами идеологического свойства. «...вне той борьбы, которая проходит в современности, – прямо заявляет критик, – никакая интерпретация классики не является значительной и не является серьезной» [14, с. 185]. Таким образом, реконструированному критику в конфликту «классического» и «авангардного» (с проекцией в социокультурную сферу: «традиционного» и «модерного») придается сила всеобъясняющей, мифологической по сути, коллизии, в которой новация, не растворенная в традиции (то есть «всеобщем» наследии), а, напротив, рискующая подчеркнуть свой индивидуально-субъективный характер, оказывается злом. Оттого неприемлемыми полагаются «полевые интерпретации» классики, предложенные, например, Вс. Мейерхольдом и современными режиссерами (А. Эфросом, Ю. Любимовым). Однако упоминания персоналий оратором из национально-консервативного лагеря было недостаточно, поэтому Палиевский, например, предпочел говорить об оппонентах из покушающегося на классику либерально-авангардистского сообщества в обобщенном ключе, активно используя раздельные конструкции *мы – вы* или *мы – они*, которые в данном контексте позволяли дистанцироваться от тех, о ком идет речь, но одновременно избежать излишней конкретизации (вероятно, чтобы подчеркнуть вездесущность, многоликость противника и доказать, что дело не в личностях, а в общей его стратегии), а кроме того, активизировать inferнальную семантику. Не случайно завершил свою речь Палиевский ссылкой на сюжет повести В. Шукшина «До третьих петухов», недвусмысленно намекая на необходимость ассоциировать современных, числящих себя в авангарде новаторов, с чертями. Приведем лишь несколько примеров такой риторики, заведомо не предполагающей диалога: «И если *кто-нибудь* скажет *нам*, что, дескать, это все уже прошло, все это неизвестно когда было, это бабушкины сказки, *мы вам* ответим – извините, *мы* это (театральные и оперные постановки классики в конце 1930-х – начале 1950-х. – А.Р.) видели» [14, с. 187], «Чем не нравится *им* Римский-Корсаков? <...> Он не нравится *им* прежде всего потому, что это был представитель... классического уравновешенного гения... <...> Он не нравился *им* по очень многим причинам, и продолжает не нравиться. И *нам* ничего не остается, только как всегда глотать почему-то подобные высказывания в печати...» [14, с. 188-189] (курсив мой. – А.Р.). Надо отметить, что подвергшиеся нападкам «либералы» и «космополиты» из противоположного лагеря столь же активно прибегали к риторике конфронтации: «Да *мы* с утра до вечера трудимся, влюбленные в эту классику, желая что-то сказать про нее *вам*» (курсив мой. – А.Р.) [15, с. 196].

Само по себе указание традиционалистов на связь, существующую между возрастанием значимости, востребованности «интерпретации» производителями и потребителями произведения искусства, с одной стороны, и экспансией авангарда, с другой, не лишено оснований. По наблюдению П. Бурдьё, эволюция культурного поля логически приводит к возникновению связи «художник» – «интеллектуал», и это со всей очевидностью демонстрирует именно развитие авангарда. Интеллектуал «средствами рефлексивного дискурса» [16, с. 252] начинает участвовать в создании ценности произведения, так как изобретает стратегии различия, обосновывающие оригинальность художника, его отличие от известных всем культурных форм и формул. Возникшее в итоге подобных процессов новое отношение между корпусом интерпретаторов и произведением искусства, иронизирует Бурдьё, «можно сравнить только с отношением, сложившимся в больших эзотерических традициях» [16, с. 252]. Однако нас интересует не сама связь авангарда и творящих его ценность и смысл интерпретаций, а истолкование традиционалистами этой связи как явления, определяемого в негативном понятии «деградация культуры». Консервативную критику интересовали не столько конкретные образцы «новых прочтений» классики (среди которых, конечно, были и откровенно неудачные), сколько основания полемической интерпретации, уходя-

щей от признанного нормативным («классическим») и не совпадающей с реконструируемым авторским кодом. Расхождение авторского кода и кода интерпретатора, нацеленное не столько на извлечение уже апробированных традицией смыслов, сколько на продуцирование новых, трактовалось как эстетически бесплодное и морально предосудительное (ср., например, выступление М. Лобанова на дискуссии «Классика и мы») [17, с. 177-179]. Л. Гудков и Б. Дубин полагают, что культуре советской интеллигенции вообще свойственны традиционализирующие механизмы концептуализации социального опыта. Последние «санкционируют ценность субъективности только в качестве коллективного достояния, идеологического символа, коллективного ресурса – наследия, завершенной „традиции“, классики. Естественно, что право на интерпретацию... жестко контролируется...» [18, с. 136]. Образцы консервативной критической мысли позднесоветского периода убедительно иллюстрируют верность данного наблюдения.

И все же главным в речи Палиевского на дискуссии «Классика и мы» было не обличение якобы заведомо бесплодных интерпретаторских потуг выучеников авангарда, а создаваемая за счет активизации подтекстов трактовка левого искусства как эквивалента радикальных политических практик (что достигалось напоминанием о его укорененности в революции, параллелями между эстетическим, этическим и политическим радикализмом, которые казались тем более бесспорными, чем более места оратор уделял разрушительным акциям авангарда по отношению к классике в 1920-е годы [см. 14, с. 186]. Если реконструировать подтекст настойчивого отождествления авангарда и революции, то он может быть сведен к внятной формуле, которую, конечно, публично тогда никто не решался произнести: авангард – это искусство революции, потому он бесплоден.

Вообще, для формирования групповой идентичности традиционалистского лагеря базовым было как раз отрицание политико-культурного радикализма конца 1910-х – 1920-х гг., но очевидно, что рационализация, политическая и этическая оценка периода установления советской власти консерваторами не могла быть осуществлена без конфликта с официальным историческим дискурсом, где 1917 год по-прежнему оставался сакрализованной точкой отсчета новой эры в истории человечества. Конечно, для проблематизации этой вехи существовали различные риторические уловки, которыми, например, искусно пользовался В. Кожин, в частности, в статье «Об эстетике авангардизма в России» (1972). В пассаже об ОПОЯЗе и ЛЕФе, лучше других выразивших дух революционного переворота, автор статьи лукаво защищает от «наклеивания необоснованных идеологических ярлыков» представителей этих течений и полагает, что несправедливо рассматривать их «как ... совершенно чуждых или даже враждебных революции» [19, с. 303]. «Это неверно, – поясняет Кожин. – <...> Участники этих течений не только были „за Октябрь“, но и были убеждены в том, что именно они создают новую, революционную эстетику» [19, с. 303]. Очевидно, что цитируемый фрагмент статьи посредством кода официальной советской историографии прочитывается как благонамеренное желание автора восстановить опороченную репутацию революционеров от искусства, однако приверженец консервативной доктрины перекодирует это сообщение в соответствии со своей системой ориентиров, и тогда дефиниция «были за Октябрь» превращается в маркер враждебных ему сил. Далее Кожин чуть более радикализует тактику обнаружения своей позиции: он не соглашается с похвалившим авангард за разрушение старой России М. Лифшицем и задает вопрос о созидательном потенциале такого рода искусства: «... что же именно разрушила подобная эстетика и, кстати, что построила?» [19, с. 311]. От читателя не требуется особых ухищрений в дешифровке «эзопова языка» статьи, чтобы поставить тот же вопрос по отношению к революции.

Палиевский, выступая на дискуссии «Классика и мы» и манифестируя позицию своей социально-интеллектуальной группы, весьма эффективно использовал «фору», предоставляемую официально санкционированной критикой модернизма и авангарда, для проблематизации таких политических практик и умонастроений, как революционализм, утопизм, прогрессизм. Превратив авангард в метафору социально-идеологического радикализма, он предложил национально-консервативную версию событий отечественной истории XX века, где главным, с его точки зрения, было напряженное противостояние сил «охранительных», национальных, и сил «разрушительных», космополитичес-

ких, естественно, экстраполируемое в современность. Старательно разводя 1920-е годы (крах российской государственности, низвержение традиционной культуры и триумф авангардистского «антиискусства») и 1930-е годы (реставраторские тенденции, реабилитация классики, а сталинская эпоха при всех ее минусах, в трактовке Палиевского, предстает подлинной хранительницей заветов классического искусства), национально-консервативный лагерь обретает основания для самолегитимации, создает вынужденную символическую конструкцию, посредством которой описывает себя. В этой конструкции положительно маркированы значения, связанные с 1930-ми годами, – а именно с «державным» статусом классики, широкой трансляцией ее интегративных смыслов через образовательные каналы (средняя и высшая школа), общим героическим пафосом «высокого сталинизма», в котором виделась спасительная альтернатива нигилизму 1920-х.

В заключение заметим: авангард в 1960-е и позднее, в период «долгих 1970-х», выступал в роли «значимого Другого»,

жизненно необходимого национально-консервативному лагерю в процессах самоопределения и выработки им презентационных стратегий. «Образ» авангарда подвергся естественной в таких случаях редукции и стал недифференцированным обозначением нигилизма в отношении культурной традиции. При этом в дискурсе правых сил относительно левого искусства были найдены смысловые ресурсы, которые – при отсутствии условий для нормальной идеологической дискуссии – позволяли консерваторам, следуя сложившейся конъюнктуре и развенчивая авангард, критиковать и либеральный, и официальный дискурсы. В итоге разоблачение авангарда оказалось весьма выигрышным вариантом самопозиционирования для правого крыла отечественной интеллигенции, ибо оно давало ей возможность более или менее откровенно эксплицировать свою анти-революционную позицию, вводя в оборот для интерпретации социокультурных процессов биологическую и органицистскую метафору, культивировать консервативные идеи в сознании читательской аудитории.

Библиографический список

1. Герчук, Ю. Кровоизлияние в МОСХ, или Хрущев в Манеже 1 декабря 1962 года. – М., 2008.
2. Шевцов, И.М. Тля. Соколы. – М., 2000.
3. Вадим Кожин в интервью, беседах, диалогах и воспоминаниях современников. – М., 2004.
4. Дубин, Б. Идея классики и ее социальные функции / Б. Дубин, Н. Зоркая // Проблемы социологии литературы за рубежом. – М., 1983.
5. Кожин, В. Возможна ли структурная поэтика? // Вопросы литературы. – 1965. – № 6.
6. Палиевский, П.В. Пути реализма. – М., 1974.
7. Роднянская, И.Б. Движение литературы: в 2 т. – М., 2006. – Т. 2.
8. Крупин, В. На ложь отвечать презрением [Э/р]. – Р/д: <http://omiliya.org/article/na-lozh-otvechat-prezreniem-vladimir-krupin.html>
9. Манхейм, К. Диагноз нашего времени. – М., 1994.
10. Дубин, Б. Слово – письмо – литература: очерки по социологии современной культуры. – М., 2001.
11. Кондаков, Б.В. Классика в свете ее современной интерпретации / Б.В. Кондаков, И.В. Кондаков // Классика и современность. – М., 1991.
12. Куняев, С. Поэзия. Судьба. Россия. Наш первый бунт // Наш современник. – 1999. – № 3.
13. Белая, Г.А. Категория художественной традиции в освещении современной критики // Современная литературная критика. Семидесятые годы. – М., 1985.
14. Палиевский, П. Классика и мы // Москва. – 1990. – № 1.
15. Эфрос, А. Классика и мы // Москва. – 1990. – № 1.
16. Бурдые, П. Социальное пространство: поля и практики. – СПб., 2005.
17. Лобанов, М. Классика и мы // Москва. – 1990. – № 2.
18. Гудков, Л. Интеллигенция: заметки о литературно-политических иллюзиях / Л. Гудков, Б. Дубин. – СПб., 2009.
19. Кожин, В.В. Размышления о русской литературе. – М., 1991.

Bibliography

1. Gerchuk, Yu. Krovoizliyanie v MOSKh, ili Khrutchev v Manezhe 1 dekabrya 1962 goda. – M., 2008.
2. Shevcov, I.M. Tlya. Sokolih. – M., 2000.
3. Vadim Kozhinov v interv'yu, besedakh, dialogakh i vospominaniyakh sovremennikov. – M., 2004.
4. Dubin, B. Ideya klassiki i ee social'nihe funkcii / B. Dubin, N. Zorkaya // Problemih sociologii literaturih za rube-zhom. – M., 1983.
5. Kozhinov, V. Vozmozhna li strukturnaya poehtika? // Voprosih literaturih. – 1965. – № 6.
6. Palievskiy, P.V. Puti realizma. – M., 1974.
7. Rodnyanskaya, I.B. Dvizhenie literaturih: v 2 t. – M., 2006. – T. 2.
8. Krupin, V. Na lozhj otvechatj prezreniem [Eh/r]. – R/d: <http://omiliya.org/article/na-lozh-otvechat-prezreniem-vladimir-krupin.html>
9. Mankheym, K. Diagnoz nashego vremeni. – M., 1994.
10. Dubin, B. Slovo – pis'mo – literatura: ocherki po sociologii sovremennoj kul'turh. – M., 2001.
11. Kondakov, B.V. Klassika v svete ee sovremennoj interpretacii / B.V. Kondakov, I.V. Kondakov // Klassika i sovremennostj. – M., 1991.
12. Kunyayev, S. Poehziya. Sudzba. Rossiya. Nash pervihy bunt // Nash sovremennik. – 1999. – № 3.
13. Belaya, G.A. Kategoriya khudozhestvennoj tradicii v osvethenii sovremennoj kritiki // Sovremennaya literaturnaya kritika. Semidesyatihe godih. – M., 1985.
14. Palievskiy, P. Klassika i mih // Moskva. – 1990. – № 1.
15. Ehfros, A. Klassika i mih // Moskva. – 1990. – № 1.
16. Burdje, P. Social'noe prostranstvo: polya i praktiki. – SPb., 2005.
17. Lobanov, M. Klassika i mih // Moskva. – 1990. – № 2.
18. Gudkov, L. Intelligenciya: Zаметki o literaturno-politicheskikh illyuziyakh / L. Gudkov, B. Dubin. – SPb., 2009.
19. Kozhinov, V.V. Razmishleniya o russkoj literature. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 03.05.13

УДК 811.111'42

Kozlovsky D.V. THE MODEL OF EVIDENTIALITY IN TERMS OF FICTIONAL DISCOURSE. The author presents the study of the modus category of evidentiality in the English fictional discourse, describes different approaches to the notion of the category of evidentiality, substantiates the necessity of the research of evidentiality means in discourse, defines the evidential discursive model and classifies the types of this category.

Key words: evidentiality, discursive approach, evidential discursive model, material, operator.

Д.В. Козловский, аспирант, ассистент каф. английского языка и методики его преподавания НИУ СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: kimo3006@mail.ru

ЭВИДЕНЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена исследованию особенностей функционирования модусной категории «эвиденциальность» в современном английском художественном дискурсе. В работе рассматриваются различные подходы к определению категории «эвиденциальность», обосновывается необходимость обращения к дискурсивному подходу при изучении эвиденциальности, описывается эвиденциальная дискурсивная модель, выявляются подвиды категории «эвиденциальность».

Ключевые слова: эвиденциальность, дискурсивный подход, эвиденциальная дискурсивная модель, материал, оператор.

Художественный дискурс содержит в себе самые разнообразные типы указания на источник получения сведений, а также описания тех или иных событий. Данная информация относится к значениям, передаваемым посредством категории «эвиденциальность».

Впервые термин «эвиденциальность» был введен в научный обиход Ф. Боасом, хотя широкое распространение он получил после работ Р.О. Якобсона. Следуя его идеям, «эвиденциальность» представляет собой глагольную категорию, учитывающую три факта: сообщаемый факт, факт сообщения и указание на источник сведений о сообщаемом факте [1]. Для названия данной категории используются и другие обозначения – например, «косвенная засвидетельствованность» или «авторизация» [2, с. 302-305].

В силу того, что категория «эвиденциальность» связана с передачей сведений, под эвиденциальностью, по мнению В.А. Плунгяна, понимаются различные структурные и функциональные элементы речи, выражающие указание на источник информации, способ и характер получения информации. Основным источником информации в высказывании является субъект коммуникации, т.е. говорящий. Он является непосредственным выразителем знания и может черпать знания как из внутреннего источника (опыт и память), так и из внешних источников информации. В зависимости от способа получения информации В.А. Плунгян выделяет: прямой (говорящий наблюдал ситуацию), косвенный (говорящий не наблюдал ситуацию), а также опосредованный (говорящий имел личный доступ к фактам) и опосредованный (говорящий не имел личного доступа к фактам). При этом эти типы информации практически никак не соотносятся друг с другом, хотя прямой способ имеет непосредственное отношение к говорящему в противоположность косвенному, который может носить как личный, так и опосредованный характер [3, с. 322-324].

В зависимости от характера получения информации источниками информации подразделяются на визуальные (зрительное наблюдение события), сенсорные (восприятие события другими органами чувств) и эндофорические (внутренние ощущения). Источники информации включают в себя также инферентивы (вывод о ситуации по ее результату) и презумптивы (вывод о ситуации на основании логики).

Другой подход к изучению данной категории стал возможен в рамках когнитивной лингвистики, где она трактуется как модусная категория. Основанием для подобного утверждения является точка зрения Н.Н. Болдырева, который объединяет языковые категории в три типа в соответствии со способом категоризации: лексическая (аналоговая), грамматическая и модусная (оценочная). Лексические категории реализуют гносеологическую функцию языка. Посредством грамматических и лексико-грамматических категорий раскрывается онтологическая модель языка. В свою очередь, модусные или оценочные категории непосредственно связаны с онтологией сознания человека, его интерпретирующей функцией и воспроизводят оценочную модель мира [4, с. 16-39].

Эвиденциальность как модусная категория организуется противопоставлением: свое (прошлый опыт) / чужое (цитируемый источник информации). Исходя из этого, данная категория реализуется в виде модуса прямой эвиденциальности, который может выражаться эксплицитно и имплицитно, а также модуса косвенной эвиденциальности, который выражается эксплицитно [5]. Выбор субъектом коммуникации способа выражения источника информации зависит от его уверенности в достоверности сообщаемого. Лингвистами различаются ситуации простой достоверности, проблематичной достоверности и ситуации ка-

тегоричной достоверности. В ситуациях простой достоверности говорящий уверен в достоверности сообщаемой информации и полагает, что утверждение или отрицание связи предмета и признака не нуждается в обосновании. В ситуациях проблематичной достоверности говорящий не обладает достаточными знаниями для категоричного утверждения истинности пропозиции, в связи с чем он высказывает мнение, умозаключение, выражая вероятность, предположение о возможном осуществлении события [6]. В ситуациях категоричной достоверности субъект коммуникации высказывает суждения и мнения в категоричной форме с целью усиления воздействия на адресата [7].

Высказывания, несущие значения эвиденциальности, обладают схожими чертами организации содержания, а именно, содержат диктумную (объективное содержание) и модусную (выражение позиции мыслящего субъекта по отношению к этому содержанию) части. Н.Д. Арутюнова, Т.В. Шмелева и др. признают доминирующую роль модуса, так как он вводит в предложение субъекта высказывания, «который с помощью модальных глаголов выражает разные оттенки интеллектуального, эмоционального и волевого суждения в отношении диктума» [8; 9]. Модус является важнейшим компонентом высказывания, показывающим отношение автора высказывания к описываемым событиям, к информации и к собеседнику. Модус также выражает оценку говорящим чужого высказывания как собственного. Эвиденциальность, таким образом, репрезентирует процесс интерпретации полученных сведений говорящим, при этом в ходе анализа эвиденциального высказывания на первый план выходит оценка информации субъектом коммуникации.

Дискурсивный подход к анализу эвиденциальности предполагает выход на новый исследовательский ракурс, а именно, рассмотрение эвиденциальных высказываний в структуре дискурсивного пространства, что позволяет по-новому осмыслить процессы формирования данной категории, а также выражаемые ей смыслы. При этом под эвиденциальным высказыванием нами понимается дискурсивная единица, содержащая указание на источник информации, а также на отношение субъекта коммуникации к передаваемым сведениям.

Обращение к дискурсу также связано с выделением минимальных единиц, относимых к «дискурсивному уровню». В качестве подобных единиц А.А. Кибрик предлагает рассматривать клаузы, к основным характеристикам которых относятся тематическая структура и диалогическая функция [10, с. 30–35]. Эвиденциальные высказывания входят в систему клауз, составляющих дискурс и репрезентирующих интерактивную деятельность участников общения, обмен информацией, оказание воздействия друг на друга, использование различных коммуникативных стратегий, их воплощение в практике общения [11].

Анализ свидетельствует в пользу того, что эвиденциальность как категория является неотъемлемой частью структуры самого дискурса и, соответственно, должна изучаться в рамках дискурсивного подхода, что предполагает интерпретацию содержания и исследование аксиологических смыслов, порождаемых субъектом коммуникации в процессе конструирования дискурса.

Проиллюстрируем высказываемое положение на примере электронной версии произведения Дина Кунца «The Mask» [12].

“Aren't you rather young to hold such a post?” “Somewhat young,” Paul admitted. “But that's no credit to me. You see, it's a thankless position, all work and no glory. My senior colleagues in the department craftily maneuvered me into it so that none of them would be stuck with the job.”

“You're being modest.”

“No, I'm really not,” Paul said. “It's nothing much.”

Carol knew that he was being modest. The departmental chairmanship was a prized position, an honor. But she understood

why Paul was playing it down; he had been unsettled by O'Brian's use of the word overachiever. She had been unsettled by it, too. Until this moment she had never thought that an unusually long list of achievements might count against them.

С позиций дискурсивного подхода, данный отрывок представляет собой набор линейно следующих друг за другом речевых действий, образующих языковые выражения разных уровней – от клаузы до групп клауз, составляющих высказывания. При этом, каждая отдельно взятая клауза может быть представлена в виде двухчастной конструкции, представляющей собой «действие» и его «результат». Данное положение применимо и в отношении эвиденциальных конструкций. В рассматриваемом отрывке прямая эвиденциальность в высказываниях передается посредством глаголов *know, understand*, в то время как в качестве маркеров косвенной эвиденциальности используются глаголы *admit, think*. Помимо указания на источник и способ получения сведений, перечисленные глаголы репрезентируют «действие», осуществляемое говорящим путём выражения субъективной точки зрения и интерпретации передаваемой информации. В свою очередь, полученные сведения являются «результатом» обработки исходной информации субъектом коммуникации. Например, в клаузе *Carol knew that he was being modest*, первая часть «*Carol knew*» выражает уверенность говорящего в достоверности источника сведений, в то время как вторая часть «*he was being modest*» результирует исходную информацию.

В любой клаузе, несущей значение эвиденциальности, могут быть выделены «профаза» и «эпифаза». Психолог А.Н. Леонтьев понимает под данными терминами «фазу подготовки» и «фазу осуществления» деятельности человека [13, с. 280]. В отличие от «эпифазы», представляющей собой объективную часть клаузы и репрезентирующей представления «о мире», в «профазе» эвиденциальной клаузы отражаются точки зрения, оценки и отношения субъекта коммуникации, воспринимаемые объектом коммуникации с учетом контекста. Таким образом, делаем вывод, что профаза формирует модусную рамку, а эпифаза – констатирующую рамку клаузы. В смысловом отношении «эпифаза» уточняет, изменяет или результирует смысл, носителем которого является «профаза», при этом подготовительное действие не может идти после исполнительного, поэтому фазовый порядок всегда является строгим – на первом месте находится профаза, за которой следует эпифаза. Данное положение находится в соответствии со взглядом В.Г. Борботько, который отмечает, что смысл предложения и все нелинейные явления смысла зависят от порядка слов, носителями которых являются профаза и эпифаза [14, с. 120].

Таким образом, использование дискурсивного подхода в исследовании проявления категории «эвиденциальность» в художественном дискурсе предполагает интерпретацию содержания и исследование аксиологических смыслов, порождаемых субъектом коммуникации в процессе конструирования дискурса.

По мнению В.З. Демьянкова, при интерпретации дискурса необходимо воссоздать «мысленный мир», в котором, согласно восприятию интерпретатора, автор конструировал данный дискурс и в котором описываются реальное, желаемое или нереальное положение дел. В этом мире отражаются черты объектов, обстоятельства времени и событий, а также характеристики и поступки действующих лиц. В «мысленный мир» входят также домысливаемые интерпретатором (опираясь на его жизненный опыт) детали и оценки. Создаваемые говорящим «образы мира» представляют дискурсивные структуры в виде несущих вымышленные или генерализованные смыслы «моделей», в которых содержатся разнообразные семантические планы, принадлежащие различным уровням представления мира, осуществляемого рефлексией [15, с. 33].

Подобная дискурсивная модель может быть представлена в виде двухфазового действия, в одной фазе которого содержится «материал» – некоторая субстанция или совокупность

форм, – являющийся основой будущей модели, а в другой – формирующий и определяющий ее «оператор», синтаксическая единица, выражающая значение операции [14, с. 279-281]. Применительно к категории «эвиденциальность», «материал» представляет собой часть клаузы, в которой содержится объективная информация о событии, в то время как «оператор» передает дополнительные субъективные сведения об источнике полученной информации, мотивации, цели передачи информации, хранящейся в высказывании, характеристики описываемой ситуации и поводе её раскрытия. В значения, передаваемые «оператором», также входит оценка и интерпретация высказывания субъектом коммуникации. В качестве операторов в эвиденциальных клаузах могут использоваться следующие группы глаголов и модальных вводных слов: «явного указания» (*tell, declare, announce, report, inform, remark, say*), «неявного указания» (*rumour, intimate, hint, imply, mention, mutter*), «усиления значимости высказывания» (*point out, stress, emphasize, claim, confess*), «мыслительной деятельности» (*estimate, think, reflect, interpret, contemplate*), «выражения мнения» (*consider, believe, accept*), «уверенности в знании» (*conclude, acknowledge, recognize, know, understand, learn, surely, naturally, actually, undoubtedly, evidently, obviously, in fact, no doubt*), «сомнения» (*doubt, suppose, admit, concede, presume, assume, may be, frankly*), «предчувствия» (*anticipate, expect, suspect, plan, predict, probably, possibly*), «умственного восприятия» (*learn, forget, recall, remember*), «чувственного восприятия» (*hear, notice, feel, see, watch*) [16, с. 146].

В ходе проведенного исследования было установлено, что по аналогии с порядком развёртывания дискурса, эвиденциальная дискурсивная модель характеризуется строгим порядком следования её элементов. Схема построения модели может быть представлена следующим образом: в профазе эвиденциальной клаузы содержится указание на субъект коммуникации или его отсутствие, а также «оператор», в то время как эпифаза включает в себя «материал», репрезентирующий передаваемую информацию. При помощи «оператора» субъект осуществляет воздействие на исходный «материал», оказывая влияние на восприятие информации объектом коммуникации.

Приведем пример:

I believe the Bektermann case had a lot to do with the personal business I wanted to discuss with Mr. Wainwright [12].

Эпифаза клаузы *the Bektermann case had a lot to do with the personal business I wanted to discuss with Mr. Wainwright* наполняет смыслом и результирует профазу *I believe*. Оператор «выражения мнения» *believe*, используемый субъектом коммуникации, придает описываемой информации характер рассуждения, указывая на логический характер получения сведений. Говорящий выражает свою точку зрения, избегая категоричности. Очевидно, что взаимодействие «материала» и «оператора» является примером взаимодействия субъекта и объекта коммуникации, происходящего в рамках, определяемых дискурсом.

Описанная выше эвиденциальная модель может быть представлена в виде таблицы 1.

Как показал анализ, в зависимости от характера воздействия субъекта на материал в пространстве художественного дискурса, эвиденциальные высказывания приобретают дополнительные значения, выражаемые посредством следующих подвидов категории «эвиденциальность»:

1. Категоричная эвиденциальность

Данный подвид характеризуется четкой позицией субъекта коммуникации при интерпретации и оценке источника передаваемой информации. Говорящий абсолютно уверен в истинности сведений, которыми он располагает, что подчеркивается использованием операторов «явного указания», «уверенности в знании», а также «усиления значимости высказывания». Приведем пример:

A sign announced that the ferry to Sorrento was due in ten minutes. «A round trip ticket to Sorrento» Robert said. Ten minutes later he was on his way to Sorrento, back to the mainland [12].

Таблица 1

Дискурсивная модель эвиденциального высказывания

Профаза		Эпифаза
Указание на субъект	Оператор	Материал
<i>I</i>	<i>believe</i>	<i>the Bektermann case had a lot to do with the personal business I wanted to discuss with Mr. Wainwright</i>

Расположенный в эпифазе эвиденциальной клаузы глагол *announce* относится к группе операторов «явного указания», обладает значением *officially tell people about a decision or something* и используется для передачи сведений, указанных в расписании, что придаёт информации официальный характер, а также подчеркивает достоверность её источника [17]. Таким образом, обладающая семантикой косвенной эвиденциальности клауза приобретает дополнительное значение категоричности. Полученная информация влияет на дальнейшие действия героя, описываемые посредством клаузы *Ten minutes later he was on his way to Sorrento, back to the mainland*.

2. Некатегоричная эвиденциальность

Говорящий не располагает точными сведениями об источнике информации и выражает своё субъективное мнение о событиях. Передаваемые им сведения носят неявный или скрытый характер. Для данного подвида характерно использование операторов «неявного указания», «сомнения» и «выражения мнения». Например:

Colonel L. Gordon Cooper encountered a large UFO on a Project Mercury flight over Perth, Australia, and recorded voices speaking languages later found to belong to no known earth language.

I talked to these men, as well as to other astronauts, and each assured me that the stories were apocryphal rather than apocalyptic, that they had had no experiences of any kind with UFOs. A few days after my telephone conversation with Colonel Gordon Cooper, he called me back. I returned his call, but he had suddenly become unavailable. One year later, I managed to acquire a letter written by him, dated November 9, 1978, and discussing UFOs.

I telephoned Colonel Cooper again to ask him if the letter was authentic. This time, he was more forthcoming. He informed me that it was and that on his journeys into space, he had personally witnessed several flights of UFOs. He also mentioned that other astronauts had had similar experiences that they were warned not to discuss [12].

Семантика прямой эвиденциальности в отрывке передаётся посредством использования оператора «явного указания» – *inform (formally or officially tell someone about something or give them information)*, «усиления значимости высказывания» – *assure (tell someone that something will definitely happen or is definitely true so that they are less worried)*, «неявного указания» – *mention (talk about something or someone in a conversation, piece of writing etc, especially without saying very much or giving details)* [17].

Объектом изучения субъекта коммуникации является информация, полученная им в ходе телефонного разговора с полковником Г. Купером, наблюдавшим НЛО во время одного из проведённых под его руководством полётов. В ходе проведенного расследования герой обращается не только к участникам полёта, но и к другим астронавтам, которые выражают сомнения в достоверности данных сведений. Использование оператора *assure* придаёт их заявлениям категоричный характер. Герой предпринимает попытку повторного разговора с полковником, но терпит неудачу, поскольку не может дозвониться до адресата. При этом отсутствие свидетельства Г. Купера указывает на его нежелание, либо невозможность предоставить говорящему необходимые сведения о событии и его источнике, которые впоследствии герой получает в форме письма, что сподвигает его на очередной телефонный звонок. Клауза *This time, he was more forthcoming* свидетельствует об изменении позиции полковника касательно возможности обсуждения деталей произошедшего, что подтверждается использованием эвиденциального оператора «явного указания» *inform* при передаче дополнительных сведений о встречах с НЛО. Данный оператор придаёт сведениям официальный характер. В то же время, употребление эвиденциального оператора «неявного указания» *mention* в клаузе *He also mentioned that other astronauts had had similar experiences that they were warned not to discuss* демонстрирует нежелание Г. Купера открыто обсуждать причины, по которым астронавты скрывают

информацию о своих встречах с НЛО, что говорит о закрытом характере передаваемых сведений. Вследствие этого, в своих высказываниях полковник избегает категоричности. Данный факт становится очевидным только на уровне дискурса и придаёт всему рассматриваемому фрагменту значение некатегоричной эвиденциальности, благодаря использованию говорящим оператора *mention*.

3. Ментальная эвиденциальность

Объектом данного подвида эвиденциальности является мыслительная деятельность субъекта коммуникации. Передаваемые сведения являются результатом умственного восприятия информации говорящим, который выражает своё видение ситуации посредством использования операторов «умственного восприятия», «мыслительной деятельности» и «предчувствия». Приведём пример:

He heard the sound of a car coming up the drive and rose and walked over to the window. Looked like an easterner. Probably another creditor. These days they were coming out of the woodwork. Dan Wayne opened the front door [12].

Модальное вводное слово *probably* обладает значением *used to say that something is likely to happen, likely to be true etc* [17].

Оператор «предчувствия» *probably*, находящийся в эпифазе клаузы *Probably another creditor* в условиях данного контекста приобретает дополнительное значение рассуждения и указывает на результат мыслительной деятельности говорящего, а также на то, что информация получена путём логического умозаключения. Данный оператор также указывает на недостаточность сведений для вывода категорического умозаключения при оценке ситуации.

4. Сенсорная эвиденциальность

Чувственный канал восприятия является ключевым при обработке информации субъектом коммуникации. Говорящий указывает на аудиальный, визуальный или кинестетический источник получения сведений о событии и придаёт информации дополнительные смыслы посредством использования операторов «чувственного восприятия». Например:

My plane leaves for Tokyo at eight o'clock in the morning, and a little while ago when I took out my passport, I saw that somehow my photograph had been torn loose. It's missing. I've looked everywhere. They won't let me on the plane without a passport photo." The little man was near tears [12].

Содержащаяся в клаузе *I saw that somehow my photograph had been torn loose* информация передается при помощи указывающего на визуальный источник получения сведений оператора «чувственного восприятия» *see*, обладающего значением *with your eyes* и используемого в эпифазе предложения [17]. Субъект коммуникации является непосредственным свидетелем событий, а данное высказывание, тем самым, являет пример функционирования прямой эвиденциальности высказывания, которая в условиях контекста репрезентирует образ настоящего в сознании говорящего, указывая на объективный характер передаваемой информации.

Следующим этапом исследования была количественная обработка примеров, содержащих эвиденциальные высказывания. Было рассмотрено 1000 примеров эвиденциальных высказываний в современном художественном дискурсе, полученных методом сплошной выборки из электронной версии произведения Дина Кунца «The Mask». Результаты количественного анализа представлены в диаграмме 1.

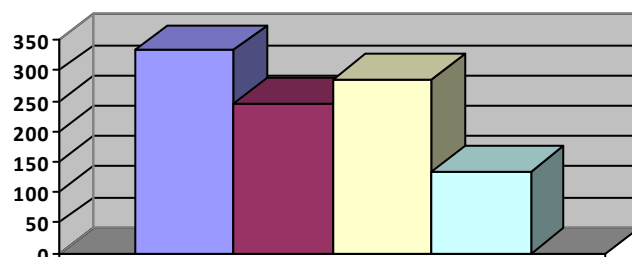
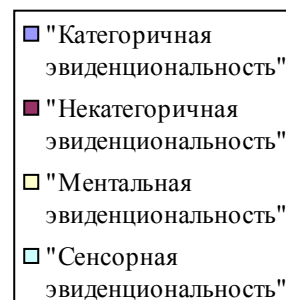
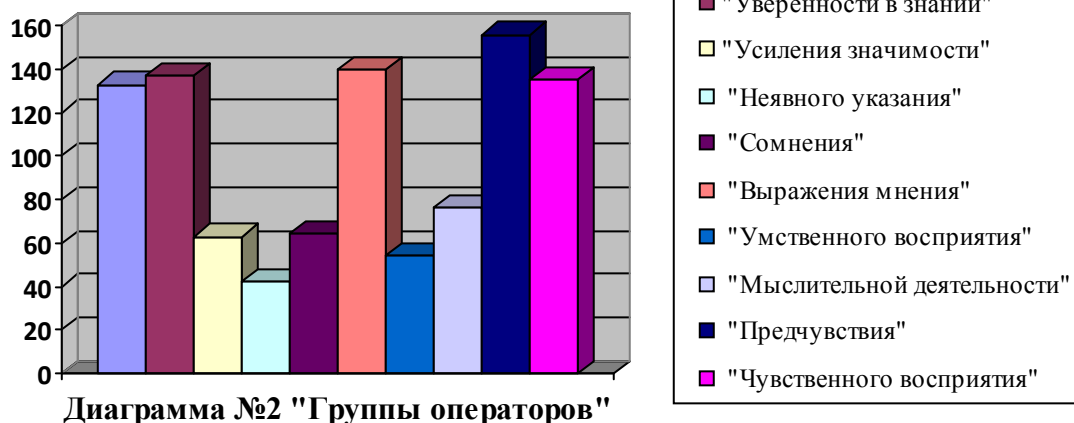


Диаграмма № 1 "Подвиды категории "эвиденциальность"





Как показал анализ, функционирование «категоричной эвиденциальности» (333 примера) в высказывании репрезентируют операторы «явного указания», «уверенности в знании», а также «усиления значимости высказывания». В свою очередь, «некатегоричная эвиденциальность» (246 примеров) передаётся операторами «неявного указания», «сомнения» и «выражения мнения», «ментальная эвиденциальность» (286 примеров) – операторами «умственного восприятия», «мыслительной деятельности» и «предчувствия», а «сенсорная эвиденциальность» (135 примеров) – «чувственного восприятия». Наиболее часто употребляемыми показателями эвиденциальности явились операторы «предчувствия» (156 примеров), «уверенности в знании» (137 примеров) и «явного указания» (133 примера), а наименее употребляемыми – операторы «неявного указания» (42 примера), «умственного восприятия» (54 примера), а также «усиления значимости» (63 примера). Результаты анализа представлены в диаграмме 2.

Таким образом, эвиденциальность является неотъемлемой характеристикой дискурса. Приобретение указанной категорией дополнительных значений происходит исключительно в пространстве дискурса, а определение подвидов эвиденциальности невозможно без детального рассмотрения контекста.

Анализ примеров показал, что любое эвиденциальное высказывание может быть представлено в виде модели, в рамках которой происходит взаимодействие субъекта коммуникации и передаваемого «материала». Характер воздействия говорящего на «материал» определяется использованием того или иного эвиденциального «оператора», дополнительно характеризующего источник информации и придающего сведениям добавочные смыслы. Данные смыслы получают своё выражение в виде подвидов «категоричная эвиденциальность», «некатегоричная эвиденциальность», «ментальная эвиденциальность» и «сенсорная эвиденциальность».

Библиографический список

1. Якобсон, Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М., 1972.
2. Всеволодова, М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. – М., 2000.
3. Плунгян, В.А. Общая морфология. Введение в проблематику: учеб. пособие. – М., 2000.
4. Болдырев, Н.Н. Категории как форма репрезентации знаний в языке // Концептуальное пространство языка: сб. науч. трудов. – Тамбов, 2005.
5. Кобрин, О.А. Категория эвиденциальности: ее статус и формы выражения в разных языках // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 1.
6. Беляева, Е.И. Достоверность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л., 1990.
7. Стеклова, Т.И. Персуазивность и категоричность // Модальность в ее связях с другими категориями: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1992.
8. Шмелева, Т.В. Модус и средства его выражения в высказывании // Идеографические аспекты русской грамматики. – М., 1988.
9. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. – М., 1988.
10. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. в виде науч. докл. д-ра филол. наук. – М., 2003.
11. Dijk, T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague: Mouton, 1981.
12. Koonz, D. The Mask [Э/п]. – Р/д: <http://full-ebooks-downloads.blogspot.ru/2012/12/the-mask-by-dean-koontz.html>
13. Леонтьев, А.А. Актуальное членение и способы его выражения в русском языке // Теория языка, методы его исследования и преподавания. – Л., 1981.
14. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. – М., 2011.
15. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования. – М. – 2002. – № 3.
16. Козловский, Д.В. Лексические средства передачи модусных параметров категории «эвиденциальность» // Язык и мир изучаемого языка. – Саратов, 2010.
17. Longman Dictionary of Contemporary English [Э/п]. – Р/д: <http://www.ldoceonline.com>

Bibliography

1. Jakobson, R.O. Shifterih, glagol'nihe kategorii i russkiy glagol // Principih tipologicheskogo analiza yazikov razlichnogo stroya. – М., 1972.
2. Vsevolodova, M.V. Teoriya funkcionalno-kommunikativnogo sintaksisa. – М., 2000.
3. Plungyan, V.A. Obshchaya morfologiya. Vvedenie v problematiku: ucheb. posobie. – М., 2000.
4. Boldihrev, N.N. Kategorii kak forma reprezentacii znaniy v yazihke // Konceptualnoe prostranstvo yazihka: sb. nauch. trudov. – Tambov, 2005.
5. Kobrina, O.A. Kategoriya ehvidencialnosti: ee status i formih vihrazheniya v raznihkh yazihkakh // Voprosih kognitivnoy lingvistiki. – 2005. – № 1.
6. Belyaeva, E.I. Dostovernost' // Teoriya funkcionalnoy grammatiki. Temporalnost'. Modalnost'. – L., 1990.
7. Steksova, T.I. Persuazivnost' i kategorichnost' // Modalnost' v ee svyazyakh s drugimi kategoriyami: mezhvuz. sb. nauch. tr. – Novosibirsk, 1992.
8. Shmeleva, T.V. Modus i sredstva ego vihrazheniya v vihskazivaniy // Ideograficheskie aspektih russkoj grammatiki. – М., 1988.
9. Arutyunova, N.D. Tipih yazikovihkh znacheniy. Ocenka, sobihtie, fakt. – М., 1988.
10. Kibrik, A.A. Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive: dis. v vide nauchn. dokl. d-ra filol. nauk. – М., 2003.
11. Dijk, T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague: Mouton, 1981.
12. Koonz, D. The Mask [Eh/r]. – R/d: <http://full-ebooks-downloads.blogspot.ru/2012/12/the-mask-by-dean-koontz.html>

13. Leontjev, A.A. Aktualnoe chlenenie i sposobih ego vihrasheniya v russkom yazihke // Teoriya yazihka, metodih ego issledovaniya i prepodavaniya. – L., 1981.
14. Borbotjko, V.G. Principih formirovaniya diskursa: ot psikholingvistiki k lingvosinergetike. – M., 2011.
15. Demijankov, V.Z. Politicheskijj diskurs kak predmet politologicheskoyj filologii // Politicheskaya nauka. Politicheskijj diskurs: istoriya i sovremennije issledovaniya. – M. – 2002. – № 3.
16. Kozlovskiyj, D.V. Leksicheskie sredstva peredachi modusnihkh parametrov kategorii «ehvidencionalnostj» // Yazihk i mir izuchaemogo yazihka. – Saratov, 2010.
17. Longman Dictionary of Contemporary English [Eh/r]. – R/d: <http://www.ldoceonline.com>

Статья поступила в редакцию 30.04.13

УДК 811.531

Kallaur V.S. REFLECTION METALINGUISTICAL CONCEPT IN THE MINDS OF THE RUSSIAN AND KOREAN LANGUAGES (BASED ON PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTS). The article presents a fragment of the research «concept» feast «in Russian and Korean language world», dedicated to the study of the concept. The results of psycholinguistic research conducted with support of the Russian and Korean languages, which reflects the perception Korean and Russian people concept «feast».

Key words: concept, feast, worldview, language world, conceptual picture of the world, stimulus, response.

В.С. Каллаур, соискатель ПГУ им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: valechka-24.10@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА В МЕТАЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В статье представлен фрагмент диссертационного исследования «Концепт «застолье» в русской и корейской языковых картинах мира», посвященному исследованию концепта. Описаны результаты психолингвистического исследования, проведенного с носителями русского и корейского языков, в котором отражено восприятие корейскоязычными и русскоязычными носителями концепта «застолье».

Ключевые слова: концепт, застолье, картина мира, языковая картина мира, концептуальная картина мира, стимул, реакция.

Настоящая статья является частью общего исследования, посвященного концепту «застолье», отраженному в двух культурах – русской и корейской. Прежде всего, остановимся на определении понятия «концепт», поскольку его содержание интерпретируется лингвистами по-разному. Как мы полагаем, поиск того или иного понятия, прежде всего, следует искать в терминологических словарях.

В словаре когнитивных терминов концепт определяется как «единица ментальных и психических ресурсов человеческого сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [1, с. 248]. Следует отметить, что концепт, по материалам данного источника, определяется не как единое целое, а с разных позиций: как единица сознания, языка, и, наконец, «единица языка мозга». Причем, самому понятию «единица мозга» не дается четкого определения. Данный термин был предложен Ю.Н. Карауловым, который определяет «язык мозга» как «ничейную зону» между языком и мышлением [2, с. 15].

В связи с этим, есть смысл проанализировать представление о концепте, отраженное в работах различных исследователей. Д.С. Лихачев использовал термин «концепт» для обозначения «обобщенной мыслительной единицы, интерпретирующей явления действительности в зависимости от образования, личного, профессионального и социального опыта носителя языка» [3, с. 3]. По мнению В.А. Пищальниковой, концепт является категорией, которая объединяет все характеристики объекта: визуальные, тактильные, слуховые, вербальные и другие [4, с. 70]. Более общее определение концепта дает энциклопедический словарь под редакцией Ф.А. Бронгауза, И.А. Ефрана «концепт – общее представление, план, очерк, сочинение» [5, с. 592].

Ряд исследователей (например, Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая) трактуют этот термин как «понятие, погруженное в культуру, имеющее «имя»/ «имена» в языке и отражающее культурно – обусловленное представление человека о действительности». Концепт, являясь обобщением индивидуальных смыслов, помогает преодолевать существующие между коммуникантами преграды в процессах понимания [6, с. 70].

Сопоставив вышеприведенные определения концепта, мы обнаружили, что в целом они практически не противоречат друг другу, поскольку в них отмечается во-первых, принадлежность

данного феномена к ментальной сфере, во-вторых, влияние социума на содержание концепта, в-третьих, отражение в языке (по крайней мере для подавляющего большинства концептов).

В связи с этим, мы считаем, что концепт может быть определен как ментальная единица сознания, как правило, имеющая выражение в языке и отмеченная национально-культурной спецификой, зависящей от менталитета носителей языка.

На основе концепта можно построить фрагмент языковой картины мира. В философско – лингвистической литературе термин «картина мира» именуется как представление человека о мире, которое складывается в результате взаимодействия человека с этим миром. Под картиной мира И.А. Стернин и З.Д. Попова подразумевают «упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном, групповом и индивидуальном сознании» [7, с. 51]. По мнению Б.А. Серебренникова, «картина мира запечатлевает в себе определенный образ мира, который никогда не является зеркальным отражением мира» [8, с. 60].

Е.С. Кубрякова считает, что под концептуальной картиной мира подразумевается воображаемый человеком мир [9, с. 142].

Концептуальные картины мира у людей могут быть разные. Люди, говорящие на одном языке, могут иметь разные индивидуальные концептуальные картины мира, люди, говорящие на разных языках наоборот, одинаковую картину мира. Все зависит от социального статуса человека, возраста, области научного знания.

В лингвистике, как и в философии, принято различать концептуальную и языковую картины мира.

Е.С. Кубрякова под языковой картиной мира подразумевает ту часть мира, которая может быть «привязана» к языку и «преломлена через языковую форму» [9, с. 142].

Вопрос о том, какое место в картине мира занимает языковая картина мира, является актуальным для современных лингвистов. По мнению В.А. Масловой, языковая картина мира имеет «специфическую окраску картины мира», которая обусловлена национальными особенностями предметов, явлений, процессов, отношением к ним, порождающемуся национальной культурой народа, его образа жизни и спецификой деятельности [6, с. 66]. По утверждению Ю.Н. Караулова, языковая картина мира – это то, что во всей совокупности является содержанием определенного языка [2, с. 70]. И.А. Стернин и З.Д. Попова считают, что языковая картина мира – это совокупность зафиксированных

Восприятие русскими носителями концепта «застолье»

явления	реакция		1		2		3		4		5		6	
	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%
Еда	47	47	9	8	10	17	10	17	3	3	0	0	0	0
Алкоголь	42	42	11	9	13	5	13	5	0	0	0	0	4	4
Веселье	40	40	15	8	11	1	11	1	5	5	0	0	0	0
Праздник	30	30	12	6	9	2	9	2	1	1	0	0	0	0
Новый год	25	25	0	1	8	6	8	6	10	10	0	0	0	0
Компания	24	24	4	7	5	6	5	6	2	2	0	0	0	0
Гости	22	22	4	8	6	3	6	3	1	1	0	0	0	0
Шутки	19	19	6	4	6	2	6	2	1	1	0	0	0	0
Радость	18	18	2	0	3	2	3	2	5	5	6	6	0	0
Танцы	14	14	0	4	3	2	3	2	5	5	0	0	0	0
Огурцы	11	11	1	0	0	3	0	3	7	7	0	0	0	0
Стол	11	11	6	0	1	4	1	4	0	0	0	0	0	0
Шум	10	10	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5
Разговоры	5	5	0	0	2	0	2	0	2	2	1	1	1	1
Народ	4	4	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2
Похмелье	4	4	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	0	0

Восприятие корейскими носителями концепта «застолье»

явления	реакция		1		2		3		4		5		6	
	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%	реципиенты	%
Алкоголь	38	76	18	36	17	34	1	2	2	4	0	0	0	0
Еда	30	60	8	16	10	20	12	24	0	0	0	0	0	0
Подарок	23	46	10	20	4	8	8	16	1	2	0	0	0	0
Поздравления	15	30	4	8	7	14	3	6	1	2	0	0	0	0
Толкучка	15	30	5	10	3	6	4	8	2	4	1	2	0	0
Песня	13	26	0	0	6	12	3	6	3	6	1	2	0	0
Туалетная бумага	8	16	0	0	3	6	1	2	0	0	4	8	0	0
Ресторан	8	16	0	0	0	0	0	0	4	8	3	6	1	2
Вечеринка	6	12	2	4	0	0	0	0	3	6	1	2	0	0
Шум	5	10	0	0	0	0	2	4	2	4	1	2	0	0
Цветы	4	8	0	0	0	0	0	0	3	6	1	2	0	0
Новоселье	3	6	0	0	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0

представлений человека о мире на определенном этапе развития жизни, представление о действительности, отраженное в значении языковых знаков – «языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [7, с. 54]. Она не передает полную картину действительности в силу того, что язык передает далеко не все, что есть в сознании человека.

Понимание концептуальной и языковой картины мира не обнаруживает таких расхождений в определении разных исследователей, какие мы наблюдаем в отношении концепта.

Когда говорят о языковой картине мира, как правило, имеют в виду наивную картину мира, которая делится на узальную и индивидуальную. Под наивной языковой картиной мира мы подразумеваем систему представлений, содержащихся в языке носителей данной культуры. Наивная картина мира отражает материальный и духовный опыт определенного народа. Как отмечает Ю.Д. Апресян, наивная картина мира «представляет отраженные в естественном языке способы восприятия мира». Наивную картину мира Ю.Д. Апресян связывает с общелитературным, общеупотребительным значением [10, с. 39].

Наряду с наивной картиной мира принято выделять научную картину мира. На языковом уровне это научная языковая картина мира, которая является своеобразной формой систематизации знаний. Научная картина мира в процессе исследования выполняет три основные функции: 1) систематизирует научные знания; 2) выступает в качестве исследовательских программ, определяющих научную стратегию; 3) обеспечивает объективность научных знаний [11, с. 80].

В настоящей статье на материале концепта «застолья» рассмотрены фрагменты языковых картин мира – русской и корейской.

Понятие «Застолье» имеет большое значение для каждой культуры и жизни отдельного человека. Интересно отметить, что термин, обозначающий данное явление в современном значении, обнаружен только в одном словаре: согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, «застолье – праздничный стол, угощения, а так же сидящие за праздничным столом» [12, с. 191]. Согласно материалам словаря В. Даля, «застолье» – место за обеденным столом [13, с. 640]. Данное значение в настоящее время можно отнести к устаревшим.

Ритуалы, связанные с застольем, которым на протяжении многих веков придавалось большое значение, говорят о давней культуре застолья. Столовые приборы, рассадка гостей, принятие пищи и алкоголя – все это имело и имеет особый смысл.

К атрибутам «застолья» можно отнести различное меню, выпивку, тосты и многое другое. Поводами застолья могут послужить различные праздники и годовщины, а также выходные дни.

Нами был проведен направленный ассоциативный эксперимент в форме анкетирования, цель которого состояла в выявлении представлений носителей двух языков о понятие «застолье». С русской стороны приняли участие 100 реципиентов, возраст которых варьировался от 25 до 50 лет, имеющие образование не ниже среднего. С корейской стороны участвовало 50 реципиентов, в основном студенты гуманитарных факультетов. Вдвое меньшее количество опрошенных с корейской стороны обусловлено техническими причинами. Информантам было предложено указать явления, ассоциирующиеся у них с понятием «застолье». Инструкция давалась на родном языке.

Для того чтобы упростить восприятие материалов эксперимента, представим их в табличной форме.

По результатам исследования в ответах реципиентов мы выделили следующие общие атрибуты, характерные для корейского и русского застолья: алкоголь, еда, шум и разновидности праздников: в корейском языке «Пэгильчанчхи» и «Тольчапчи»; в русском языке таким праздником является «Новый Год». К атрибутам, характерным для корейского застолья были отнесены песни, цветы, туалетную бумагу, подарок, ресторан, вечеринку, новоселье. К атрибутам русского застолья можно отнести: веселье, компанию, гостей, шутки, радость, танцы, огурцы, стол, разговоры, народ и похмелье.

Все атрибуты застолья, указанные реципиентами, были разделены на тематические группы. Группами, которые мы смогли выделить как в корейской, так и в русской культурах явились: выпивка, куда вошел «алкоголь»; пища, в которую в корейской и в русской культурах вошел общий элемент «еда»; также в русской культуре был добавлен «огурец»; группа «праздник», в которую вошли: в корейской культуре национальные праздники «пэгильчанчхи» и «тольчапчи», а в русской культуре «праздник» и «Новый Год». Следующая общая группа, которую можно было выделить по результатам эксперимента, «шум», в нее вошли: в корейской культуре «вечеринка», «шум», «песня», а в другой – «шум», «танцы». Специфические группы в русской культуре представлены следующим образом: эмоции: «веселье», «радость»; физическое состояние: «похмелье»; люди: «компания», «народ», «гости»; предмет – «стол»; беседа: «шутки», «разговоры». Корейскую культуру представили следующие группы: подарок, куда вошли «туалетная бумага», «подарок», «цветы»; место: «ресторан».

Поскольку работа написана в русле когнитивной парадигмы, мы попытались для данного концепта определить состав ядра и периферии по языкам. Были проанализированы результаты исследования без учета ранжирования на последовательность реакций. В русской культуре ядрами выступили следующие явления: «еда», «алкоголь», «веселье», «праздник», «Новый Год».

В корейской культуре, как и в русской, в ядре оказались: «алкоголь», «еда». Так же в ядре оказались национальные корейские праздники «Пэгильчанчхи» и «Тольчапчи».

В русской культуре в периферию вошли: «компания», «гости», «шутки», «радость», «танцы», «огурцы», «стол», «шум», «разговоры», «народ», «похмелье».

Процент реакций, указывающих на тот или другой атрибут застолья, и в том, и в другом языке не должен быть ниже 25%.

Если рассмотреть материал с учетом ранжировки, то высоким процентом представлены первые три реакции, как в русском, так и в корейском языках. И в том, и другом языке отдельные номинации, отсутствующие в первых реакциях, тяготеют к последним. Сюда относятся в корейском языке: ресторан, цветы, новоселье, шум; в русском – разговоры, Новый Год, шум, народ, похмелье.

Опираясь на результаты эксперимента, можно отметить, что фрагменты языковой картины мира, сформированные через концепт «застолье», в достаточной степени близки. Несовпадение по ряду номинаций, характеризующих концепт «застолье» в русском и корейском языках, вызвано разной значимостью тех или иных атрибутов застолья, которые неизбежно присутствуют в той и другой культуре, однако обладают разной ценностной характеристикой. Практически к абсолютно уникальным явлениям для русских носителей можно отнести туалетную бумагу, которая приносится в дом в качестве подарка. В свою очередь, чуждым для корейцев представляется похмелье, которым представители данного этноса никогда не страдают.

Библиографический список

1. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
3. Лихачев, Д.И. Концептосфера русского языка. – М., 1993.
4. Пищальникова, В.А. Общее языкознание / В.А. Пищальникова, А.Г. Сонин. – М., 2009.
5. Энциклопедический словарь / под ред. Ф.А. Бронгауза, И.А. Ефрана. – М., 2004.
6. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М., 2011.
7. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М., 2007.
8. Серебрянников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. – М., 1988.
9. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М., 1986.
10. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – М., 1995.
11. Новая философская энциклопедия/ под ред. В.С. Степина. – М., 2001.
12. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1986.
13. Даль, В. Толковый словарь. – М., 1978. – Т.1.

Bibliography

1. Kubryakova, E.S. Kratkiy slovarj kognitivnykh terminov. – M., 1996.
2. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazhik i yazhkovaya lichnostj. – M., 1987.
3. Likhachev, D.I. Konceptosfera russkogo yazhka. – M., 1993.
4. Pithalnikova, V.A. Obthee yazhkoznanie / V.A. Pithalnikova, A.G. Sonin. – M., 2009.
5. Ehnciklopedicheskiy slovarj / pod red. F.A. Brongauza, I.A. Efrana. – M., 2004.
6. Maslova, V.A. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku. – M., 2011.
7. Popova, Z.D. Kognitivnaya lingvistika / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – M., 2007.
8. Serebrennikov, B.A. Rolj chelovecheskogo faktora v yazhke. Yazhik i mihslenie. – M., 1988.
9. Kubryakova, E.S. Nominativniy aspekt rechevoy deyatel'nosti. – M., 1986.
10. Apresyan, Yu.D. Obraz cheloveka po dannim yazhka: popitka sistemnogo opisaniya // Voprosih yazhkoznanija. – M., 1995.
11. Novaya filosofskaya ehnciklopediya/ pod red. V.S. Stepina. – M., 2001.
12. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazhka. – M., 1986.
13. Dalj, V. Tolkoviy slovarj. – M., 1978. – T.1.

Статья поступила в редакцию 03.05.13

УДК 801.3

Stolyarova N.N., Khalina N.V. THE DISCOURSE OF ALTAI GERMANS FROM POINT OF NATIVISM. The article considers the discourse of the Altai Germans from the point of nativism. Speech patterns created by Altai Germans as members of a multi-ethnic culture of Altai – that's life, observed as a discourse, the construction of which implemented the provisions of nativism.

Key words: discourse, Altai Germans, nativism, native discourse, ethnos, native language.

Н.Н. Столярова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru;

Н.В. Халина, д-р филол. наук, проф. каф. общего и исторического языкознания Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru

ДИСКУРС АЛТАЙСКИХ НЕМЦЕВ С ПОЗИЦИЙ НАТИВИЗМА

В статье описывается дискурс алтайских немцев с позиций нативизма. Речевые произведения, создаваемые алтайскими немцами как представителями полиэтнической культуры Алтая – это жизнь, наблюдаемая и означенная как дискурс, при построении которого реализуются положения нативизма.

Ключевые слова: дискурс, алтайские немцы, нативизм, нативный дискурс, этнос, родной язык.

Исследование алтайского дискурса предполагает взаимодействие представителей этнических культур, населяющих территорию Алтайского края, с языком родным, обладающим, согласно Л. Вайсгерберу, миропостигающей, культуросозидающей и исторической возможностями. Миропостигающая (welterschlie Яende) возможность – способ, которым язык делает мир доступным человеческому сознанию; культуросозидающая (kulturschaffende) – формы, в которых картина мира конкретного языка воздействует на все формы общественного действия, зависящие от «использования» языка; историческая (geschichtliche) – то воздействие, которое язык оказывает на исторические процессы существования конкретного языкового сообщества [1].

Эти возможности языка Л. Вайсгербер связывает с новой интерпретацией тезиса В. Гумбольдта о сущности языка: «Язык, в истинном понимании его сущности, есть нечто постоянно и каждое мгновение преходящее. Дело в том, что он есть постоянно повторяющаяся работа духа, стремящегося сделать артикуляционный звук способным к выражению мысли» [1, с. 139]. Звук, выражающий мысли, формирует лингвистические компетенции представителя культуры Алтая. Компетенция в данном случае понимается, вслед за А.Ж. Греймасом и Ж. Фонтанием, как потенции действия, состояния, в которых находится субъект; эти состояния являются формой «бытия» субъекта, формой актуализированной и предшествующей реализации [2]. В соответствии с семиотической теорией А.Ж. Греймаса и Ж. Фонтания, речевые произведения, создаваемые алтайскими немцами как представителями полиэтнической культуры Алтая – это жизнь, наблюдаемая и означенная как дискурс, при построении которого реализуются положения нативизма.

Нативизм (nativism) – школа философской мысли, утверждающая, что часть наших знаний является врожденной и иногда не зависящей от нашего чувственного опыта. К наиболее знаменитым нативистам относятся Платон, Р. Декарт и Им. Кант, в числе современных нативистов называется Н. Хомский. Речевые произведения алтайских немцев формируют нативный дискурс, при характеристике которого мы исходим из определения

лексической единицы *нативный* [<лат. *nativus* врожденный] – натуральный, находящийся в природном состоянии, не модифицированный, т.е. сохраняющий строение, присущее ему в составе живой клетки (например, нативный белок) [3] и понимания *дискурса* Э. Лакло и Ш. Муффа как совокупности фиксированных значений в пределах специфической области [4].

Нативный дискурс алтайских немцев предпочтительнее рассматривать с опорой на нативизм Платона. Нативизм у Платона представлен концепцией «припоминания» (*anamnesis*), изложенной в «Менеоне»: человек приобретает знания не опытным путем, они заложены в нем от рождения; задача опыта состоит в том, чтобы «расшевелить» память. «Раз душа бессмертна, часто рождается и видела все и здесь, и в Аиде, то нет ничего такого, чего бы она не познала; поэтому ничего удивительного нет в том, что и насчет добродетели, и насчет всего прочего она способна вспомнить то, что прежде ей было известно. И раз все в природе друг другу родственно, а душа все познала, ничто не мешает тому, кто вспомнил что-нибудь одно, – люди называют это познанием, – самому найти и все остальное, если только он будет мужествен и неутомим в поисках: ведь искать и познавать – это как раз и значит припоминать» [5, с. 81].

Способностью припоминания в концепции Платона человек наделяется постольку, поскольку он представляет собой вместилище души. Обретающаяся в теле душа располагает опытом достаточным для того, чтобы «комментировать» происходящее в физическом мире и снабжать рассудок готовыми решениями ситуаций.

Лингвистической компетенцией «комментирование» в нативном дискурсе алтайских немцев наделяется поведенческий организм, который трактуется как адаптивная подсистема, детерминирующая социальную, культурную, личностную подсистемы [6, с. 56]. Если поведенческий организм рассматривать как коллективную подсистему, то он будет представлять собой социальную актуализацию биоритмической организации этноса. Так, в условиях среды Алтайского края, поведенческая система «Алтайские немцы» в своих коммуникативных действиях повторяет особенности биоритмической организации генетических

немцев (носителей немецкого языка, проживающих на территории современной Германии). Генетическая конституция алтайских немцев реализуется в инокультурной среде.

Алтайские немцы ориентируются на генетическую конституцию немецкого этноса, но, являясь языковой общностью, говорящей на русском и на немецком языках, данная общность организована разными локальными культурами, в единстве образующими культурно-символическую систему «Сибирь». При выборе адекватной коммуникативным целям культурной системы алтайские немцы сами передвигаются на более высокое место в историческом процессе, тем самым повышают свой исторический статус, открывая родной – немецкий язык – в нейтральной среде [7] русского языка.

Открытие родного языка осуществляется через серии простых предложений, в которых происходит созидание понятий, которое, в соответствии с идеями Л. Вайсгерберга, заключается в логическом акте учреждения понятия (Setzung) и его отграничении от других (Unterscheidung). Процессуальность повествования достигается в ходе построения сложных предложений, посредством которых создается истинное представление о событии и конкретно-исторической сущности человека, а также создаются конструктивно-лингвистические формы повседневной жизни.

Повседневная жизнь в трактовке Бергера и Лумана [8] понимается как жизнь, которую один человек («я») разделяет с другими посредством языка, а язык, в таком случае, истолковывается как внешняя для автора (согласно К. Бёрку, тому, кто осуществляет символическое действие с точки зрения драматического анализа языка). Язык же понимается как некая фактичность, которая оказывает на человека свое принудительное воздействие и подчиняет его своим структурам. При этом, развивая концепцию авторов применительно к дискурсу алтайских немцев, следует признать, что не действительность отражается в сознании,

а сознание отсылает к действительности, поскольку дискурсы представляют знания для формирования действительности.

«Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира. Это мир, создающийся в их мыслях и действиях, который переживается ими в качестве реального [8, с. 37]. Реальность повседневной жизни «здесь» моего тела и «сейчас» моего настоящего времени. Это «здесь и сейчас» – фокус моего внимания к реальности повседневной жизни» [8, с. 38].

Родной язык поддерживает повседневную жизнь, а «системное» проговаривание повседневных событий создает дискурсивизацию повседневной жизни в коммуникативном процессе. Дискурсивизация жизненных проявлений, согласно концепции А. Гремаса и Ж. Курте, включает в себя три процедуры: установление действующих лиц пространство, время (темпорализация). В результате дискурсивизации происходит расположение говорящего субъекта в пространстве, относительно которого ведутся повествование, и закрепление во времени – процесса коммуникативной реализации, внутренней формы языка и внутреннего духа этноса.

Л. Вайсгербер признает родной язык средством идиоэтнического познания мира, «которое базируется на принципиальных возможностях, присущих конкретному языку как первичному феномену человеческой культуры, разворачивающему свою действенность в рамках данного языкового сообщества» [9, с. 118]. Родной язык позволяет постичь основные жизненные процессы народа, которые оказываются стимулами большой важности, пробуждающими ведущие силы исторической жизни. В мировидении алтайских немцев, также как и представителей других этнических культур Алтая, родная речь становится одной из сил, которая поддерживает жизнеспособность и стойкость духа жителя сибирской территории.

Библиографический список

1. Радченко, О.А. Язык как мирозидание: лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. – М., 2006.
2. Греймас, А.Ж. Семиотика страстей: от состояния вещей к состоянию души / А.Ж. Греймас, Ж. Фонтань. – М., 2007.
3. Новейший философский словарь. – Минск, 2003.
4. Laclau, E. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics / E. Laclau, Ch. Mouffe. – London, 1985.
5. Платон. Собр. соч.: в 3 т. – М., 1968. – Т. 1.
6. Парсонс, Т. Система Современных Обществ. – М., 1998.
7. Duranti, Alessandro. 1997. Linguistic Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
9. Радченко, О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. – М., 2006.

Bibliography

1. Radchenko, O.A. Yazhik kak mirosozidanie: lingvofilosofskaya koncepciya neogumboldtianstva. – M., 2006.
2. Grejmas, A.Zh. Semiotika strastey: ot sostoyaniya vethey k sostoyaniyu dushi / A.Zh. Grejmas, Zh. Fontaniy. – M., 2007.
3. Noveyishiy filosofskiy slovarj. – Minsk, 2003.
4. Laclau, E. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics / E. Laclau, Ch. Mouffe. – London, 1985.
5. Platon. Sobr. soch.: v 3 t. – M., 1968. – T. 1.
6. Parsons, T. Sistema Sovremennikh Obshchestv. – M., 1998.
7. Duranti, Alessandro. 1997. Linguistic Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Berger, P. Socialnoe konstruirovaniye realnosti. Traktat po sociologii znaniya / P. Berger, T. Lukman. – M., 1995.
9. Radchenko, O.A. Yazhik kak mirosozidanie. Lingvofilosofskaya koncepciya neogumboldtianstva. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 81

Stolyarova N.N., Khalina N.V. **REASONS TO LINGVO-SINERGETIC ANTHROPOLOGY OF LANDSCAPE COMPLEX «ALTAI».** The possibility of setting up the theoretical foundations of linguistic description, adequate synergy landscape complex of Altai is considered in the article. As a basic theoretical trends elected linguistic anthropology and synergetic anthropology as a sample description of the configuration method of understanding of the events inherent in the landscape complex «Altai» is selected the work by G.D Grebenshchikov «Altai – the pearl of Siberia».

Key words: linguistic anthropology, synergetic anthropology, landscape complex «Altai», the configuration method of understanding of the events.

Н.В. Халина, д-р филол. наук, проф. каф. общего и исторического языкознания Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: nkhalina@yandex.ru;

Н.Н. Столярова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Алтайского гос. технического университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: nadezhda_stolyar@mail.ru

К ОСНОВАНИЯМ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ЛАНДШАФТНОГО КОМПЛЕКСА «АЛТАЙ»

статье рассматривается возможность создания теоретических оснований лингвистического описания, адекватного синергии ландшафтного комплекса Алтай. В качестве базовых теоретических трендов избираются лингвистическая антропология и синергетическая антропология; в качестве образца описания конфигурационного способа осмысления событий, свойственного ландшафтному комплексу «Алтай» выбирается произведение Г.Д. Гребенщикова «Алтай – жемчужина Сибири».

Ключевые слова: лингвистическая антропология, синергетическая антропология, ландшафтный комплекс «Алтай», конфигурационный способ осмысления событий.

А. Дюранти определяет лингвистическую антропологию как междисциплинарное поле, посвященное изучению языка как культурного ресурса и речи как культурной практики [1]. Исследователь также утверждает, что, несмотря на значительные различия между поколениями и школами разделяют некоторые основные идеи о небольшом наборе основных свойств языка, которые сосредоточены вокруг одного. Основное предположение А. Дюранти сводится к тому, что язык не является нейтральной средой. Интерпретация и преобразование этого положения/предположения в конкретных проектах придает лингвистической антропологии самобытность среди социальных и гуманитарных наук. Существенным свойством в лингвистической антропологии признается, прежде всего, не коммуникативная функция, а рекурсивная [2].

Особое внимание А. Дюранти обращает на три основных свойства языка, которые, как правило, рассматриваются лингвистической антропологией: 1) язык кода для представления опыта; 2) язык является одной из форм социальной организации; 3) язык есть система дифференциации. Каждое из этих свойств соответствует различным онтологическим обязательствам, но при изучении вклада лингвистической антропологии через эти обязательства выясняется, что эти обязательства связаны с онтологическими обязательствами более высокого порядка, а именно пониманием языка как не-нейтральной среды. В лингвистической антропологии оформляется так называемая «третья парадигма», в соответствии с которой язык рассматривается как не только как феномен, состоящий из лексики и грамматики, но и как включающий в себя коммуникативные ресурсы, такие как просодия, темп, объем, жесты, положение тела, пищевые инструменты, конвенции, визуализацию [3; 4].

Лингвистическая антропология в задачах изучения онтологических обязательств подобна неклассической – синергетической – антропологии, которая основана на парадигме размыкания человека навстречу Иному, в процессе чего конституируется личность и идентичность Человека [5]. Размыкание – снятие замкнутости человека в его способе существования, как полагает С.С. Хоружий, есть определенная совокупность антропологических проявлений, в которых человек достигает предельных областей своего сознания и опыта. Это области, в которых фундаментальные предикаты человеческого существования начинают меняться преимущественно за счет встречи с иным, в результате чего возникает новая концепция человека.

С.С. Хоружий считает, что два внеположных фактора (иное бытие – онтологически внеположный, т.е. синергетический, бессознательное – онтически внеположный, т.е. топологический фактор), или энергийных источника, определяют радикально различную антропологическую динамику и антропологическую реальность. Новая модель человека, интерпретирующая человека его Границей, предельными проявлениями, предметом своего изучения имеет различные виды антропологических практик. К числу последних относятся базисные практики, в которых осуществляется репрезентация размыкания: онтологическое размыкание (в духовных практиках), онтическое размыкание (в паттернах бессознательного), виртуальное размыкание (в виртуальных антропологических практиках). Совокупность всех предельных антропологических проявлений С.С. Хоружий именует Антропологической Границей. Это понятие становится центральным в синергетической антропологии.

Предикаты человеческого существования начинают меняться преимущественно за счет встречи с иным, в результате чего возникает новая концепция человека. Антропологической гра-

ницей лингво-ландшафтного комплекса «Алтай» в тексте Г.Д. Гребенщикова «Алтай – жемчужина Сибири» [6] является транзитивное отношение (связка «есть») между *S* и *P*. В совокупности возможных типов связи между *S* (Старый Свет/Вечность/Коррелятивное мышление/Монархия) и *P* (Новый Свет/Новое (относительно) Время/Механистическое (рациональное) мышление/Демократия) формируется новая концепция человека в конфигурационном поле «Алтай».

Конфигурационный способ осмысления событий предполагает сведение вместе вещей, которые кажутся несовместимыми с позиции первых двух: отдельные компоненты нарратива подходят друг к другу «конфигурационно», подобно кусочкам составной картинки-загадки. Достигается конфигурационное соответствие компонентов нарратива через сеть частично совпадающих (over lapping) описаний, связывающую предложения. Значимым становится совпадение в рассматриваемом топологическом инварианте синтаксических и грамматических форм описания: *за белыми облаками, за синими небесами; в себе, в золоте и серебре, в книге Сагур; носящий, поселившийся; светишь днем, светишь ночью; Солнце – Бурхан, Месяц – Бурхан*.

Выделенные формы описания позволяют оставить представление о принципах фиксации отношения отношений, или отношения, которое растягивается, транзитивного отношения, устанавливаемого между *S* и *P*, в качестве которых соответственно обнаруживают себя, с одной стороны, Россия и Алтай, с другой стороны, Дух Алтая (*S*) и народы Алтая (*P*).

Символ сущего России связан в пространстве-времени с Духом Алтая – Духом Мудрости, который для А. Белого [7] ассоциируется с Голубым Колокольчиком – Колоколом Земли, собирающим Силы цветные и звучащие в единую нарративную субстанцию в произведении Г.Д. Гребенщикова: «Всегда, когда слышу или произношу Алтай, то даже вижу его сине-лиловый цвет с белыми краями. И, конечно, для всех языков и народов должно быть понятым ласкающее, музыкальное созвучие слова – Алтай! Ибо оно звучит, как Родина».

Алтай предстает как большая телеономическая система двойственно-топологического типа, живая система, для нормального функционирования которой не существуют точные пространственные координаты тех или иных процессов, отождествляемых с существованием племен и народностей, а важна определенная топологическая «зацепленность» (если рассуждать в контексте топологической или гомологической, или теоретико-категорной физики) соответствующих структур. «Живое и возникло, по-видимому, именно как результат таких чисто телеономических детерминаций двойственно-топологического типа, и для его оптимального функционирования решающее значение имеют не точные пространственно-координатные характеристики составляющих его компонент (как в механических – машинах – системах), а только наличие (или отсутствие) определенных топологических характеристик у той или иной пространственной конфигурации, составляющих живую систему «частей» [8, с. 45].

Топологические характеристики пространственной конфигурации Алтай (материки водные, материки воздушные, мир природных предметов и мир отвлеченных понятий) таковы в тексте Г.Д. Гребенщикова: «Здесь течет бурная и голубая, порожищая река Белая, проложившая путь мимо Синюхи, и лежит дивное, огороженное с востока причудливыми гранитными скалами Колыванское озеро, граничащее с запада с безбрежной равниной. Здесь же, около деревни Саушки, на полях стоит скала «Фараон», или «Египетский царь с царицей»: величественное сочетание в одном камне двух характерных образов – мужского и жен-

ского. И сосновые и пихтовые, и лиственные леса, и бурные потоки в голубых ущельях, и очарованные скалы, похожие на головы богатырей, и, наконец, чудо природы, сказочное озеро Белое, вправленное в раму из красивых холмов у подножия Сихуи» (материки водные, мир природных предметов); «Все это величие высот и разнообразие их расположений и сплетений не поддается описанию. Но стоит подняться хоть на самую небольшую высоту, как откуда-либо ваш взор ослепит белизна, сверкающая в той или иной ближайшей от вас части края. И чем выше поднимаетесь вы, тем причудливее развертывающаяся перед вами панорама. Чем шире открывается простор, тем лиловее даль и тем неожиданной возникают в разных частях белые высоты... И всегда перед вами целый ряд миров» (воздушные материки); «Если бы им удалось когда-нибудь возвыситься свою жизнь до тех сверканий белизны и святости, которые блистают на высотах, как зацвела бы жизнь нашей планеты, с какой неизреченной красотой засверкала бы корона двуглавой заоблачной царицы Алтая Белухи, прозванной алтайскими народами Престолом Бога» (мир отвлеченных понятий – результат разложения культур, отживших) (а) в живой системе «Алтай»; (б) в живой системе «Россия»; «Так как на Алтае нет другого, подобного мне стрелка, то будут скоро расти в долинах белые березы, а вместе с ними завладеет всеми алтайскими народами белый царь...» (мир изделий, результат наложения мира природных предметов на мир отвлеченных понятий).

Топологические характеристики пространственной конфигурации Алтай определяют характер «топологических» черт жи-

теля территории. В топологическом инварианте «Белокурая раса» последовательность событий выстраивается следующим образом: раса с зелеными (голубыми) глазами и рыжими (белокурыми) волосами, относящаяся к разряду высшей (длинноголовой, населявшей некогда Алтай) (1) – стоянки длинноголовой расы в Забайкальских отрогах, по реке Селенге; изумительная красота гипсовых масок и конфигурации черепов древнейших алтайцев, принадлежащих к длинноголовой высшей человеческой расе, обнаруженных в различных предгорьях Алтая (2) – племена с белокурыми волосами и голубыми глазами в средней Азии (наименования племен: усуни, хагясы, дин-лины, бома) (3) – дин-лины, бома: временно владели нынешними Барабинскими равнинами, кочевали по южным окраинам Гоби, Индокитаю, внутренней и Средней Азии (4) – дин-лины (белокурые люди с удлинённой головой и возвышенным носом) овладели Китаем в 1122 году до Р.Х. и дали ему династию Джоу (5).

Фрагментом когерентного дискурса «Алтай» в тексте Г.Д. Гребенщикова предстает транзитивное отношение «Россия», зарождающееся, как и все человечество, в колыбели «Алтай», в хайдеггеровском Нечто. Транзитивное отношение зарождается в точке, «расширяется кругообразною линией, обегаяющей линию оси (прямую); спираль – круголиния; в ней эволюция, как и догмат, – проекция конуса обращения на плоскостях, перпендикулярно поставленных» (А. Белый) – белая роза, символ Сил цветных, оживающих в непрерывной и неизменной текучести Алтая, роза ветров Мир.

Библиографический список

1. Duranti Duranti, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge – Cambridge, 1997.
2. Hauser, Marc D., Noam Chomsky, and W. Tecumseh Fitch. «The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?» – Science, 2002.
3. Goodwin, Charles. «Action and Embodiment within Situated Human Interaction». *Journal of Pragmatics* 32:1489-522. – 2000.
4. Finnegan, Ruth. *Communicating: The Multiple Modes of Human*, 2002.
5. Хоружий, С.С. Очерки синергетической антропологии. – М., 2005.
6. Гребенщиков, Г.Д. *Моя Сибирь*. – Барнаул, 2002.
7. Белый, А. *Символизм как миропонимание*. – М., 1994.
8. Акчури, И.А. Причины телеономические и формообразующие: первые шаги в рациональном понимании // Причинность и телеономизм в современной научно-естественной парадигме. – М., 1992.

Bibliography

1. Duranti Duranti, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. – Cambridge, 1997.
2. Hauser, Marc D., Noam Chomsky, and W. Tecumseh Fitch. «The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?» – Science, 2002.
3. Goodwin, Charles. «Action and Embodiment within Situated Human Interaction». *Journal of Pragmatics* 32:1489-522. – 2000.
4. Finnegan, Ruth. *Communicating: The Multiple Modes of Human*, 2002.
5. Khoruzhiy, S.S. *Ocherki sinergeticheskoy antropologii*. – M., 2005.
6. Grebenthikov, G.D. *Moya Sibir*. – Barnaul, 2002.
7. Belihy, A. *Simvolizm kak miroponimanie*. – M., 1994.
8. Akchurin, I.A. *Prichininih teleonomicheskie i formoobrazuyutchie: perviye shagi v racionalnom ponimani* // Prichinnost i teleonomizm v sovremennoy nauchno-estestvennoy paradigme. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 811.512.141:003.212

Khusainova L.M. PICTOGRAPHY SYSTEM BASHKIR LETTERS. The article is devoted to the study of one of the stages of the Bashkir writing – pictographs. Defined place in Grammatology pictographs and its role in the development of Bashkir letter. In the formation of the Bashkir letter icon, in particular, petroglyphs and tamgi, ornaments, played a big role. Based on the large amount of factual material, recorded in Bashkir dialects are considered especially pictographic writing the Bashkirs.

Key words: writing, information pictography, petroglyphs, graffiti, runes, Bashkir tamgi, ornaments, writing system.

Л.М. Хусаинова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета, г. Стерлитамак, E-mail: lejla-kh@yandex.ru

Пиктография в системе башкирского письма

Статья посвящена изучению одного из этапов башкирского письма – пиктографии. Определены место пиктографии в грамматологии и ее роль в развитии башкирского письма. В формировании башкирского письма пиктограммы, в частности, петроглифы, а также тамги, орнаменты, сыграли большую роль. На основе большого фактического материала, зафиксированного в башкирских диалектах, рассматриваются особенности пиктографического письма у башкир.

Ключевые слова: письмо, информация, пиктография, петроглифы, граффити, руника, башкирские тамги, орнаменты, система письма.

Пиктография (от лат. *pictus* – писанный красками и греч. *graphein* – пишу) – система письма, средством которого являются рисунки, т.е. передача образов, впечатлений, событий, мыслей с помощью рисунка. Пиктограммы представляют собой сложный рисунок или же серию рисунков (а не иллюстрирующие), какое-либо целое сообщение, графически не расчлененное на отдельные слова. Таким образом они воспроизводят только содержание сообщений и не отражают языковых форм [1, с. 38].

В своей работе известный грамматолог В.А. Истрин указывает несколько функций пиктографии: магическую (например, с целью обеспечить успех в охоте), мнемоническую (напоминательную), мемориальную (например, надгробные надписи), коммуникативную (пиктографические сообщения о событиях охоты и др.) [1, с. 63-66].

Элементы пиктографического письма встречаются в художественных произведениях. В своей книге А.М. Кондратов приводит такой пример: «Даниэль Дефо в «Робинзоне Крузо» описал встречу героя романа с Пятницей. Робинзон сначала попробовал объясниться с дикарем с помощью слов, затем жестов. Однако лишь «язык рисунков», начертанных на песке, помог найти общий язык. К такому «языку рисунков» не раз и не два прибегали путешественники и купцы, не знавшие языка страны, в которой находились... Словом, практика пиктографии солидна» [2, с. 216].

У английского писателя Р. Киплинга есть сказка «Как было написано первое письмо». В ней рассказывается, как маленькая девочка Таффи нарисовала на березовой коре письмо-рисунок матери с просьбой принести отцу новый багор для ловли рыбы. Но, к сожалению, ее послание было «прочитано» совершенно по-другому. Когда все выяснилось, главный вождь говорит следующее: «О, шалунья, ты напала на великое изобретение. ... Это великое изобретение впоследствии люди назовут письмом. Пока это лишь рисунки, а, как мы сегодня видели, рисунки не всегда понятны. Но настанет время, когда мы узнаем буквы и сможем читать и писать» [3, с. 18]. В данном случае показан основной недостаток пиктографического письма – смысл, заложенный в основу рисунка, может быть понят совершенно по-другому, ведь даже самая простая картинка допускает множество толкований, прочтений.

Представляющие интерес науке примеры пиктографического письма сохранились в виде изображений на камне, дереве, глине. Пиктограммы, высеченные или нарисованные на скалах, имеют особое наименование – «петроглифы». Профессор К.М. Мусаев отмечает, что территория бывшего Советского Союза располагает богатой коллекцией древних писаниц – наскальных рисунков, возраст которых исчисляется тысячелетиями. Самые древние рисунки имеют возраст двадцать, а то и тридцать тысяч лет. Почти все эти изображения представляют реальные предметы; символы и эмблемы встречаются очень редко. Они вполне могли служить основой для возникновения письменности в современном ее понимании [4, с. 15].

До сих пор этнографы не обнаружили племени, которое не пользовалось бы «языком рисунков» или, как его еще называют, пиктографией [5, с. 16]. Манера изображения (людей, зве-

рей и т. п.) почти одинакова у всех народов.

Петроглифы неолитического времени часто непосредственно соседствуют с граффити и надписями. Исследователи руники в Горном Алтае отмечают, что основной корпус древнетюркских надписей определяет сравнительно небольшие надписи среди наскальных изображений [6, с. 22-23]. Авторами «Каталога древнетюркских памятников Горного Алтая» описывается граффити и надписи Туекта II и III следующим образом: «Особенно красивую композицию из рисунков и надписей мы находим на скальном экране в окрестностях села Туекта... Тончайшими, еле видимыми резными линиями запечатлены образы стреляющего из лука всадника, пешего лучника, бегущих с высунутыми языками собак, пронзенной стрелой косули. Тонкость линий рисунков позволила древнему художнику передать детали одежды, снаряжения охотника. Возможно, что глагол уй- «скакать рысцой», который прочитывается в надписи Туекта III, комментирует содержание рисунка».

В качестве примеров пиктографического письма мы рассматриваем рисунки, которые найдены на стенах пещер Шульган-Таш (Капово) (в Бурзянском районе РБ в верховьях р. Белой) и Сыймалы-Таш (Игнатьевская) (на берегу реки Сим, притока реки Белой, близ села Серпиловка Челябинской области РФ). В системе тюркского письма шульганташские петроглифы исследованы турецким ученым К. Миршан [7, с. 25], башкирским лингвистом Б.Т. Ганиевым [8, с. 105].

Формирование уникального очага культуры мирового значения, представленного наскальной живописью этих пещер, происходило около 14-12 тыс. лет назад [9, с. 42]. Здесь найдены различные рисунки, сделанные красной охрой. К настоящему времени в пещере Шульган-Таш выявлено более 50 разнотипных красочных изображений. Среди них – рисунки зверей, особенно часто мамонта, различные условные знаки и расплывшиеся красные пятна. Рисунки размещаются как на среднем, так и на верхнем ярусах пещеры на расстоянии от 170 до 300 м от входа. Главные рисунки сделаны на двух стенах верхнего этажа – зале Рисунков и Купольном зале, где имеются изображения семи мамонтов, двух лошадей, носорога. Размеры фигур – от 44 до 112 см. Все животные переданы в реалистичной манере и в движении идут влево. Обращает внимание наложение одного рисунка на другой. Так, в зале Рисунков рядом с фигурой мамонта имеются едва заметные контуры изображения человека. Учитывая это, ученые пришли к заключению о том, что рисунки на стенах пещеры Шульган-Таш были сделаны в разное время. Новейшие исследования показали, что рисунки выполнены в XII-X тысячелетиях до нашей эры. При исследовании культурных отложений около рисунков обнаружены обломки каменного сосуда и глиняного сосуда, где хранилась краска. Химический анализ позволил установить, что в составе краски (охры) имелся животный клей [10, с. 12-13].

Красочные изображения зверей пещеры Шульган-Таш в целом отличаются реалистичным характером, хотя и не лишены примитивизма и схематизма. Животные показаны достаточно живо, в движении, видимо, такими, какими их видел первобытный художник. Хорошо узнаются, в частности, мамонты –

наиболее популярные звери среди анималистических рисунков этой пещеры. С большой выразительностью переданы лошади. Можно распознать в изображениях носорога и, по-видимому, бизона. Однако есть рисунки и непонятных зверей.

Важнейшим и численно преобладающим компонентом живописи пещеры Шульган-Таш являются условные знаки чисто геометрического облика. Раньше их связывали со схематическими изображениями разного рода изделий или жилых сооружений палеолитических людей. Надо отметить, что условные знаки пещеры Шульган-Таш своеобразны и не имеют прямых аналогий среди геометрических форм изображений в палеолитической настенной живописи Западной Европы.

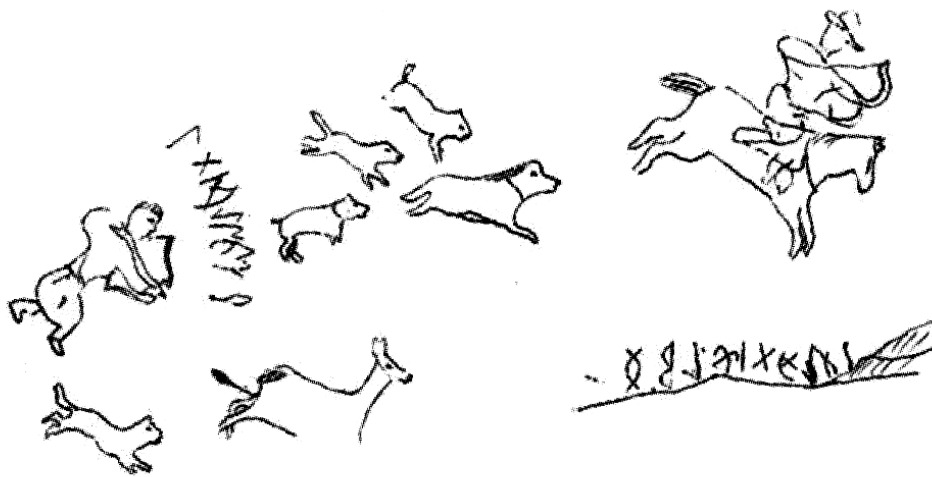


Рис. 1. Иллюстрация из книги «Каталог древнетюркских памятников Горного Алтая». Граффити и надписи Туекта II и III

Смысловая нагрузка этих знаков трактуется учеными по-разному: кто-то связывает их со схематическими изображениями разного рода изделий или жилых сооружений палеолитических людей, кто-то воспринимает их как знаки пола. Большинство этнографов видит в них аналоги тамг более позднего времени.

Следы настенной живописи, аналогичные шульганташской, обнаружены в пещере Сыймалы-Таш. Там тоже имеются изображения мамонта, лошади, человека, нарисованные охрой и углем. Возраст рисунков определен в пределах XIII тысячелетия до н.э. [11, с. 43].

С какой целью первобытные мастера покрывали стены своих темных пещер рисунками? Одни исследователи предполагают, что рисунки передавали «ощущения художника», его радость по поводу удачной охоты. Другие исследователи полагают, что изображения служили своего рода «магическими знаками», рисунками-заклинаниями, с помощью которых можно одолеть могучих, бизонов и мамонтов, стремительных козлов и кабанов [12, с. 15]. Вполне возможно, что первобытный охотник, возвратившись с охоты, стремился рисунком закрепить образ поразившего его зверя: изображения животных выполнены с поразительным знанием их анатомии и повадок.

В своих работах по грамматологии В.А. Истрин пиктограммы рассматривает в системе фразографии. По его мнению, наряду с пиктограммами, другой разновидностью фразографии являются древнейшие условные знаки. К таким знакам относятся родовые и племенные знаки, в том числе тотемные, знаки собственности, различные магические знаки (например, знаки табу) и др. В качестве примера рассмотрим тамги башкирских родов.

Изучению башкирских родовых тамг посвящены работы Д.Н. Соколова, Р.Г. Кузеева. Краевед, геолог и натуралист Д.Н. Соколов в работе «Опыт разбора одной башкирской летописи» выступил со статьей «О башкирских тамгах», занявшую весь 13-й выпуск «Трудов» Оренбургской ученой архивной комиссии (Оренбург, 1904). Он одним из первых оценил значение в изучении прошлого башкирского народа родового знака тамги. В статье сделана попытка вывести происхождение орхон-енисейских рун из тюркских тамг. Всего исследователем было собрано и обработано 3500 башкирских тамг.

В своих работах академик Р.Г. Кузеев пишет, что из поколения в поколение башкиры передавали сведения о границах родовой территории при помощи родовых тамг. Известно, что раньше было принято на бревнах предварительно вырезать свою тамгу и закапывать в землю на границах своих владений. И если возникали земельные споры, каждая сторона доказывала свою правоту, выкопав спрятанные под землей межевые знаки [13, с. 74].

Общеродовая тамга являлась выражением единства рода. Видимо поэтому в XVIII в. часть родов и некоторые племена (Усерган, Тангаур) имели общую тамгу. Как отмечает академик Р.Г. Кузеев, в XVIII в. тамги у башкир в большинстве случаев были семейными. Так, башкиры-бурзянцы имели следующие тамги (дер. Старо-Субханкулово):

из ара Аргынбай	
тамги башкир из ара Апсалим	
тамги башкир из ара Куян	

Несмотря на некоторые различия семейных тамг, все они исходят от одной основной тамги, дополняя или варьируя ее. Эту закономерность в свое время заметил и Д.Н. Соколов [14, с. 24-34]. В своей работе академик Р.Г. Кузеев приводит в качестве примера тамги племени усерган [15, с. 127].

Тамга племени усерган	
Тамга рода бишей племени усерган	
Тамга родового подразделения ибанай рода бишей	
Тамга семей, входящих в родовое подразделение ибанай	

Одним из источников древнейших условных знаков, в том числе знаков первоначального письма, был также орнамент.

Орнамент, в первую очередь как разновидность украшения, широко использовался башкирами.

Так, интересная информация представлена в книге С. Нуриджановой (Хордикийнен) «Читайте полотенца!». Автор призывает учиться читать полотенца. «Как всякий язык, тем более художественный язык узорного тканья башкирских, татарских полотенцев – тастамалов, он требует знаний: понимания расположения составляющих его частей, наименования их, то есть, прежде всего, обращает на себя внимание композиция узора, соотношение величин различных геометрических фигур». С. Нуриджанова убеждена, что каждый орнамент представляет собой сообщение, информацию, и чтобы правильно «прочитать» его необходимо знать этот язык. «Я вчитывалась в описание техники, материалов, узора, колорита и сверяла с собственными впечатлениями от своих полотенцев. Я училась их «читать»... А потом я «прочитывала» их ученикам, слушателям, и всегда такое «прочтение» завершалось невероятным изумлением, открытием красоты, ведущим к постижению духа национальной культуры» [16, с. 6, 10]. При описании полотенца, автор башкирские и татарские изделия называет «тастамалами», признавая за ними особую культурологическую, можно сказать, знаковую роль в укладе, в обрядовых традициях народной жизни. Здесь же мы находим и элементы предметного письма: невеста, переступая порог дома жениха, должна была повесить свое полотенце в новом доме; полотенце последней вышедшей замуж перед Сабантуем молодой невесты развешивается в праздник на высоком шесте и достанется победителю, добравшему до него по шесту; лучшее полотенце приносили мупле в мечеть с надеждой на силу его молитв; в память об усопшей дарили на кладбище ее полотенца близким и друзьям.

Несколько примеров «прочтения» тастамалов С. Нуриджаной: «... в центре – двойной разомкнутый ромб (блестящие белые нитки, точно шелк) и странные «цитаты» из разомкнутых ромбов, зигзагов, какая-то одна его сторона, на конце которой геометрическая композиция больше всего похожа на стилизованный цветок. В зеркальных полосах геометрические фигуры вызывают в памяти изображения бабочек. Великолепное торжественное песнопение о силе народного духа, о силе традиций»; «...поразительной силы, масштаба композиция из тонких двойных шестигранников (усеченных сверху и снизу ромбов). Особенно выразительно серединное поле: два окна! Распахнуто, уверенно смотрящие в мир. Широкие, цвета льна, полосы держат всю композицию»; «... ритм центральной полосы понятен: веселые маленькие розовые ромбы со сказочными гробьями-отростками, или это такие X-фигуры с пузиками? И три аккуратных уже настоящих ромба с серединкой, тканной металлической нитью. «Прочитать» следующие две полосы, зеркальные, не могу: такой необычный, вызывающий ассоциации чуть ли не с модерном, геометрический узор».

Таким образом, пиктографическое письмо широко представлено среди башкирского народа. Пережитком этого вида письма в быту являются сохранившиеся вывески торговых и ремесленных заведений в форме рисунков: очки – «оптика», сапоги – «ремонт обуви», часы – «ремонт часов», ложка и вилка – «столовая». Дорожные знаки тоже имеют пиктографический характер. Интересное описание общения при помощи

пиктограмм находим в работе Е.Н. Панова «Знаки, символы, языки»: «Вы выходите на улицу и видите перед собой синий круг с нарисованной внутри него фигуркой спешащего человека. Этот знак сулит вам безмятежную прогулку по пешеходной дорожке. Неожиданно вспыхивающий впереди красный сигнал светофора заставляет вас вернуться к действительности. «Начинаю поворачивать налево!» – сообщает ритмичное мигание подфарника подъезжающего к перекрестку троллейбуса. «Перестраиваюсь в правый ряд» – сигналит своим случайным попутчиком человек, сидящий за рулем громящего грузовика. «Собираюсь остановиться» – отвечают ему красные стопсигналы идущего впереди комфортабельного рейсового автобуса. День и ночь не прекращается этот

немой разговор, настойчиво ограничивающий многообразие человеческих желаний и планов жесткими рамками стереотипных дорожных ситуаций» [17, с. 66].

В своей работе Е.Н. Панов показывает некоторое преимущество пиктографического письма. Действительно, регулирование уличного движения при помощи огней и знаков, а не посредством, например, надписей или плакатов, правильнее и эффективнее. Броский, лаконичный, хорошо видный издали рисунок играет роль команды, требующей однозначного понимания и мгновенного выполнения. Именно поэтому, считает Е.Н. Панов, устные команды постепенно вытесняются простыми зрительными сигналами всюду, где наша деятельность регламентируется немногими стандартными правилами, отклонение от которых должно быть пресечено незамедлительно.

Так, и спортсменам, и зрителям, присутствующим на футбольном матче, одинаково хорошо понятен решительный жест судьи, поднимающего над головой небольшую карточку ярко-желтого цвета. В словесной форме этот сигнал мог бы быть интерпретирован следующим образом: «Игрок № 9 команды «Зе-

нит», я предупреждаю вас за грубую игру, вызвавшую травму у игрока № 5 команды «Динамо». При повторении подобной ошибки вы будете удалены с поля». Нужно ли выкрикивать столь длинную тираду, которую все равно мало кто услышит на огромном стадионе, если достаточно короткого жеста, чтобы и игрокам, и зрителям стал вполне ясен смысл происходящего?

И дорожные знаки, и сигналы светофоров, фар и подфарников, ставшая традиционной жестикуляция спортивных судей – все это, несомненно, средства общения, средства коммуникации. Однако таковыми они становятся лишь в силу того, что каждый сигнал, каждый жест может быть легко переведен в словесную форму, или, иначе, в форму дискретных знаков, отвечающих дискретным понятиям нашего естественного языка [17, с. 66-67].

Таким образом, пиктография, хотя и не образовывала «систему письма», продолжает свое существование в процессе общения. По мнению В.А. Истрина, она служила основой, на которой развивались логографические системы письма.

Библиографический список

1. Истрин, В.А. Возникновение и развитие письма. – М., 1965.
2. Кондратов, А.М. Книга о букве. – М., 1975.
3. Киплинг, Р. Сказки. – М., 2002.
4. Мусаев, К.М. Языки и письменности народов Евразии (региона бывшего СССР). – Алматы, 1993.
5. Павленко, Н.А. История письма: учеб. пособие для филологических факультетов вузов. – Минск, 1987.
6. Тыбыкова, Л.Н. Каталог древнетюркских рунических памятников Горного Алтая / Л.Н. Тыбыкова, И.А. Невская, М. Эрдал. – Горно-Алтайск, 2012.
7. Mircan, K. Alfabetik Yazı Baçlangıcı. – Bodrum, 1994.
8. Ганеев, Б.Т. Язык. – Уфа, 2001.
9. Республика Башкортостан: историко-культурный энциклопедический атлас / гл. ред. А.И. Акманов. – М.; Уфа, 2007.
10. Мажитов, Н.А. История Башкортостана. Древность. Средневековье / Н.А. Мажитов, А.Н. Султанова. – Уфа, 2009.
11. Республика Башкортостан: историко-культурный энциклопедический атлас / гл. ред. А.И. Акманов. – М.; Уфа, 2007.
12. Кондратов, А.М. Книга о букве. – М., 1975.
13. Кузеев, Р.Г. Очерки исторической этнографии башкир. Родо-племенные организации башкир в XVII-XVIII вв. – Уфа, 1957. – Ч. 1.
14. Соколов, Д.Н. О башкирских тамгах (с приложением башкирских тамг) // Труды Оренбургской ученой архивной комиссии. – Оренбург, 1904. – Т. XIII.
15. Кузеев, Р.Г. Происхождение башкирского народа. Этнический состав, история расселения. – Уфа, 2012.
16. Нуриджанова, С.А. Читайте полотно! – Уфа, 2011.
17. Панов, Е.Н. Знаки, символы, языки. – М., 1983.

Bibliography

1. Istrin, V.A. Vozniknovenie i razvitie pisma. – M., 1965.
2. Kondratov, A.M. Kniga o bukve. – M., 1975.
3. Kipling, R. Skazki. – M., 2002.
4. Musaev, K.M. Yazihki i pismennosti narodov Evrazii (regiona bihvshego SSSR). – Almatih, 1993.
5. Pavlenko, N.A. Istoriya pisma: ucheb. posobie dlya filologicheskikh fakul'tetov vuzov. – Minsk, 1987.
6. Tihbikhova, L.N. Katalog drevnetyurkskikh runicheskikh pamyatnikov Gornogo Altaya / L.N. Tihbikhova, I.A. Nevskaya, M. Ehrdal. – Gorno-Altaysk, 2012.
7. Mirsan, K. Alfabetik Yazı Baçlangıcı. – Bodrum, 1994.
8. Ganeev, B.T. Yazihk. – Ufa, 2001.
9. Respublika Bashkortostan: istoriko-kul'turniy ehnciklopedicheskiy atlas / gl. red. A.I. Akmanov. – M.; Ufa, 2007.
10. Mazhitov, N.A. Istoriya Bashkortostan. Drevnostj. Srednevekovje / N.A. Mazhitov, A.N. Sultanova. – Ufa, 2009.
11. Respublika Bashkortostan: istoriko-kul'turniy ehnciklopedicheskiy atlas / gl. red. A.I. Akmanov. – M.; Ufa, 2007.
12. Kondratov, A.M. Kniga o bukve. – M., 1975.
13. Kuzeev, R.G. Ocherki istoricheskoy ehtnografii bashkir. Rodo-plemenniye organizacii bashkir v XVII-XVIII vv. – Ufa, 1957. – Ch. 1.
14. Sokolov, D.N. O bashkirskikh tamgakh (s prilozheniem bashkirskikh tamg) // Trudih Orenburgskoy uchenoy arkhivnoy komissii. – Orenburg, 1904. – T. XIII.
15. Kuzeev, R.G. Proiskhozhdenie bashkirskogo naroda. Ehtnicheskij sostav, istoriya rasseleniya. – Ufa, 2012.
16. Nuridzhanova, S.A. Chitayite polotenca! – Ufa, 2011.
17. Panov, E.N. Znaki, simvolih, yazihki. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 29.04.13

УДК 811.512

Abutalipova R.A. INTERNAL DETERMINATION OF DURATION OF ACTION IN TURKIC LANGUAGES. In this article internal determination of duration of action in Turkic languages is described. When the verbal lexemes expressing this or that action, simultaneously and out of the context contain the indication on duration of the action designated in its basis, in aspectology it is accepted to speak about internal determination of aspectual meaning.

Key words: duration of action, internal determination, a verbal lexeme, out of the context.

Р.А. Абуталипова, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета, г. Стерлитамак, E-mail: rabutalipova@mail.ru

ВНУТРЕННЯЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ДЕЙСТВИЯ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

В данной статье описывается внутренняя детерминация длительности действия в тюркских языках. Когда глагольные лексемы, выражающие то или иное действие, одновременно и вне контекста содержат указание на длительность обозначенного в его основе действия, в аспектологии принято говорить о внутренней детерминации аспектуального значения.

Ключевые слова: длительность действия, внутренняя детерминация, глагольная лексема, вне контекста.

Значение длительности действия представляет собой одну из сторон отражаемого в языке широкого понятия времени, которое находит соответствие в целом комплексе языковых семантических категорий и основанных на них функционально-семантических полей [1, с. 98].

В отечественном языкознании термин «длительность действия» долгое время использовался для обозначения одного из значений несовершенного вида глагола. «Значение категории совершенного вида сводится к непротяженности, недлительности того процесса, который обозначен в корне глаголов, причем эту непротяженность приходится понимать не как отрицательный признак, а как положительный, потому что несовершенный вид является только отрицанием этого «отрицательного признака», – указывал А.М. Пешковский [2, с. 125]. «Смысловое содержание категории видов, – пишет И.П. Мучник, – зиждется на двух соотносительных грамматических значениях: 1) результативность действия (и сопутствующее ему негативное значение недлительности) и 2) длительность действия (и сопутствующее ему негативное значение нерезультативности)» [3, с. 109].

Результаты изучения лингвистических изысканий по тюркским языкам свидетельствуют о том, что в тюркологии специальные комплексные исследования, посвященные всестороннему изучению категории длительности, не проводились. В то же время следует отметить, что еще в 1944 г. в работе «Категория глагольного вида в башкирском языке» А.И. Харисов выделил особый «длительный вид», который выражает «действие или состояние в отношении к его продолжению, т.е. показывает ход развития действия по восходящей линии между двумя полярными точками *начала* и *конца*». <...> Длительный вид, не раздробляя действие во времени, сохраняет полноту непрерывности в его развитии» [4, с. 29]. Как видим, автор по сложившейся в то время в языкознании традиции значение длительности действия рассматривает в рамках категории вида глагола и называет его «длительным видом». А.И. Харисов указывает, что в башкирском языке данный вид выражается посредством глаголов *бир-, бар-, йөрө-, кил-, тор-, ят-, ултыр-, төш-* в роли модификатора, каждый из которых может придавать значению основного глагола своеобразный оттенок «продолжения действия». (Другие способы выражения значения длительности действия им не выделяются.) Тем самым под термином «длительный вид» объединены два аспектуальных значения – значение продолжения действия, которое в настоящее время относится к одному из фазовых значений, и значение длительности действия.

Известный тюрколог А.А. Юлдашев «глаголы длительного действия, образованные преимущественно путем сочетания основного глагола в форме деепричастия на -п с определенным спрягаемым глаголом, сообщающим действию первого глагола оттенок непрерывной длительности», исследует в рамках словообразования глагола как одно из «лексических значений видовых форм» [5, с. 78].

В настоящее время длительность действия рассматривается в рамках функционально-семантической категории аспектуальности. Наиболее развернутую характеристику этой категории дает А.В. Бондарко: «Длительность – одна из более частных языковых категорий, относящихся к сфере аспектуальности (при пересечениях и взаимодействии со всеми указанными семантическими категориями, связанными с идеей времени)» [1, с. 98]. Указывается, в частности, на тесное взаимодействие длительности как в рамках «частных» функционально-семантических полей аспектуальности (например, с кратностью, количественностью), так и на уровне полей темпоральности, таксиса, временной локализованности.

Значение длительности действия реализуется в виде двух противопоставленных семантических категорий – долговременная длительность: кратковременная длительность (краткость, мгновенность, недлительность).

В аспектологии разграничиваются внутренняя и внешняя типы длительности. Длительность считается внутренней в том случае, когда она обусловлена лексической, словообразовательной и грамматической семантикой глагола. При внешней длительности значение протяженности во времени модифицируется контекстуальными средствами.

Предметом исследования данной статьи является внутренняя детерминация длительности действия в тюркских языках, обусловленная лексической семантикой глагольной лексемы.

Анализ языкового материала показывает, что в тюркских языках, как и в языках других групп, имеются глагольные лексе-

мы, выражающие то или иное действие, одновременно и вне контекста содержащие указание на длительность обозначенного в его основе действия. Рассмотрим некоторые из них.

Корневой (непроизводный) глагол *тарт-* 'тянуть, тащить, волочить *что*' выражает действия, процессы, протекающие в течение определенного промежутка времени. Во многих тюркских языках он пишется и произносится идентично, что свидетельствует об общей этимологии данного слова. Так, в башкирском, татарском, казахском, якутском, киргизском, хакасском, карачаево-балкарском, крымскотатарском, на среднеазиатской разновидности уйгурского он имеет форму *тарт-*, в туркменском языке слово произносится так же, но на письме используется латинский шрифт – *tart-*, на восточно-туркестанской разновидности уйгурского языка используется арабский шрифт: تارتماق [тартмак]. В чувашском языке глагол имеет форму *турт-*, в узбекском – *tort-*.

В настоящее время в тюркских языках данное слово имеет несколько значений, первое из которых во всех вышеперечисленных языках совпадает. В «Башкирско-русском словаре» зафиксировано 14 значений глагола *тарт-*, первое из них на русский язык переводится как 'тянуть, тащить, волочить *что*': *арба тартыу* 'тянуть телегу', *ерзэн тартыу* 'волочить по земле'» [6, с. 591]. В татарско-русском словаре указывается следующее первое значение данного глагола *тарту* – 1) тянуть / потянуть, притянуть: *резина тарту* 'тянуть резину', *арба тарту* 'тащить телегу' [7, с. 321]. В уйгурско-русском словаре первые три значения слова تارتماق [тартмак] переводятся: 1) 'тянуть, тащить; волочить'; [тартмак чикармак] 'вытаскивать, вытягивать'; [тартмак киргузмак] 'втачивать, втягивать'; 2) 'возить; тянуть, тащить'; 3) 'подтягивать, притягивать, натягивать; растягивать' [8, с. 271]. В карачаево-балкарском словаре первое значение слова *тартаргъа* обозначает 'тянуть *тж. перен.*, тащить, натягивать *что*': <...> *атны адеж (или башындан) тартаргъа* 'вести коня на поводу'; *печь иги тартады* 'печь тянет хорошо', *арт а тартаргъа* а) отставать, тянуть назад, б) быть в нерешительности' [9, с. 606]. В хакасском языке глагол *тарт-* [тартаҕа] также имеет несколько значений, первое из которых значит 'тянуть, тащить *кого-что-л.*; натягивать': *ат ахсын тарт-* 'направлять лошадь, натягивая поводья'; *сыгара тарт-* 'вытаскивать, вытягивать' [10, с. 219]. В «Киргизско-русском словаре» указано 19 значений глагола *тарт-*, первое из которых переводится на русский язык как: 1. 'тянуть, тащить; возить'. Следующий фактический материал, приведенный авторами в качестве иллюстрации, выражает длительность действия, процесса: *жил тарт-* 'тянуть верёвку', *жаа тарт-* 'натягивать тетиву'; *орок тарт-* 'жать серпом'; *чалгы тарт-* 'косить косой'; *жук тарт-* 'возить груз' и т.д. [11, с. 219].

Аналогично переводится на русский язык глагол *тарт-* в казахском (тянуть; тащить: *делбені тарту* 'тянуть за вожжи', *арқанмен тарту* 'тащить арканом'), якутском (тянуть, тащить: *сыарһы тарт-* 'тянуть сани'), алтайском ('*кого-что* тащить, волочить': *шүүнди тартар* 'тянуть сеть; телефонный эмигин тартар' 'тянуть телефонный провод'); чувашском ('тянуть, потянуть': *вэл мана ҫанăран туртрĕ* 'он потянул меня за рукав') языках.

Такая картина наблюдается при сравнительном анализе и других глаголов.

Глагол *плыть, плавать* в русском языке имеет несколько значений: 1. Передвигаться по поверхности воды или в воде. 2. Ехать на судне или на плавучем средстве. 3. Плавню двигаться или плавно распространяться. 4. Передвигаться в состоянии невесомости. 5. Представляться взору движущимся, кружащимся [12, с. 525]. Как видим, во всех значениях глагола содержится указание на действия, имеющие определенную протяженность во времени. Передают те же значения башкирский глагол *йөзөү*, татарский – *йөзөргә*, казахский – *жузу*, карачаево-балкарский – *джюзереге*, узбекский – *yuzmoq*, туркменский – *yüzmek*, турецкий – *yüzmek*, алтайский – *jüzer*, азербайджанский – *üzmək*, уйгурский – *üzmək*. Очевидно, что во всех перечисленных языках глагол имеет единый генетический корень, в процессе исторического развития языков в котором произошло чередование звуков: начального согласного – *й/ж/у/ü*, гласного – *ө/ү/у/ü* и конечного согласного – *з/з(z)*.

Глаголы *течь, литься* используются в речи для передачи действий предметов и явлений (например, реки, времени, со-

стояния и т.д.), которые носят длительный, протяженный во времени характер. В тюркских языках глагол передает те же значения и переводится: на башкирский язык – *ағыу*, на татарский – *ағарға*, на казахский – *ағу*, на алтайский – *ағар*, на уйгурский – *ақмақ*, на карачаево-балкарский – *ағъаргъа*, на узбекский – *оқмоқ*, на туркменский и турецкий – *акмак*, на азербайджанский – *ахмаг*, на крымскотатарский – *ақтаг*; на чувашский – *юхма*, на якутский – *хамнаа*. Здесь чередуются гласные – а/о/ю и согласные *ғ/қ* (*к, q*) /*х*. В данном случае также можно речь вести об этимологической общности глагольной лексемы.

Глаголы, обозначающие нахождение предметов и лиц, не передвигаясь, определенное время в указанном в глагольной основе состоянии, например, в сидячем, стоячем, лежащем, в тюркских языках имеют общее происхождение.

Глагол *сидеть* – находиться в сидячем положении, с русского на башкирский язык переводится как *ултырыу*, на татарский – *утырырга*, на казахский – *отыру*, на уйгурский – *олтармақ*, на карачаево-балкарский – *олтурургъа*, на алтайский – *отурар*, на узбекский – *o'tirmoq*, на туркменский и турецкий – *oturmak*, на гагаузский – *oturmaa*, на азербайджанский и крымскотатарский – *oturmag*.

Длительное вертикальное состояние предметов и лиц передает глагол *стоять*. На башкирском языке это же значение имеет глагол *тороу*, на татарском – *торырга*, на уйгурском – *турмақ*, на алтайском – *турар*, на карачаево-балкарском – *турургъа*, на казахском – *тыру*, на узбекском – *turmoq*, на туркменском и турецком – *durmak*, на азербайджанском – *durmaq*, на крымскотатарском – *durmak*, на гагаузском – *durmaa*, на чувашском – *тăма*, на якутском – *түр*.

Значение длительного горизонтального положения предметов и лиц в тюркских языках передается посредством глагола: *ятыу* (башк.), *ятарға* (татар.), *ятмақ* (уйгур.), *жаму* (казах.), *джатаргъа* (карачаево-балкар.), *yotmoq* (узбек.), *zatmak* (туркмен.), *yatmak* (турецк.), *uzanmaq* (азербайджан.), *јадар* (алтайск.), *yatmaq* (крымскотатар.). В данных словах чередуются гласные – а/о и согласные *й/ж/дж/ю/ы*; *т/д*.

Значение длительности действия могут содержать и производные глаголы. Так, на башкирском языке производный глагол

уйнау 'играть' – развлекаться, забавляться, на татарском языке имеет форму – *уйнарға*, на казахском – *ойнау*, на уйгурском – *ойнамақ*, на алтайском – *ойноор*, на узбекском – *o'ynamoq*, на туркменском – *оупатак*, на турецком – *оупатак*, на гагаузском – *оупатаа*, на азербайджанском и крымскотатарском – *оупатаг*, на карачаево-балкарском – *ойнаргъа*, на якутском – *оонньоо*. Данный глагол образован от существительного 'игра' *уйын* (башк.), *уен* (татар.), *ойын* (алтай., казах.), *оюн* (карачаево-балкар.), *оуин* (гагауз.), *оуип* (туркмен.), *оонньоу* (якут.), *уйин* (узбек.), имеющего общетюркский корень, посредством аффикса *а-/и-*. При аффиксации конечный ударный гласный звук производящего корня выпадает.

Значение русского глагола *петь* – 'исполнение вокального произведения, как правило, в течение определенного времени', в башкирском языке содержит глагол *йырлау*, на татарском – *жырларға*, на казахском – *жырлау*, на карачаево-балкарском – *джырларгъа*, на крымскотатарском – *yrlamaq*; на чувашском – *юрлама*, на якутском – *ыллаа*. Здесь во всех указанных языках глаголы образованы от существительного *йыр* (башк.) 'песня' посредством аффикса *ла-*. В процессе исторического развития языков произошло чередование начального согласного звука – *й/ж/ж/дж/ю/ы*.

Таким образом, сравнительный анализ группы глагольных лексем со значением длительности обозначенного в их основе действия в тюркских языках, имеющих единые генетические корни, свидетельствует о том, что они несут двойную функциональную нагрузку: во-первых, выражают то или иное конкретное действие, во-вторых, содержат указание на длительность данного действия. Тем самым аспектуальное значение длительности актуализируется вне контекста без каких-либо дополнительных вербальных модификаторов. В таких случаях речь следует вести о внутренней детерминации длительности действия, обусловленная лексической семантикой глагольной лексемы. Их относят к лексическим средствам аспектологической деривации.

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ РФ «Урал: история, экономика, культура» в рамках научно-исследовательского проекта № 12-14-02001а «Аспектологическая деривация в тюркских языках».

Библиографический список

1. Бондарко, А.В. Длительность // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А.В. Бондарко. – М., 2003.
2. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / вступит. ст. С.И. Бернштейна. – М., 1938.
3. Мучник, И.П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском языке. – М., 1971.
4. Харисов, А.И. Категория глагольного вида в башкирском языке. – Уфа, 1944.
5. Юлдашев, А.А. Система словообразования и спряжения глагола в башкирском языке. – М., 1958.
6. Башкирско-русский словарь / 32000 слов / Росс. АН РБ, Уфимский научный центр; под ред. З.Г. Ураксина. – М., 1996.
7. Татарско-русский словарь: в 2 т. – Казань, 2007. – Т. 2 (М–Я).
8. Наджип, Э.Н. Уйгурско-русский словарь. Около 33 000 слов. / под ред. Т.Р. Рахимова. – М., 1968.
9. Карачаево-балкарско-русский словарь: около 30 000 слов / Карачаево-Черкесский н.-и. ин-т ист, филол. и экономики: С.А. Гочияева, Х.И. Суюнчев; под ред. Э.Р. Тенишева и Х.С. Суюнчева. – М., 1989.
10. Хакасско-русский словарь / сост. Н.А. Баскаков, А.И. Инкижекова-Греку. – М., 1953.
11. Киргизско-русский словарь. В двух кн. Около 40 000 слов / сост. К.К. Юдахин. – М., 1985.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1999.

Bibliography

1. Bondarko, A.V. Dlitel'nost' // Teoriya funkcional'noy grammatiki. Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis / отв. red. A.V. Bondarko. – M., 2003.
2. Peshkovskiy, A.M. Russkiy sintaksis v nauchnom osvethenii / vstupil. st. S.I. Bernshteyna. – M., 1938.
3. Muchnik, I.P. Grammaticheskie kategorii glagola i imeni v sovremennom russkom yazihke. – M., 1971.
4. Kharisov, A.I. Kategoriya glagol'nogo vida v bashkirskom yazihke. – Ufa, 1944.
5. Yuldashev, A.A. Sistema slovoobrazovaniya i spryazheniya glagola v bashkirskom yazihke. – M., 1958.
6. Bashkirsko-russkiy slovar' / 32000 slov / Ross. AN RB, Ufimskiy nauchniy centr; pod red. Z.G. Uraksina. – M., 1996.
7. Tatarsko-russkiy slovarj: v 2 t. – Kazanj, 2007. – T. 2 (M–Ya).
8. Nadzhip, E.N. Uygursko-russkiy slovarj. Okolo 33 000 slov. / pod red. T.R. Rakhimova. – M., 1968.
9. Karachaevo-balkarsko-russkiy slovarj: okolo 30 000 slov / Karachaevo-Cherkesskiy n.-i. in-t ist, filol. i ehkonomiki: S.A. Gochiyaeva, Kh.I. Suyunchev; pod red. Eh.R. Tenisheva i Kh.S. Suyuncheva. – M., 1989.
10. Khakassko-russkiy slovarj / sost. N.A. Baskakov, A.I. Inkizheкова-Greku. – M., 1953.
11. Kirgizsko-russkiy slovarj. V dvukh kn. Okolo 40 000 slov / sost. K.K. Yudakhin. – M., 1985.
12. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovarj russkogo yazihka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vihrashenij / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 821.161.1

Arguyanov F.X., Thajcuhoa A.M. FROM FOLK POETRY TO AUTHOR'S INDIVIDUALITY (BASED ON THE POEM BY T. TABULOVA «OLD SAGE»). The article «From folk poetry to author's individuality» (on the material of the poets t. Tabulova «old man-Sage») is dedicated to one of the actual problems of literary criticism – the problem of zanroobrazovaniya in the literature of Abkhazian-adyg peoples.

Key words: author's individuality, genre system, novopis2mennav, literature, folk poem Poetics.

Ф.К. Аргуянова, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский гос. университет им. У.Д. Алиева, E-mail: batalova.vika@mail.ru; **А.М. Тхайцухова**, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский гос. университет им. У.Д. Алиева, E-mail: batalova.vika@mail.ru

ОТ ФОЛЬКЛОРНОЙ ПОЭТИКИ К АВТОРСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ Т. ТАБУЛОВА «СТАРИК-МУДРЕЦ»)

Статья «От фольклорной поэтики к авторской индивидуальности» (на материале поэмы Т. Табулова «Старик-мудрец») посвящена одной из актуальных проблем национального литературоведения – проблеме жанро-образования в литературах абхазско-адыгских народов.

Ключевые слова: авторская индивидуальность, жанровая система, новописьменная литература, поэма, фольклорная поэтика.

Закономерность, прослеживающаяся во всех национальных новописьменных литературах такова что, талантливые художественные произведения, как в поэзии, так и в прозе, создали те авторы, которые лучше других знали (не механически, а творчески) богатейшие художественные богатства, накопленные в устном народном творчестве. Эти авторы всем существом своего таланта и эстетической проницательности осознали, прочувствовали, что действительные художественные произведения могут быть созданы на почве творческого развития национальных художественно-эстетических традиций, обогащенных, без видимого насилия, иноязычным художественным опытом, духом и содержанием эпохи, ее философией, моралью, этикой. Примечательно, что наибольшие эстетические достижения обнаруживаются в поэме, которая сразу же становится одним из ведущих жанров литературы (и остается таковым и сейчас). Это закономерно. Как отмечают исследователи абхазо-адыгских литератур В. Агрба, В. Тугов, К. Шаззо, П. Чекалов, А. Хакуашев и др., в фольклоре этих народов, мощное развитие получили эпические жанры, в том числе и поэтические. Они-то и обеспечили жизненность письменной поэмы.

До начала Великой Отечественной войны в абазинской литературе увидели свет поэмы: Т.З. Табулова «Старик-мудрец» (1940 г.), «Сосруко и Сотраш» (1941 г.), «Сосруко и Сосранпа» (1941 г.), М. Малхозова «Рождение счастья» (1940 г.), в адыгейской – И. Цей «Заячья тризна», А. Хаткова «Кот-Хаджи», М. Паранука «Бей, моя палка», в кабардинской – А. Шогенцукова «Мадина», «Зимняя ночь» и др.

Первой письменной поэмой в абазинской литературе стала поэма «Старик-мудрец» (1940) основоположника абазинской литературы Татлуста Зекерьяевича Табулова. Она дает обильную пищу для серьезных теоретических размышлений и выводов. Поэтому обратимся к творческой истории поэмы и к её образной структуре.

11 октября 1940 года в областной газете «Черкес къапц» («Красная Черкесия»), выходящей на абазинском языке, была напечатана сказка «Как три брата обманули князя», записанная Т.З. Табуловым в ауле Эльбурган Черкесской автономной области (ныне Карачаево-Черкесская Республика). В том же году М. Малхозов и Н. Меремкулов поместили в составленную ими хрестоматию для 4 класса поэму в стихах Т. Табулова «Старик-мудрец». В 1947 году Т. Табулов издал книгу «Абазинские сказки», в которую включил сказку под названием «Как три брата обманули князя». Этот текст был воспроизведен в собрании сочинений Т. Табулова «Свет зари» (1982). Сказка из сборника «Абазинские сказки» была переведена в свое время на русский язык Н.В. Капиевой и включена в составленный ею сборник «Сказки четырех братьев: Сказки народов Карачаево-Черкесии» (Ставрополь, 1964), а затем В.Б. Туговым и обнародована в сборнике «Абазинские народные сказки» (М., 1985).

Поэма «Старик-мудрец» после первой публикации не переиздавалась.

Между публикациями на абазинском языке есть существенные различия. В газетной – лишь один эпизод о том, как три

брата хитростью взяли у князя большой участок земли, в «Старике-мудреце» – рассказ о дележе отцовского наследия (имущества, скота, золота, драгоценного камня). В сборнике «Абазинские сказки» все эпизоды объединены в один сюжет. В газетном и книжном вариантах персонажи – сыновья бедного старика – табунщика, а в «Старике-мудреце» – князя. Еще одно отличие. В прозаических вариантах суд вершат братья, а в стихотворной – старик-мудрец (чабан).

В 1999 г. литературоведы Л.В. Котова и П.К. Чекалов опубликовали содержательную статью «Веселовский, Куприн, Соломон и сказки народов Кавказа», в которой авторы впервые обратили внимание на то, что между абазинской сказкой «Как три брата обманули князя» в части дележа наследства отца и аналогичными сценами суда царя Соломона в повести «Суламифь» А.И. Куприна обнаруживаются поразительные совпадения. Исследуя проблему, Л.В. Котова и П.К. Чекалов установили, что русский писатель основательно знал «Библию», «Историю израильского народа» Ренана, «Драгоценные камни» М.И. Пыляева, «Славянские сказания о Соломоне и Китоврасе» А.И. Веселовского. А.И. Куприн в «Суламифи» (в сценах суда Соломона) широко использовал книгу Веселовского. Сцены суда Соломона перекликаются с подобными же сценами в сказках кавказских народов, в частности, с абазинской «Как три брата обманули князя». Значит ли это, что кавказский фольклор стал одним из источников знаменитой повести А.И.Куприна? Скорее всего, нет. Вероятнее другое: публикации обоих авторов, очевидно, восходят к одному и тому же источнику.

В книге А.И. Веселовского, на которую, повторим, опирался А.И. Куприн, приводятся 12 русских, западных и восточных, в том числе и «мусульманских», легенд о судах иудейского царя Соломона. В своей повести А. Куприн в основном использовал следующий сюжет, приведенный в книге А.И. Веселовского: жил во времена Соломона некий муж, у него было три сына. Умирая, отец завещал сыновьям наследство: на некоей горе зарыты один под другим три сосуда; старшему отец завещает верхнюю часть, среднему – среднюю, младшему нижнюю. Когда отец умер, обнаружилось, что в верхнем сосуде – семейное золото, в – среднем кости, а в нижнем – прах, земля. Сыновья посчитали, что отец был несправедлив в своем завещании, и обратились к царю Соломону, который и рассудил их.

Сходная ситуация и в поэме Т. Табулова. Т. Табулов, как и А. Куприн, безусловно, знал сюжеты о суде Соломона, как восточные, «мусульманские», так и русские и западноевропейские. Основоположник абазинской литературы был одним из самых образованных людей своего времени. Он всесторонне знал восточную культуру, свободно владел арабским языком, был одним из самых авторитетных арабистов. О глубоком знании Т. Табуловым русской литературы красноречиво говорят многие и многие факты, в том числе и блестящие переводы русской классики, в частности, «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина и басни «Слон и Моська» А.И. Крылова (переводы эти могли бы стать пособиями по теории и практике переводческого искусства).

Еще одно. Сюжеты о суде Соломона могли проникнуть в абазинскую среду (как, впрочем, во всю мусульманскую) независимо от Табулова и стать широко популярными в народе. Сказители, даже не подозревая об источниках сюжета о суде Соломона, могли рассказывать его как традиционную народную сказку, а собиратели – записывать и публиковать как обычное произведение устного народного творчества.

В статье Л. Котова и П. Чекалов, рассуждая о круге проблем, связанных с сюжетом о суде царя Соломона, приходят к верному, на наш взгляд, выводу: «Большая популярность сюжета и широкая его миграция привели к тому, что он видоизменялся, обогащаясь новыми национальными и этнографическими чертами, деталями и подробностями в зависимости от особенностей жизнеуклада воспринимающей стороны» [1, с. 176].

Присмотримся с этой точки зрения, как интерпретирует «воспринимающая сторона», в данном случае Т. Табулов, популярный сюжет. Прозаическая версия Табулова значительно отличается от поэтической. Во-первых, сказка «Как три брата обманули князя» состоит из трех эпизодов. В первом братья, от природы необыкновенно мудрые, находят уведенного кем-то у них коня, во втором – они же справедливо делят имущество умершего князя между двумя его сыновьями, в третьем – хитростью закупают большим участком земли у князя («столько, сколько накроет воловьша шкура»). В «Старике-мудреце» Т. Табулов излагает в стихах второй эпизод сказки, т.е. то, что использовано в «Суламифи»: умирая, старый князь объявляет, что все свое наследство он поделит на три части, поместил в сундук и завещал: то, что лежит сверху – старшему, что по середине – среднему, а что в самом низу – младшему. Т. Табулов, по фольклорной традиции, не забывает отме-

тить, что злой и богатый князь «имел много отар овец, немало было у него скота и золота, ульев, табунов и другого имущества, а также немало рабов» [2, с. 40].

«Старик-мудрец» Т. Табулова, как уже сказано, – первая поэма в абазинской литературе. Она – сюжетно-повествовательная (эпическая) и другой не могла быть, ибо прямо и непосредственно выросла из фольклора, «не ведающего» психологического анализа событий и действий персонажа. Непреходящее значение ее в истории национальной литературы – в ее народности, в великолепном языке, в мастерстве повествования, в словарном богатстве лексики.

Поэма «Старик-мудрец» в значительной степени помогает решить теоретическую проблему, получившую определение «ускоренное развитие новописьменных литератур». Разгадывая тайну упомянутого ускоренного развития, ученые называют разные, в общем верные, соображения, но упускается из виду, что так называемые бесписьменные в прошлом народы обладали неисчерпаемым художественным богатством, вобравшим в свою орбиту не только собственный, но и иноэтничный опыт. Малые народы впитывали в себя духовную культуру многих народов, обогащая ее свою. Об этом, как нам кажется, недвусмысленно говорит поэма Т. Табулова «Старик-мудрец».

Накопленные в веках богатства искусства слова, выразившие собой общечеловеческое содержание и художественные методы его выражения, способствовали, наряду с другими факторами, скорейшему овладению наиболее талантливыми представителями молодых литератур жанровой системой развитых словесных культур, адаптации в стихии родной речи «секретов» профессионального мастерства ведущих писателей старописьменных литератур.

Библиографический список

1. Котова, Л.В. Веселовский, Куприн, Соломон и сказки народов Кавказа / Л.В. Котова, П.К. Чекалов // Актуальные проблемы общей и адыгской филологии. – Майкоп, 1999.
2. Табулов, Т.З. Старик-мудрец // М. Малхозов, Н. Меремкулов. Хрестоматия по литературе для 4 кл. начальной школы. – Черкесск, 1940. – на абазинском языке.

Bibliography

1. Kotova, L.V. Veselovskiy, Kuprin, Solomon i skazki narodov Kavkaza / L.V. Kotova, P.K. Chekalov // Aktualnihe problemih obtheyj i adihgskoy filologii. – Maykop, 1999.
2. Tabulov, T.Z. Starik-mudrec // M. Malkhozov, N. Meremkulov. Khrestomatiya po literature dlya 4 kl. nachalnoy shkoli. – Cher-kessk, 1940. – na abazinskom yazyhke.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 82-6

Stenina V.F. THE HUNT IN THE CHEKHOV'S TEXT: THE RITE AND THE BEHAVIOUR'S STRATEGIES. In the article the earliest chekhov's about the hunt are compared to, which are discovered the general plot's situations, the knot's moments of narrative. It allows to combine them in the single text, where the hunt is represented in the realization of interdue meanings: as the rite which is connected with the orthodox's date of the finishing of Petrov's post, and as the behaviour's strategies of characters are shown their weaknesses and indiscretion.

Key words: Russian literature, A.P. Chekhov, the poetic, the hunt, the rite, the behaviour's strategies.

В.Ф. Стенина, канд. филол. наук, доц. АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: steninafv@rambler.ru

ОХОТА В ЧЕХОВСКОМ ТЕКСТЕ: РИТУАЛ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

В статье сопоставляются ранние чеховские рассказы об охоте, которые обнаруживают общие сюжетные ситуации, узловые моменты нарратива. Это позволяет их объединить в единый текст, где охота представлена в реализации взаимообусловленных смыслов: как ритуал, связанный с православной датой окончания Петрова поста, и как поведенческие стратегии персонажей, выявляющие их слабости и несдержанность.

Ключевые слова: русская литература, А.П. Чехов, поэтика, охота, ритуал, поведенческие стратегии.

В прозе А.П. Чехова существует два рассказа, названия и история создания которых объединяют их в единый текст об охоте: «Петров день» (1881) и «Двадцать девятое июня» (1882). Данные произведения опубликованы с разницей в один год (29 июня), в канун православного праздника, Петрова дня. Названия текстов напрямую отсылают к этой знаковой дате. Более того, в первоначальной редакции рассказ «Петров день» назывался «Двадцать девятое июня (Шутка)». (С удовольствием посвящается гг. охотникам, плохо стреляющим и не умеющим стре-

лять)» и опубликован в журнале под псевдонимом Антоша Чехонте [1, т. 1, с. 567, 586]. Заглавия текстов являются прямыми синонимами. Сравнение произведений выявляет общие архетипические ситуации, узловые моменты нарратива, что позволяет говорить о едином пространстве повествования.

В культуре охота сопровождается всевозможными запретами и табу, что придает данному действию ритуальный характер [2; 3]. В произведениях писателя охотничьи мероприятия неотделимы от православного праздника, это отсылает к реалиям

конца века, напоминая о законе, запрещающем охоту до 29 июня. Данная связь праздника и процесса в чеховском тексте закрепляется за охотничьим действием черты гуляния (разговенья), связанные с окончанием в этот день поста (Петров пост) и снятием всех запретов. В этом – реализация иного, не связанного, на первый взгляд, с охотничьими мероприятиями, значения слова: охота как «страсть, слепая любовь к занятию, забаве» [4, т. 2, с. 773]. Снятие поста и запретов усиливает в охотничьем ритуале элементы праздничного гуляния и объединяет разные значения слова (как процесс ловли дичи и как склонность человека, его слабость, одержимость) во взаимосвязанные элементы действия.

В рассказах писателя обнаруживается наложение смыслов, отражающее совмещение различных значений слова охота: ритуал, тесно связанный с традициями (пост и снятие запретов после него), а также – поведенческие стратегии (охотник – тот, главное качество которого – несдержанность, чрезмерность в желаниях и страсть к чему-либо). Вариации осмысления охоты – взаимообусловленные и необходимые элементы охотничьих рассказов писателя.

Охота имеет амбивалентные характеристики: она отсылает к оппозиции жизнь/смерть [2]. С одной стороны, данное действие – это добыча пищи, а значит мероприятие, обеспечивающее жизненную потребность человека. С другой стороны, охота – борьба хищника и жертвы, выслеживание и убийство слабого. В данном ключе понимается и причастность к охотничьему ритуалу доктора, который традиционно представляется маргинальной фигурой: врач – это медиатор между жизнью и смертью [5]. Логично, что в чеховских рассказах доктор является постоянным, мало того, необходимым участником охоты:

«...за каким чертом доктор едет? Он же не умеет стрелять!...»

– Он прав, господа! Яне умею стрелять, не умею ружья даже держать...

– Вы должны ехать, доктор! Вы дали честное слово...» («Петров день» [1, т. 1, с. 69]).

Именно у молодого доктора, не умеющего стрелять и, на первый взгляд, случайного участника ритуала, спрашивают позволения приостановить охоту: «В силу того закона, так сказать, в некотором роде природы, что дичь от нас не уйдет... Давайте-ка прежде всего подкрепимся!.. Вот тут на травке! Вы какого мнения, доктор? Вам лучше знать: вы – доктор» [1, т. 1, с. 75]. Профессия закрепляет за ним право на решающее и весомое слово. Другое дело, что в тексте этот вопрос формален и не предполагает обязательного ответа, так как очевидна несостоятельность доктора и как врачевателя, и как охотника.

Одним из многочисленных табу, налагаемых на участников охоты в первобытном мире, было соблюдение строгого целомудрия, ограниченное общение с женщинами и отказ от пищи [3]. Данный запрет находит отражение в ироничной чеховской фразе: перед охотой забываются «дорогие харчи, тещи и даже молодые жены» [1, т. 1, с. 75]. Это выявляет сакральные характеристики процесса, которыми наделяют ожидающие его охотники, и продолжает мысль о ритуальности, обрядовости охоты.

В обоих рассказах это мероприятие сопровождается многочисленными скандалами, ссорами и взаимными претензиями участников, что реализует второй смысл слова «охота» и представляется неумением обуздать свои слабости: «Все почувствовали себя на седьмом небе, но... злая судьба!... не успели они выехать со двора, как случился скандал...» («Петров день» [1, т. 1, с. 68-69]); «В душах наших радости высшего качества сменились самыми скверными чувствами. Мы готовы были слопать друг друга и не слопали только потому, что не знали, с какого конца начать лопать...» («Двадцать девятое июня» [1, т. 1, с. 230]).

В данном контексте глагол «лопать», являющийся экспрессивным элементом в синонимическом ряду есть – принимать пищу – лопать, отсылает к чревоугодию и чрезмерности в еде: «Дичь от нас не уйдет, господа! Давайте-ка прежде всего подкрепимся! Винца, водочки, икорки... балычка...» («Петров день» [1, т. 1, с. 75]). Чревоугодие и охота соотносятся между собой таким образом, что первое является неотъемлемым признаком, сопровождением второго, и атрибутируют в тексте ситуацию проявления слабости.

В этом плане знаковой фигурой становится образ генерала, перегрызающего клыками горло перепелки и реализующего в рассказе несдержанность и чрезмерный разгул страстей. Данный эпизод – и сюжетное развертывание поговорочной метафоры: «перегрызть горло», «перегрызуха» в значении ссоры, бра-

ни, вражды [4, т. 3, с. 46]. Образ генерала перекликается с фигурами «лопающих друг друга» в перебранках охотников.

Таким образом, охотники приобретают черты жертвы, сближаясь с ней по признаку «съедобности», «возможности быть съеденным». В данном ключе прочитывается фраза: «...после третьей генеральские кучера уложили охотников в тарантасы» («Петров день» [1, т. 1, с. 79]), где недвижимость, бездельность участников процесса маркирует смену статусов. Любопытно, что стопки, выпитые охотниками и имеющие строгий счет в рассказах, являются прозрачной аллюзией «выпущенных в жертву пуль». Данное обстоятельство реализует морально-этические коннотации статуса жертвы в ритуале: жертвой своих слабостей оказываются охотники, не сумевшие справиться со своей несдержанностью.

На возможность смены статусов указывает также начало рассказа «Двадцать девятое июня»: «Над травой и над нашими головами, плавно помахивая крыльями, носились коршуны, кобчики и совы. Они охотились...» [1, т. 1, с. 224]. Тем более что в обоих рассказах целями охотников были дикие птицы.

При сравнении текстов обращает на себя внимание сходство персонажей-докторов: в одном из рассказов это – молодой доктор, в другом – земский врач, но в обоих случаях – безмянные фигуры. Индивидуальные, личностные характеристики, заявленные в персонажах именами, неважны, существенным в образах врачей оказывается их профессия. Кроме того, являясь единым повествовательным пространством, оба текста, во-первых, имеют сравнение фигуры доктора со свиньей: «Передайте ему (доктору), господа, что... что так делают только свиньи. А он свинья-с!» («Петров день» [1, т. 1, с. 79]); «Не понимаю этого, извините, (врачу) свинства!» («Двадцать девятое июня» [1, т. 1, с. 228]). В этих рассказах идентичную оценку получают совершенно различные поступки врача: в произведении «Петров день» – это мнимое соблазнение жены Егора Егорыча Обтемперанского; в рассказе «Двадцать девятое июня» – непомерное чревоугодие доктора, в результате которого охотники остались голодными и неудовлетворенными. И то, и другое воспринимается остальными участниками как предательство и подлость. Соблазнение жены соседа и «объедание» охотников ставится в один ряд и определяется по единой шкале ценностей.

Во-вторых, поведение доктора на охоте в текстах становится сюжетным развертыванием поговорочной метафоры – «подложить свинью». В рассказе «Петров день» врач все время мешает успешной охоте: то «от нечего делать пустил камешком в Музыканта и попал между ушей...» [1, т. 1, с. 72]; то, когда «взлетел крупный перепел... мерзавец доктор торчал как раз в области выстрела почти пред дулом» [1, т. 1, с. 72]. В произведении «Двадцать девятое июня» земский врач стал последней причиной расстроенной охоты: «Согласие было бы окончательно водворено, если бы не доктор. Доктор... подошел к коляске, развязал кулек и принялся убаживать себя водочкой и закуской» [1, т. 1, с. 228]. Участие врача в данном мероприятии заведомо обрекает на неудачу долгожданное и запланированное действие. Ревность Егора Егорыча Обтемперанского к врачевателю определяет в тексте традиционную для народной смеховой культуры ситуацию любовного треугольника (доктор-пациентка-муж) и подтверждает возможное нарушение табу на общение охотника с женщинами накануне мероприятия. Сравнение врача со свиньей также реализует ситуативное переворачивание: жертва и охотник. Свинья отсылает к образу жертвенного кабана, «священного вепря» [3, с. 430-433]. Подтверждает данную мысль ситуация, когда доктор случайным образом сам становится мишенью охотников.

Охотник, разделяющий дичь, соотносим с врачом, в процессе лечения «отсекающим», «отрубаящим» недуг от больного. В этом ключе прочитывается желание анатомизировать случайно убитого камнем суслика. Любопытно, что первоначальной целью охотников был коршун, которого «подстрелили и не нашли» («Петров день» [1, т. 1, с. 73]). Случайно подбитый суслик вместо запланированного коршуна (хищника, символизирующего высоту и величественность стремлений) придает происходящему комический, анекдотичный характер и заставляет усомниться в состоятельности охотников, которым пришлось довольствоваться подобным трофеем.

Рассказ «Он понял» (1883) продолжает тему охоты, однако в нем уже открыто решаются проблемы, которые в первых двух произведениях лишь были заявлены в подтексте. В охоте от-

крыто реализуется второе значение (как невооруженность, слабость), что эксплицитно соотносит с недугом любовь к процессу выслеживания и ловли добычи: «А по моему глупому предположению... это не баловство, а болезнь... Все одно, как запой... Ты не хочешь, а тебя за душу тянет» [1, т. 2, с. 175]. Здесь пьянство и страсть к охоте стоят в одном семантическом ряду и становятся психологической зависимостью. Данное определение различного рода зависимостей являются традиционным для чеховской прозы («Комик», «В приюте для неизлечимо больных и престарелых», «Драма на охоте» и т.д.). Причем одна зависимость усугубляется другой: «Страсть как охоты захотел!...А водки как выпил разговлявшись, так и совсем шальной стал... Слышно мне, как какой-то тоненький, словно как будто ангельский, голосочек звенит тебе в ухе и рассказывает: поди, Пашка, постреляй! Могу предположить..., што это самое чертенок, а не кто другой. С того утра и взяла меня, это самое, тоска» [1, т. 2, с. 174]. Разговенье столочкой также отсылает к окончанию Петрова поста и окончательно связывает данный ритуал с праздничной датой, вынесенной в название первых двух рассказов.

Библиографический список

1. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. – М., 1974-1982. – Т. 1. – М., 1974.; Т. 2. – М., 1975.
2. Леви-Строс, К. Структурная антропология. – М., 2001.
3. Фрэзер, Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. – М., 1986.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1978-1980. – Т. 2. – М., 1979.; Т.3 – М., 1980.
5. Строев, А. Писатель: мнимый больной или лекарь поневоле? // Новое литературное обозрение. – 2004. – № 5.

Bibliography

1. Chekhov, A.P. Polnoe sobranie sochineniy i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 18 t. – M., 1974-1982. – T. 1. – M., 1974.; T. 2. – M., 1975.
2. Levi-Stros, K. Strukturnaya antropologiya. – M., 2001.
3. Frehzer, Dzh. Zolotaya vetvj. Issledovanie magii i religii. – M., 1986.
4. Dalj, V.I. Tolkovij slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka: v 4 t. – M., 1978-1980. – T. 2. – M., 1979.; T.3 – M., 1980.
5. Stroeve, A. Pisatelj: mnimij bolnoj ili lekarj ponevole? // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2004. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 82 – 3

Kulikovskaya E.I. THE ONTOLOGICAL COUNTERPARTS IN THE PROSE OF B. EVSEEV. Evseev's prose is analyzed from the perspective of the ontological poetics which is focused on the 'emblematic plots' of the writer's tales. The ontological counterparts are mainly not only heroes but also things, names, tools, animals, parts and functions of the body.

Key words: ontological counterpart, basic meaning, subject-inoform, emblem.

Е.И. Кулаковская, аспирант АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: gostiay2904@rambler.ru

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ДВОЙНИКИ В ПРОЗЕ Б. ЕВСЕЕВА

В статье проанализированы тексты Б. Евсеева с точки зрения онтологической поэтики, выявляющей «эмблематический сюжет» рассказов писателя. Проанализированы «онтологические двойники» в прозе Б. Евсеева, в качестве которых выступают не только герои, но и вещи, имена, инструменты, животные, части и функции тела.

Ключевые слова: онтологический двойник, исходный смысл, предмет-иноформа, эмблема.

Изучение творчества Б. Евсеева с позиции онтологического интереса видится особенно актуальным, поскольку практически все его тексты являются яркими носителями бытийного кода. Не задаваясь глобальной целью осмыслить все аспекты онтологической поэтики в одной статье, остановимся на рассмотрении «онтологических двойников» в прозе автора.

С точки зрения онтологической поэтики, вещи и вещества наравне с людьми становятся героями текста: проявляется то, что можно назвать «эмблематическим сюжетом» или «онтологической схемой» произведения. Человек и мир уравниваются друг с другом через общее для них свойство существования и вещественности. «Онтологически, герой и заменяющий его предмет-иноформа настолько близки и взаимосвязаны, что двойник может проходить испытание, судьба героя может зависеть от двойника» [1, с. 36].

В прозе Б. Евсеева в ряде ситуаций онтологический вопрос о судьбе персонажа переносится на музыкальный инструмент, который исполняет роль двойника. Подобная онтологическая взаимозамена человека и вещи происходит в романе «Евстиг-

Таким образом, представленные охотничьи рассказы, обнаруживая общие сюжетные детали и переклички, являются единым повествовательным пространством, в котором охота представляется в различных смыслах. С одной стороны, это ритуал, отличающийся в рассказах определенным набором устойчивых элементов: неизменная дата, обязательная фигура доктора, на первый взгляд случайного участника обряда, и кулинарное пиршество, сопровождаемое ссорами и руганью. С другой – это выражение страсти охотников к обряду, который сводится к чрезмерностям в еде и эгоистическим слабостям, что осмысливается закономерной особенностью участников процесса. В рассказах слабости охотников, наиболее интенсивно проявляющихся в ритуале, становятся поведенческими стратегиями персонажей. Если в рассказах «Петров день» и «Двадцать девятое июня» синонимичность ритуала охоты и слабостей, несдержанностей охотников дана в подтексте через ситуативное развертывание поговорочных метафор и авторскую игру, то в произведении «Он понял» это уже напрямую заявлено в словах персонажа. Это в последнем рассказе соотносит охоту с недугом и психологической зависимостью.

ней». Эта смысловая линия реализует тему «предопределенности судьбы героя инструментом», их мистической связи: Фомина со скрипкой, Алымущи с арфой.

Так, устройство арфы на ассоциативном уровне соотносится с характером Алымущи. Интересно, что в данном случае, двойником является человек по отношению к предмету. Чем лучше Алымущка играет на арфе, тем ближе они становятся друг другу, тем большее влияние оказывает инструмент на человека.

Важно учесть тот факт, что онтологическая поэтика тяготеет к буквальному прочтению символов, поэтому взаимовлияние героя и инструмента происходит именно на уровне вещественности, конструкции вещи, строения деталей. Также имеет значение способ расположения инструмента в пространстве: «Арфу приятно было выставлять поперёк себя: подобно военному оружию. Или употреблять совсем противоположно: для сокрытия мыслей и чувств» [2, с. 82]. Таким образом, установление арфы перед собой во время игры является удобным способом утаивания чувств. В дальнейшем, мы увидим, что этот смысл так или иначе в ходе повествования раскрывает себя.

Инструмент является иноформой души: «Арфа была «как раскрытая настесь (всеми струнами наружу) душа» [2, с. 82].

Образ души появляется не случайно. «Открытую душу» инструмента Алымущка выставляет напоказ и заменяет ей собственную, так происходит онтологическая замена: «Музыкальная игра делала Алымущку весьма расчетливой, – по числу струн арфы, – делала (подобно этому музыкальному инструменту) вроде открытой для окружающих, а на самом деле весьма и весьма скрытной» [2, с. 82].

Скрытие настоящих чувств было очень удобно при дворе, но имело для судьбы героини печальные последствия. Алымущка со временем сама превращается в «живой инструмент». В тексте она упоминается только в сочетании с арфой и к концу романа именуется как «арфистка». Таким образом, подлинные волнения её души остаются непрявленными, а на первый план выступают «заданность», «отговорки и враньё», подсказанные устройством инструмента. Символически внутренний мир героини обозначен как круг: «Здесь круг замыкался, и всё возвращалось к началу» [2, с. 82].

Попытка выйти из круга происходит всего один раз, когда Алымущка решает написать историю своей жизни «для утверждения собственной правды, до времени крепко таимой» [2, с. 511]. Но устройство души по образу строения арфы не позволяет ей это сделать. Поэтому, одним из главных смыслов, вытекающих из подобного «двойничества», является тема несчастливой любви. Онтологическая трансформация «человек-инструмент» ставит в прямую зависимость механику любви от механики игры. В результате чего, Алымущка уподобляется арфе на всех уровнях: «Арфа делала любящей бегло, наскоро. И любимых своих при том цепко, до крику – как ту струну изогнутым пальцем – щиплющей» [2, с. 82].

В этой связи, арфа становилась для Алымущки вместилищем и отображением окружающей действительности, и наделялась полномочиями определения судьбы: «И тогда уж арфа не только представлялась юной смольнице отображением жизни земной, но и навевала серебристо-летучим звуком образы жизни иной!» [2, с. 82].

Иначе отслеживаемый нами «исходный смысл» реализует себя в тематической связке «Фомин-скрипка». Судьба непризнанного музыкального гения полна странных и загадочных встреч и происшествий. В онтологическом ключе мистичность скрипки, скрытая в инструменте энергия материализуется в судьбе Фомина посредством ряда иноформ. Это и преследование музыканта иезуитами, и загадочный миф об «Орфее и Эвридике», и странные ночные видения.

В ассоциативный ряд инструмента входят гендерные образы-сравнения: «Сама же скрипка – ежель стойма её поставит – походила на карлицу-арапку, запряженную минувшим летом в саду на прогулке» [2, с. 54] и аллюзии к переменчивости женской натуры: «Те же проделки: визги и подхихиванья, а после – слёзы, а после – плач» [2, с. 54]. Важно отметить, что двойственная архаическая модель «слёзы – плач» играет в прозе Евсеева значимую роль. Поскольку от выбора возможности в пределах этой многовариантной системы, зависит дальнейшее развитие событий. В данном случае, речь идёт о сложности звучания, прихотливости скрипки, что явно скажется в ходе повествования на судьбе Фомина, и наиболее отчётливо в любовной линии. Общение Фомина со скрипкой осуществляется на общем языке телесности.

Совместимость-несовместимость звучания инструментов – «иноформ» является онтологическим знаком несостоявшихся отношений героев: «Мистика скрипки и обыденность арфы? Свобода скрипичная и заданность арфовая? Никогда!» [2, с. 559].

Интересным видится тот факт, что автор допускает возможность гармонии двух сердец, но отсутствие гармонии музыкальной оказывается важнее.

Исходный онтологический подтекст отношений реализуется и «овеществляется» в жизни Фомина и жизни Алымущки особым образом. Свобода в музыкальном сочинительстве Фомина, нежелание подчиняться, кому бы то ни было, смелая переделка партитуры матушки Екатерины не могли найти созвучие с подчинением Алымущки чужой воле. И хотя внутренний смысл событий Фоминым интуитивно осознаётся, скрипка остаётся главным элементом его жизни. И, таким образом, даёт направление другим её векторам. Трагичным в данной ситуации видится то, что: «Евстигнеюшка этой несоединимости музыкальных инструментов, накрепко сросшихся с судьбами людскими, признать не хотел...» [2, с. 559].

Так, смысловая линия несчастливой любви представляется неотвратимой и вполне предвосхищённой «исходным смыслом» предопределённости судьбы героя инструментом.

В «Романчике» Б. Евсеева скрипка также входит в число онтологически отмеченных предметов-двойников, реализуя свой скрытый потенциал при помощи формы, материала и приёмов скрипичной техники. Например, выступая как инструмент, она вдруг становится вместилищем лирико-философских смыслов. В связи с этим, онтологический вопрос о смысле и цели жизни героя, а также судьбы музыканта вообще переходит на уровень приёмов музыкальной техники. Выполняя «прикладные» функции, скрипка помогает герою «вскрывать» новые смыслы: «Мне надо взять с собой на кладбище скрипку, потому что в последнее время я занимаюсь на ней опосредованно. То есть, не вынимая из футляра. А только мысленно располагая скрипку в пространстве, в соответствии с линиями моего внутреннего слуха» [3, с. 35]. Так, иноформой инструмента в тексте выступает расположение скрипки в пространстве, мысленное представление, без прямого вещественного контакта.

О «приёмах скрипичной техники» как одной из эмблем в «Романчике» мы ещё будем говорить. В данном аспекте нас, прежде всего, интересует способность инструмента проявлять особый «онтологический» слой текста, его способность выступать в качестве двойника. В данном тексте наиболее очевидная замена – это переход материала для изготовления скрипки в живое тело, и наоборот. Герой играет в воображении с веществом, уравнивая его по возможности существования с реальной девушкой: «О-Ё-Ёй! Девушка-скрипка! То есть девушка, часто переходившая в моих мыслях из состояния деревянного в состояние чутко-телесное» [3, с. 46].

Примечательно, то, что родство и онтологическая подмена, пусть и воображаемая, происходят также по аналогии с устройством инструмента. Автор проводит подробный сравнительный анализ живого и «деревянного» тела, во многом отождествляя их: «Голова скрипки – это, конечно же, голова женщины: крупно завитая, сумасбродная; колки скрипичные – чёрные, тугие кудряшки; шейка скрипки – тут было ясно без слов» [3, с. 45]. По ходу повествования «женщина – скрипка» то уступает место реальной девушке, то совмещает в себе различные характеристики: «А, по-моему, ты как раз деревянная женщина и есть. Вот я беру скрипичную шейку и прикладываю к твоей. Прямо не отличишь. Из одного куска» [3, с. 100].

На наш взгляд, «онтологическая схема» произведения вводит в текст ряд ассоциаций, связанных с «деревом», «изготовлением тела», неким подобием формы инструмента и внешнего облика женщины.

Однако функцию онтологической замены в тексте могут выполнять не только «уполномоченные» персонажами тела, но и части тела. Так, исходный смысл «сопротавления смерти и жажды жизни» в некоторых пассажах проявляют части тела. Например, рот становится персонажем, заместителем всего живого тела в рассказе «Баран»: «Рот её шевелился, рот жил своей, отдельной от неё жизнью» [4, с. 97]. Впервые в рассказе рот появляется в тексте в связи с пением: «Чему-то безумно радующийся, чуть дёргающий верхней пораненной губкой рот: вмиг увиденный, широко наплывающий, несоразмерно большой, кровавый, красный» [4, с. 83]. Красный цвет актуализирует витальные смыслы телесного образа.

Важно заметить, что «телесность» в данном случае не связана с эротикой, речь идёт, прежде всего, об энергии жизни. Рот отстраняет на дальний план смыслы из области «материально-телесного низа» и выдвигает на первое место тему стремления к жизни, бытийности. Это подчёркивает и сам автор в тексте: «Рот, как орган речи и любви её совсем не интересовал. Рот, как инструмент пения – волновал её бесконечно» [4, с. 84]. И особенно в атмосфере войны, т.к. пение дарит иллюзию спасения и свободы: «Пение вещей толкало вперёд, вверх! Пронестись над пропастью жизни, перешагнуть её на волне звука! Перешагнуть, перелететь, уцелеть!» [4, с. 87].

В ходе повествования, рот принимает на себя дополнительные значения. Монах, которому героиня жалуется на то, что рот мешает ей спокойно жить, видит в этом не случайность, а Божий замысел: «Какой тебе рот нужен, такой и дан. Может, и страдаешь из-за него» [4, с. 84]. Таким образом, рот становится не только символом жизни, но и страдания.

Состояние героини также передаётся через описание образа-символа рта. В минуты душевного перелома и потрясений

«рот кривила судорога». Во время обморока: «Рот – разодрало вкось, рот пополз в сторону, вбок, мир опрокинулся и так, – опрокинутый острями гор вниз, – перед глазами и поплыл» [4, с. 92]. Рот заключает в себе все жизненные силы. Лишившись возможности пить, героиня не может даже молиться, поскольку пение и есть для неё молитва.

Рот способен жить самостоятельной жизнью, поскольку онтологическая проблема существования полностью принадлежит ему: «А вот ежели Господь призовет нас к себе? Сейчас же! Всех и сразу? Он кого же увидит? Рты, одни рты!» [4, с. 97]. Это, возможно, помыслить, потому что рот перетягивает на себя не только всю жизнь человека, но и надежду на спасение: «И нет кроме рта у человека ничего: ни духа, ни тела» [4, с. 97].

Рот в тексте – символический заместитель живого тела, претендующий на более полное замещение. Как пишет А. Большакова, данный символ в тексте также «реализует свою «оборотную» сторону (разрушительную, всепоглощаю-

щую функцию – ведь это и символ жадности, не только дыхания жизни)» [5, с. 19].

В итоге, рот приравнивается автором к бессмертному духу: «Дух был тверд. Дух был – рот» [4, с. 100]. Таким образом, исходный смысл «жажды жизни и сопротивления смерти» материализовавшись в конкретном образе-символе, побеждает неизбежный распад существования: «Рот её чуть дернулся: всё начиналось заново, смерти не было» [4, с. 100]. Итак, мы видим, что в данном рассказе рот проецирует на себя все функции живого тела и решает онтологическую проблему его бытийной конечности.

Прозу Б. Евсеева отличает изобилие онтологических двойников, в качестве которых выступают инструменты, отдельные приёмы, животные, вещи, части и функции тела, имена, а также другие герои. Таким образом, судьба персонажа и онтологический вопрос о его бытийной конечности проецируется на какую-либо вещь, фактуру или же тело.

Библиографический список

1. Карасев, Л.В. Вещество литературы. – М., 2001.
2. Евсеев, Б.Т. Евстигней: роман-версия. – М., 2010.
3. Евсеев, Б.Т. Романчик: некоторые подробности мелкой скрипичной техники. Роман. – М., 2005.
4. Евсеев, Б.Т. Баран. Рассказы и повесть. – М. – 2001.
5. Большакова, А.Ю. Феноменология литературного письма. О прозе Бориса Евсеева. – М., 2004.

Bibliography

1. Karasev, L.V. Veshchestvo literaturih. – M., 2001.
2. Evseev, B.T. Evstigney: roman-versiya. – M., 2010.
3. Evseev, B.T. Romanchik: nekotorihe podrobnosti melkoy skripichnoy tekhniki. Roman. – M., 2005.
4. Evseev, B.T. Baran. Rasskazih i povestj. – M. – 2001.
5. Bolshakova, A.Yu. Fenomenologiya literaturnogo pisjma. O proze Borisa Evseeva. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 811.512.31

Chimitdorzhieva G.N. IMAGES OF RAIN IN THE BURYAT LANGUAGE. The analysis of figurative component of the concept *rain* is presented in the article as realities of linguistic and extra-linguistic contexts on the basis of entries of the Buryat language.

Key words: Buryat language, lexic, semantics, concept, image, metaphorization.

Г.Н. Чимитдоржиева, канд. филол. наук, помощник директора по международным связям Федерального гос. бюджетного учреждения науки Института монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Улан-Удэ, E-mail: ch.gunsema@gmail.com

ОБРАЗЫ ДОЖДЯ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлен анализ образной составляющей понятия *дождь* как реалии лингвистического и экстра-лингвистического порядка на основе словарных статей бурятского языка.

Ключевые слова: бурятский язык, лексика, семантика, концепт, образ, метафоризация.

При исследовании языка всегда большой интерес представляет изучение лексико-семантических групп и тематических разделов лексики, относящихся к различным сторонам жизнедеятельности народов. Современные лингвисты активнее стали анализировать представления человека о мире в рамках лингвокультурологических и когнитивных исследований. В последнее время в бурятском языкознании также уделяют большое внимание данным лингвистическим направлениям.

Исследование лексики по семантическим разрядам предполагает широкий охват единиц словарного состава языка, что позволяет сопоставлять и сравнивать семантически близкие слова, выявлять круг диалектных и наречных слов. Некоторые лексико-семантические разряды современного бурятского языка довольно хорошо представлены в исследованиях лингвистов (названия животных, термины традиционного хозяйства, буддийские термины, обрядовая лексика, цветообозначения, наименования одежды, термины, обозначающие пространство и время, орографические термины и т.д.). Однако в бурятском языкознании имеются совершенно малоизученные, а то и не изученные лексико-семантические разряды слов. К такой категории относится метеорологическая лексика бурятского языка. Люди с древнейших времен вели свои наблюдения за явлениями природы,

что было жизненно необходимой составляющей их как части самой природы. Для бурятского народа природа, окружающая среда и, конечно же, погодные условия были важной составляющей их жизнедеятельности, как части традиционной кочевой культуры монголоязычного этноса.

Картина мира каждого народа находит свое выражение в языке, его структуре, ассоциациях, оценочных представлениях. Исследование и описание любой культуры с помощью ключевых слов языка, обслуживающего данную культуру, позволит раскрыть и представить ценности и этноспецифические особенности лингвокультурного сообщества [1].

Структурирование лексико-семантической группы слов, обозначающих погодные явления, является дискуссионной, нет единой точки зрения на ее состав и границы. Это очень богатый пласт слов, содержит большое число номинаций. Из их числа в нашей статье мы попытаемся представить анализ состава и структуры одного из них – понятия *дождь* на основе словарных статей [2; 3]. На наш взгляд, данный языковой концепт, обозначающий конкретное явление реальной действительности, представляет не меньший интерес как явление, которое в традиционном сознании выступает частью *неба* – одного из крупных концептов монгольских народов.

Концепт отражает когнитивную связь между человеком и познаваемым им миром. Образный и вербальный тип мышления человека позволяют осмыслить понятие концепта, включающей в себя информацию и представление о мире, которые хранятся в культуре народов в виде понятий и образов. Потому изучение и осмысление концептов как когнитивных категорий многоаспектны, усложняется составление целостного представления об отдельных концептах, и все это представляет собой интерес для лингвистов. Мы рассмотрим здесь некоторую образную составляющую концепта *дождь* как реалии не только лингвистического, но и экстралингвистического порядка.

В бурятском языке есть несколько лексем, обозначающих понятие *дождь*, среди которых общее нейтральное значение чаще всего передают *бороо* и *хура* и их парное сочетание *бороо хура*, *хура бороо*(н). Только в эхиритском говоре бурятского языка *бороон* представляет длительный характер метеонима «затяжной дождь; ненастье». Реже применяются другие слова в отношении атмосферного явления *дождь*: *нойтон* от значения «влажный, сырой, мокрый; сырость» (напр., *нойто орохонь ха* «кажется, будет дождь»), *бороо нойтон* «дожди, ненастье», *шийг нойтон* «сырость; осадки (дождь, снег)», *уһа бороо* «дожди, дождь».

Зрительный образ дождя соотносится с синонимом *аадар* «ливень, проливной дождь», с его парным сочетанием *аадар бороо* «ливень, проливной дождь; гроза», в которых содержится визуальное отличие от общего значения, что характеризуется такими признаками как значительная динамика и сила, а также большое количество. Определения *уһа адхама* «проливной» > *уһа адха* «лить, проливать» и *нэбтэрмэ* «проницаемый, промокаемый» > *нэбтэр* «проходить насквозь, просачиваться, впитываться; промокать насквозь» в сочетаниях *уһа адхама бороо* и *нэбтэрмэ бороо* «проливной дождь» также указывают на обильное выпадение осадка. Эти признаки имеются и в словосочетаниях *мүндэртэй шанга бороон* «сильный дождь с градом», *хара бороо* «сильный дождь; самый разгар дождя». В последнем словосочетании применяется цветовая ассоциация дождя (*хара* «черный, темный»), которая, несмотря на обыденное восприятие воды как вещества, не имеющего цвета, используется при описании типа дождя, и тем самым усиливает его признаки, означая, что это такой силы дождь, что от его плотной завесы темно становится на улице. Фразеологический оборот *хура (бороо) хуулга хабаар* (или *хүнзэгөөр*) *адхаһандал* (или *адхаһан шэнги*) *орожо байна* схож с его русским эквивалентом «дождь льёт как из ведра» > «идёт проливной дождь» (*хуулга* «ведро», *хаба* «жбан; посуда», *хүнзэг* «деревянная бадья, ведро»).

К этой группе также можно отнести и сочетания слов с признаком, выражающим одновременно и силу, и интенсивность падения дождевых капель: *шабаданги бороо* «усилившийся, хлесткий дождь» от *шабаданги* «кучный, усилившийся» (> *шабада* «усиленно делать что-л.») и *шэмэрүүн бороо* «хлесткий дождь» от *шэмэрүүн* «студеный, холодный», *шааяма бороо* «шумный дождь» от *шааяма* «шумный» (> *шаая* «шуметь (о воде)»). Звуковой и тактильный образы, скрытые в словах-определениях, метафорично передают динамичность и силу дождя.

Слова с уменьшительной семантикой «дождик, дождичек, мелкий дождь, морось» имеют противоположные предыдущим характеристики: незначительная динамика и сила, и малое количество, однако по числу номинаций превышают группу слов описанную выше. Выражение данного признака происходит разными способами. Например, с помощью уменьшительно-ласкательного аффикса *-хан/-хэн/-хон* от слова *бороон* «дождь» образовано *бороохон* «дождик, дождичек». Продуктивен способ номинативной деривации, когда образуется составное сложное слово на основе словосочетаний из имеющихся в языке слов. Уменьшительные лексемы от прилагательных *заа* и *жэжэ* «маленький, мелкий» и наречие *бага сага* «немного, слегка, изредка» придают значение незначительной интенсивности: *заахан хура* «дождик», *жэжээн бороо* «мелкий дождичек», *шэбэгээнүүр жэжээн бороо* «мелкий моросающий дождик», *бага сага шэбэгээн бороо* «изморось». В языке зафиксированы еще несколько словарных статей, образованных данным способом: *шэдэрээ бороо* «изморось», *шэбэрээ* диал. «моросающий» (*зөөлэн шэбэрээ бороо* «моросающий дождь, морось», *хүйтэн шэбэрээ бороо* «мелкий холодный дождь») от глаголов *шэдэр* «моросить; крапать, накрапывать», *шэбэр* бич. «моросить мелкими каплями (о дожде); накрапывать», *хэһэ бороо* «редкий дождь».

Интересны примеры метафоризации значения в результате переноса свойств на основании сходства основного признака: *хабинааг бороо* «мелкий дождь» от *хабина* «шептать, шушукаться; моросить (о дожде)», *хабинаан* «шепот, бормотание»; *шэбэнүүр* перен. «мелкий, моросающий (дождь)» от значения «шептун» > *шэбэнэ* «шептать». В следующем примере данной номинативной группы *һэбэр хабархан бороо* «небольшой дождик» ключевым является основа *һэб*, которая в сочетании *һэб-һаб*, *һэб-һэб*, представляет образ легкого ветерка, его дуновение, и где *һэбэр* «легкий (о ветре); небольшой (о дожде)» уже сочетается с созвучным, с уменьшительным оттенком словом *хабар*. Другой интересный пример образного иносказания соотносится с *гуран* «гуран, дикий козел, самец косули» и *шээрэн* «склонный к недержанию мочи», сочетание которых представляет сходство анатомической особенности с мелким дождиком: *гуран шээрэн* (букв. «марал с частым мочеиспусканием») [4, с. 116] перен. «мелкий моросающий дождь», *гуран шээрэншүү жэжээн бороо* «мелкий-мелкий продолжительно моросающий дождь».

Следующий признак длительности летнего атмосферного осадка в бурятском языке также имеет несколько номинаций. Это *үһээ* «затяжной дождь», *үһээрэлэз* «затяжной дождь, ненастье (летнее)». Иногда сочетание *үһээ бороо* помимо значения «продолжительный (или затяжной) дождь» выражает еще интенсивность и силу в значении «проливной дождь». В двусловных атрибутивных словосочетаниях, где второй компонент *бороо* с общим значением, характеризуют затяжной характер дождя такие прилагательные как *нобио* «нудный, нерасторопный», *удаан* «медлительный; затяжной, длительный, продолжительный; долгий», *хуунги* / *хуумга* «осевший / сидячий, малоподвижный» (или *хуужа ороһон*): *удаан бороо*, *нобио бороон*, *хуунги (хуумга, хуужа ороһон) бороон*. В примере *хүхэ бороо* «сплошной (или затяжной, нудный) дождь» цветовая характеристика дождя *хүхэ* «синий, голубой» выражает продолжительность и силу природного явления. *Орой эхилһэн бороо* «поздно начавшийся дождь» также означает длительный дождь, который будет идти в течение нескольких дней. В бурятских диалектах от общепурятского слова *зада* «ненастье, непогода» длительный непрекращающийся дождь выражен в словосочетании *уһа зада* иволг., *уһа задан* закам. «непогода, затяжное ненастье». Непрерывность и длительность дождя представлены и в сочетании *үргэлжэ бороо* «непрерывный дождь», где *үргэлжэ* «постоянно, непрерывно, всегда; подряд, сплошь; сплошной, непрерывный». Примета *орохо тэнгэри орой соорхой* (говорится, если небо обложено тучами, а в середине «прореха», т.е. чистое небо) также вербализует данный признак концепта и означает длительный, затяжной дождь.

Главным признаком следующей группы названий дождя является его кратковременность. Это *түргэн хура* «кратковременный дождь» (*түргэн* «быстрый, скорый, спешный»), *сагаан аадар* «скоро проходящий ливень» (значение *сагаан* «белый» указывает на тот факт, что данный вид дождя идет в светлое время суток и при наличии солнца на небе), *үглөөнэй бороо* «утренний дождь» (по народным приметам быстро проходит, и потому данное сочетание является синонимом кратковременного дождя), *шэдэлһэн бороо* «косой скоропроходящий дождь».

Другая видовая группа содержит в своей семантике признак комфортности и кодируется тактильным образом тепла, теплой воды в солнечную погоду. Значения определений в сочетании с *бороо* содержат данный признак: *дулаан* «теплый; ласковый, приятный», *наратай* «солнечный, освещенный солнцем», *намжаа* «просторный, обширный; благодатный, приятный, ласкающий», *сагаан* «белый», *хархяагай ургаха* «такой, при котором грибы будут расти» (*дулаан бороо*, *наратай бороо* «грибной дождь», *намжаа бороо* «приятный тёплый дождь», *сагаан бороо* «слепой дождь», *хархяагай ургаха бороон* «грибной дождь (тёплый)»). Определенная степень комфортности, скорее ожидаемой необходимости заложена в сочетании *тоһон бороо* (букв. масляный дождь) «благодатный дождь» – дождь, идущий в нужное время, который сравнивается с маслом, являющийся ценным продуктом у бурят, для отражения высшего качества того, что выражено определяемым. В бурятской литературе также применяется фразеологический оборот *загаһанай бороо* «рыбный дождь (тёплый и мелкий при полном штиле, когда рыба хорошо ловится)».

Выявлены и другие виды дождя, не богатые по числу синонимов: дожди определенного времени года, суток (*зунай бороо*

«летний дождь», *намарай бороо* «осенний дождь», *•гл•нэй бороо* «утренний дождь»), имеющие форму и направление (*б•лэг бороо* «дождь полосой» от *б•лэг* «раздел, отгел, глава; группа, кучка», *алаглажа оро* «идти полосами (о дожде)», *шэдэлхэн бороо* «косой скоропроходящий дождь»).

Дождливая ненастная погода в бурятском языке представлена конверсивными существительными – *убһаг* «ненастье, непогода; промозглый, сырой, дождливый (о погоде)», *хагсуу* «ненастье; непогода; ненастный» (*хагсуу бороотой үдэр* «ненастный день с дождём»); производными от основ *бороо*, *хура*, *аадар*, *үһээр* «дождливая погода» – *бороорхуу*, *хураархуу* «дождливый» (*бороорхуу тэнгэри* «дождливая погода», *бороорхуу үдэрнүүд байна* «стоят дождливые дни», *хураархуу / хуралхаг намар* «дождливая осень»), *бороотой*, *хуратай(й)* «дождливый» (*бороотой үдэр* «дождливая погода», *хура бороотой уларил* «дождливый сезон, сезон дождей», *хагсуу бороотой* «ненастный», *аадар бороото* «ливневый, с ливнями; грозовой, с грозами», *хуратай газар* «местность, где выпадает много дождей»), *аадарай* «ливневый, грозовой» (*аадарай үлэн* «грозовая туча», *дуутай (или залинта) аадарай* «грозовой», *дуутай (или залинта) аадарта* «грозовой, с грозами»), *үһээтэй* «дождливый», а также другими атрибутивными сочетаниями – *бороо нойто-той үдэрнүүд* «ненастные дни», *шииг нойто элбэгтэй үдэрнүүд* «дождливые дни».

В описаниях атмосферного явления дождь широко используются и глагольные формы. Процесс самого действия выражается сочетанием *бороо ороно* «дождь идет» от *оро* «входить, въезжать, заходить, заезжать; идти (об атмосферных осадках)». Основная семантика данного процесса с некоторыми особенностями в зависимости от вида дождя отражена и в других синонимичных глаголах: *аадарла* «идти, лить (о проливном дожде)», *адхар* «литься, проливаться, течь», *бороото* «идти (о дожде), дождить», *мүндэрлэ* «идти, падать (о граде)», *үһээр* «идти (о затяжном дожде); дождить» (*тэнгэри үһээрээд байна* «идёт затяжной дождь; стоит ненастье»), *хуужа оро* «идти длительное время (о дожде)» от *хуу* «садиться; сидеть; застревать» (*бороо хуужа ороо* «дождь зарядил»), *шэдэ* «косо идти (о дожде)» от основного значения «бросать, кидать, швырять; метать» (*бороо шэдэжэ ороно* «идёт косой дождь»), *алаглажа оро* «идти полосами (о дожде)» от *алагла* «испещрять, делать что-л. полосатым (или пёстрым)», *тооһор* «подниматься, клубиться (о пыли); говорится также, когда вдали идёт дождь или снег».

Но больше всего в бурятском языке глагольных сочетаний и синонимов, описывающих процесс данного атмосферного явления, со значением «моросить, капывать»: *бороожо* «моросить; часто идти (о дожде), дождить», *хура бударжа байна* «дождь моросит» от *будар* «выпадать, идти (об осадках)», *хабина* «моросить (о дожде)» от основного значения «шептать, шушукаться», *хабир* «стекать каплями, течь струйками» (*хабиржа оро* «моросить (о дожде)»), *шэбэр* бич. (см. *шэдэр*) «моросить мелкими каплями (о дожде); капывать» (*бороо шэбэрэн орожо байна* «дождь моросит»), *шэдэгэз* побудит. от *шэдэр* «моросить» (*бороо шэдэгэзэнэ* «моросит дождь»), *шэдэр* «моросить; капать, капывать» (*хура бороо шэдэржэ ороно* «дождь всё моросит»).

В следующих примерах мы наблюдаем наличие семантического уточнения звукового образа данного процесса. Это можно наблюдать и в некоторых примерах со значением «моросить» (*хабина*, *хабир*, *шэбэр*, *шэдэр*). Шум дождя репрезентируется в языке с помощью определенных фонем в корневой морфеме глаголов, выполняющих смыслообразительную функцию, а также наречий в сочетании с глагольными формами. Например, *бороо шааяжа байна* «идёт-шумит дождь» от *шаая* «шуметь (только о воде)», *шабжагана* «дробно стучать (напр., о дожде); тараторить», *шурхир* «течь с шумом (о реке); идти с шумом (о дожде)», *шэрбэ* «подхлёстывать, хлестать (напр., кнутом); капывать, барабанить (о дожде)», *абар-табар оро* «накапывать» (*абар-табар бороо дунаба* «дождик прошёл кое-где») от *абар-табар* «там и сям, местами; кое-где, редко, немного», *об-тоб боло* «накапывать (о дожде)» (*об-тоб бороо ороо* «кое-где покрал дождь») от *об-тоб* «там-сям, кое-где, местами», *дүнээр-дүнээр оро* «с гулом, гулко (напр., о дожде)», *бороо шэбэр хабир ороно* «моросит (дождь)» от *шэбэр хабир*, *хабир* *шэбэр* парн. «шёпотом; украдкой, тайком».

Обозначение звука дождя зафиксировано в словаре словосочетаниями *бороогой хунхинөөн* «шум дождя» (> *хунхинөөн* «гудение, гул, грохот; звон») и *бороогой жэгдэ хабинаан* «монотонные звуки дождя» (> *хабинаан* «шёпот, бормотание»).

Начало и прекращение дождя представлено глаголами-конкретизаторами с соответствующей семантикой, такими как *ханаха* в значении намерения совершить какое-л. действие (*бороо орохоёо ханажа байна* «надвигается дождь»), *эхилхэ* «начинать; начинаться» (*бороо эхилжэ байна* «дождь начинается»), *дулалха* «капать, падать каплями; накапывать» (*бороо дулалжа эхилбэ* «закапал (о дожде), дождь каплет»), *забдаха* «собираться, готовиться, приготавливаться; удосуживаться; успевать» (*бороо орохоёо забдажа байна* «надвигается дождь»); *арилха* «чищаться, очищаться; проясняться; переставать (о дожде)», *заллирха* «прекращаться, приостанавливаться; утихать (о боли)» (*бороо заллиржа байна* «дождь перестает»), *намдаха* «успокаиваться, утихать; смягчаться» (*бороо намдажа байна* «дождь перестает»), *сайраха* «прекращаться (о дожде)», *сэлмэхэ* «переставать (о дожде), тогтохо «устанавливаться, образовываться; утверждаться; останавливаться, переставать, прекращаться» (*хура тогтобо* «дождь на время перестал»), *тэнгэри онгойхо* «прекращаться (о дожде); очищаться от туч», *үнгэрхэ* «проходить (мимо), миновать; протекать, истекать (о времени)» (*бороон үнгэрү* «дождь перестал, дождь прошёл»), *хариха* «уезжать обратно, возвращаться; прекращаться, переставать (об осадках)» (*аадар харья* «ливень прекратился»). Как видно из примеров, в данных синонимичных словосочетаниях с существительными *бороо*, *хура*, *аадар* в большинстве своем передается действие завершения процесса выпадения осадка, выраженное соответствующими глаголами согласно его характеру, и которые, в основном, отражают постепенный характер прекращения дождя.

Другая группа глаголов, относящихся к концепту дождя, выражает зависимость физического состояния и самочувствия от дождливой погоды. Например, *бороорхо*-, *бороолхо*- тунк. «чувствовать недомогание, испытывать ревматические боли (перед дождём)», *зүдэр* «изнуряться, изматываться, изнемогать; истощаться в сочетании хура бороодо зүдэрхэ «утомляться от дождей», *хагсуурха* «страдать от плохой погоды», *борооһоо хагсуурхаха* «страдать от дождя; предчувствовать плохую погоду (напр., при ревматизме)», *бороодо шэрбэдэхэ* «мёрзнуть, конечеть в (сильный) дождь (о домашних животных)». Сюда можно отнести и ряд близких значений, демонстрирующих зависимость от дождя, от таких погодных условий, когда многие хозяйственные, бытовые и другие действия невозможны: *бороо оруулха* «пережидать дождь; фольк. низводить (букв. заставляя идти) дождь», *бороо үнгэрэхэ* «переждать дождь», *бороондо хаатаха* «задержаться из-за дождя». Следствие дождя также находит свое отражение в словарных статьях: *толорон үнгэтэхэ* «сверкать чистой (после дождя)», *хурысаха* тунк. «полегать от дождя», *һэргэхэ* «ободряться, встраиваться; воспрянуть; оживать после дождя (напр., бороогой хүлээр ногоон һэргэбэ «после дождя освежилась трава») и т.д.

Согласно результатам анализа словарных статей в составе образного компонента доминируют визуальный и слуховой образы, менее выражены цветовой и тактильный образы. Преобладающими лексемами являются те, что описывают затяжной нудный и моросящий характер дождя. Метеоним описывается в языке с помощью отдельных лексем, его свойства и характеристики представлены определительными и глагольными сочетаниями. В заключении необходимо отметить, что анализ лишь одного концепта дождя из всей метеорологической лексики, который достаточно богато представлен в словаре бурятского языка, демонстрирует нам не простое его содержание. При дальнейшем исследовании рассмотренной лексико-семантической группы (отражение концепта в народных приметах, вербализация в эпических текстах (место данного атмосферного явления в небесном пантеоне) и в произведениях бурятских поэтов и писателей) изучение концепта позволит высветить более точно семантику, валентность и когнитивное содержание лексем.

Список сокращений

Говоры бурятского языка:

бич. – бичурский говор

иволг. – иволгинский говор

закам. – закамский говор

тунк. – тункинский говор

Условные сокращения:

букв. – буквальный

диал. – диалектный

напр. – например

парн. – парный

перен. — переносный
см. — смотри
фольк. — фольклорный

Условные обозначения
< дало..., развилось в...
> взято из..., заимствовано из..., развилось из...

Библиографический список

1. Красовская, Н.В. Некоторые особенности образного содержания концепта «дождь» в латиноамериканской художественной литературе // Известия Саратовского университета. — 2009. — Т. 9. — Сер. Социология. Политология.
2. Бурятско-русский словарь. — Улан-Удэ, 2006. — Т. 1.
3. Бурятско-русский словарь. — Улан-Удэ, 2008. — Т. 2.
4. Бальжинимаева, Ц.Ц. Лексика, связанная с наблюдением за погодой у бурят-кочевников // История развития бурятского языка. — Улан-Удэ, 2006.

Bibliography

1. Krasovskaya, N.V. Nekotoriye osobennosti obraznogo sodержaniya koncepta «dozhdj» v latinoamerikanskoy khudozhestvennoy literature / Izvestiya Saratovskogo universiteta. — 2009. — T. 9. — Ser. Sociologiya. Politologiya.
2. Buryatsko-russkiy slovarj. — Ulan-Udeh, 2006. — T. 1.
3. Buryatsko-russkiy slovarj. — Ulan-Udeh, 2008. — T. 2.
4. Baljzhinimaeva, C.C. Leksika, svyazannaya s nablyudeniem za pogodoy u buryat-kochevnikov // Istoriya razvitiya buryatskogo yazihka. — Ulan-Udeh, 2006.

Статья поступила в редакцию 17.05.13

УДК 81-13

Dzhura A.A. TYPE OF TEXT AS A COMMUNICATIVE CHARACTERISTIC (PHILOSOPHIC TEXT AS A TYPE).

One of the key characteristics of the text is its type. Type of text is the dynamic characteristic, which is due to the communicative and discursive circumstances. Type of text is a characteristic of the text, indicating that it belongs to a particular set of texts. Type of text affects the existence of a text as the impact on realization of the potential of this text in communication. The text can have a complicated typological structure - to belong to several types of texts. Philosophical text is part of a specific set of texts, it is connected to it by a philosophical problem, philosophical category (that present in it), and connection with philosophical tradition.

Key words: type of text, philosophical text, communication, discourse.

А.П. Джюра, аспирант Горно-Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: alexey.dzhura@icloud.com

ТИП ТЕКСТА КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА (ФИЛОСОФСКИЙ ТЕКСТ КАК ТИП)

В статье раскрывается одна из ключевых характеристик текста, указывающая на принадлежность текста к той или иной текстовой совокупности — тип текста. Выявлено, что тип текста является динамической характеристикой, которая обусловлена коммуникативными и дискурсивными обстоятельствами. Тип текста влияет на бытие текста, поскольку влияет на реализацию потенциала данного текста в коммуникации. Текст может иметь сложную типологическую структуру — принадлежать сразу нескольким типам текстов. Философский текст является частью определенной текстовой совокупности и связан с ней посредством философской проблемы, философской категории (присутствующих в нём) и связи с философской традицией.

Ключевые слова: тип текста, философский текст, коммуникация, дискурс.

Проблему, которой посвящена данная статья, можно сформулировать в самом общем виде как вопрос о том, в чём состоит метод идентификации философского текста, что может позволить вычлнить его среди прочих, и каковы лингвистические основания, которые необходимо подвести под этот процесс. Данная проблема непосредственно связана с проблемой типологии текстов. По мнению К. Гаузенблаза, «...в лингвистике нет систематической классификации того материала, который дан ей изначально, а именно классификации *речевых произведений* (курсив авт. — Д.А.) [1, с. 57]. Для решения поставленной задачи выбрана коммуникативная парадигма лингвистического исследования текста. «В структуре современной филологии на правах ее междисциплинарного ядра существует филологическая теория коммуникации. Ее задачей является изучение коммуникативной деятельности человека посредством текста» [2, с. 88]. Именно представление о коммуникативной сущности текста, как одна из основных идей филологической теории коммуникации, является тем базисом, на котором может быть построена теория типологии текстов.

При разработке такого метода мы опираемся на следующий ряд суждений:

1. Существование некоего круга текстов, именуемых философскими, позволяет предположить наличие у этих текстов общих черт, которые дают возможность отнести тот или иной

из них либо к философским, либо к нефилософским. Эти черты (или «маркеры», в данном контексте означает, что они несут функцию указания на принадлежность текста к определённому типу, в нашем случае — к философским текстам) не принадлежат имманентно самим текстам, а принадлежат коммуникативной среде, в которой они находятся. Иными словами, философский текст — общее понятие для большого числа разновидностей текстов, в синтаксической, стилистической, грамматической структуре которых нет никаких определенных элементов, на основании которых их можно было бы однозначно объединить, а также вычлнить признаки таких текстов, присущие каждому из них. Это значит, что текст как материальный объект не имеет в своей структуре специфических признаков, указывающих на его принадлежность к тому или иному типу текстов. Абсолютных признаков философского текста на уровне типологической атрибуции не существует, в связи с этим нами утверждается коммуникативный и шире — дискурсивный характер данных признаков.

Проблема определения философского текста восходит к проблеме самоидентификации философии: на протяжении истории философии выдвигались различные варианты понимания философии, и однозначного ответа на этот вопрос до сих пор не существует. По словам А.С. Нилогова, «...только совсем недавно философия, и, как ни странно, в связи с постмодернизмом,

пытается подать свой голос независимо от науки и религии. И тут обнаруживается её литературный характер» [3, с. 9]. Поскольку сущность философии является открытым вопросом, понимание философского текста также различается в зависимости от исторических, коммуникативных и иных обстоятельств, в которых текст обретает своё бытие.

2. Текст есть определённого рода целостность, обладающая особенностями различного порядка, в том числе – дискурсивными и коммуникативными, которые обуславливают процесс типологизации текста, а также обстоятельства реализации потенциала текста в коммуникативной действительности. На основании анализа специфики данных свойств, как мы предполагаем, представляется возможным определить, принадлежит тот или иной текст к философским или нет. Таким образом, данные свойства являются для нас аналитическим материалом.

3. Обретая бытие в коммуникации, философский текст может функционировать как художественный, научный, эзотерический или какой-либо другой. Например, возможны ситуации философского прочтения текста «Евгения Онегина», что, тем не менее, не лишает его статуса художественного произведения, следовательно, в такой градации данный текст мог бы иметь место, хотя и находясь ближе к текстам нефилософским; помимо этого, сами философы нередко говорят о философском или нефилософском характере того или иного текста, например, тексты Р. Барта признавались нефилософскими, предлагалось считать их художественными, литературоведческими или культурологическими, хотя его работы, тем не менее, обсуждаются философами и активно используются при создании новых текстов. Это означает, что текст, находящийся в сфере художественной, научной, эзотерической или какой-либо другой коммуникации, будет попросту отсутствовать для философской коммуникации. Данное обстоятельство может иметь целый комплекс причин, среди которых одним из важнейших является специфическая сложность бытия текста в коммуникации.

4. Большинство текстов, как правило, принадлежит сразу нескольким сферам коммуникации, что влияет на возможность определения типа текста. Мы полагаем, что разработка проблемы типологии текстов может дать значимые результаты, несмотря на то, что, на первый взгляд, никакого устойчивого типа текста не существует, а существует лишь изменчивое бытие, которое формирует характеристику, меняющуюся вместе с обстоятельствами жизни текста. В этом отношении очень важно запечатлеть бытие текста, проанализировать принципы изменения в типологической структуре текста, увидеть, что влияет на этот процесс и что его обуславливает. С другой стороны, не всякий текст может быть назван философским или, к примеру, художественным, при определении текста в данном отношении обычно руководствуются некими представлениями, находящимися в поле самопонятности и интуитивной данности, и экспликация принципов, с помощью которых такая самопонятность обретается воспринимающим текст субъектом, и есть главнейшая цель настоящего исследования.

На понятии типа текста мы остановимся отдельно, чтобы прояснить его смысл в контексте данных рассуждений.

Библиографический список

1. Гаузенблэз, К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. – 1978. – Вып. 8.
2. Чувакин, А.А. Теория текста: объект и предмет исследования // Критика и семиотика. – Барнаул, 2004. – Вып. 7.
3. Нилогов, А.С. Что такое современная русская философия? // Кто сегодня делает философию в России. – М., 2007. – Т. 1.
4. Успенский, П.Д. Четвёртый путь. – М., 2001.

Bibliography

1. Gauzenblaz, K. O kharakteristike i klassifikacii rechevikh proizvedenij // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Lingvistika teksta. – 1978. – Vihp. 8.
2. Chuvakin, A.A. Teoriya teksta: objekt i predmet issledovaniya // Kritika i semiotika. – Barnaul, 2004. – Vihp. 7.
3. Nilogov, A.S. Chto takoe sovremennaya russkaya filosofiya? // Kto segodnya delaet filosofiyu v Rossii. – M., 2007. – T. 1.
4. Uspenskiy, P.D. Chetvertiy putj. – M., 2001.

Тип текста – это характеристика текста, указывающая на его принадлежность к той или иной текстовой совокупности. Важно, что тип текста обуславливается взаимодействием его с другими текстами, тип текста проявляется в отношении. Итак, тип текста – относительная характеристика. Помимо этого, поскольку взаимодействие между текстами происходит постоянно, непрерывно образуются новые связи, прерываются старые, а отдельно взятый текст может функционировать в различных областях коммуникации, тип текста является динамической характеристикой.

Текст обретает бытие в коммуникации, и именно в пространстве коммуникации текст обретает характеристику типа, к которому он принадлежит. Это положение имеет два интересных следствия. 1. Текст может иметь сложную типологическую структуру – принадлежать сразу нескольким типам текстов. 2. Культурный и интерпретативный потенциал текста может быть обеднен (если «намерение текста», транслирующее его качественные характеристики, интерпретировано таким образом, что текст оказывается неспособен в данной коммуникативной ситуации реализовать свой потенциал).

Функционирование текста в коммуникации обуславливает то, каким образом он интерпретируется и то, насколько его потенциал реализуется и находит отклик в культуре.

К примеру, текст П.Д. Успенского «Четвёртый путь» [4] обладает рядом признаков философского текста, среди которых – философская проблема, стоящая в центре исследования, философские категории, используемые в тексте, а также связь с философской традицией. При переводе текста с языка оригинала (английский язык) на русский текст, вследствие действия различных факторов коммуникации и дискурсивных факторов, текст, обладающий большим философским потенциалом, начал рассматриваться как сугубо эзотерический, что определило на многие годы специфику восприятия данного текста в российской культуре. Таким образом, текст «Четвёртый путь», погруженный в коммуникацию, обрел бытие в качестве эзотерического текста, несмотря на его большой философский потенциал.

Итак, в данной статье мы описали базовые методологические принципы идентификации философского текста. На основании данных рассуждений мы пришли к следующим выводам:

1. Тип текста является динамической характеристикой и напрямую связан с коммуникативными и дискурсивными обстоятельствами бытия текста.

2. Философский текст является частью определенной текстовой совокупности и связан с ней посредством философской проблемы, философской категории (присутствующих в нём) и связи с философской традицией. Не каждый текст может быть идентифицирован как философский.

3. Текст П.Д. Успенского «Четвёртый путь» обладает философским потенциалом, но функционирует в русской культуре как эзотерический текст, благодаря действию коммуникативных и дискурсивных обстоятельств. Следовательно, характеристика типа текста является коммуникативной, в то время как содержательная структура текста может указывать на наличие в тексте потенциала, который не раскрыт в коммуникации и культуре.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

Раздел 3

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 73. 042 (045)

Portnova I.V., Bublik A.V. THE IMAGE OF THE ANIMAL IN THE SCULPTURE OF THE LATE 19TH-EARLY 20TH CENTURIES. Describes a new approach to the image of an animal associated with the redefinition of the plastic language of sculpture and asking important questions of human relationships to the world of nature, animal life values. Creative masters of that time, N.A. Andreev, A.S. Golubkina, V.N. Domogackogo, P.P. Trubetskoy, object images which are increasingly the animals examined in relationship to cognitive and aesthetic aspects, allowing you to identify particular creative method, plastic thinking.

Key words: animal genre, impressionistic sculpture, creative method, nature, centuries, sculptures, plastic material.

И.В. Портнова, доц. каф. архитектуры и градостроительства РУДН, г. Москва,

E-mail: irinaportnova@mail.ru; **А.В. Бублик**, старший преп. каф. архитектуры и градостроительства РУДН, г. Москва, E-mail: bublik4285@mail.ru

ОБРАЗ ЖИВОТНОГО В СКУЛЬПТУРЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В статье рассматривается новый подход к изображению животного, связанный с переосмыслением пластического языка скульптуры и постановкой важных вопросов отношения человека к миру природы, ценности звериной жизни. Творчество выдающихся мастеров того времени Н.А. Андреева, А.С. Голубкиной, В.Н. Домогацкого, П.П. Трубецкого, объектом изображения которых все чаще становятся домашние животные, рассмотрено во взаимосвязи познавательных и эстетических аспектов, что позволяет выявить особенности творческого метода, пластического мышления мастеров.

Ключевые слова: анималистический жанр, импрессионистическая скульптура, творческий метод, периода, рубеж веков, материал скульптуры, пластика.

В конце XIX – начале XX веков анималистический жанр в скульптуре получил новое претворение, в котором уже нет сцен охот. Даже лошадь, которая была любимым и популярным персонажем в скульптуре второй половины XIX века и в живописи рубежа веков, в пластике будет встречаться реже. Скульпторы изображали охотничьих собак, но в другой трактовке. Они впервые посмотрели на животных не глазами охотника, а глазами художника, причем художника-гуманиста, отмечая ценность зверя, как живого существа. Так же как в живописи, в скульптуре по-новому зазвучал образ животного, ярче всего проявившийся в формах импрессионистической пластики. Назовем работы П.Н. Трубецкого: «Девочка с собакой» (1897, гипс тонированный, ГРМ), «Московский извозчик» (1898, бронза, ГРМ) «Ангелина с волком» (1909, бронза, ГРМ), «О.Я.Якунчикова на лошади» (1913, бронза, ГРМ), А.С. Голубкиной: «Слон» (гипс тонированный, Кировский областной художественный музей им. В.М. и А.М. Васнецовых), «Бараны» (1913, гипс, ГТГ), Н.А. Андреева: «Лисица» (1903, гипс, ГТГ), «Скованный лев» (1916, терракота, ГТГ), «Голова козленка» (1919-1911, гипс тонированный, ГТГ), В.Н. Домогацкого: «Телята» (1909, гипс), «Мальчик на лошади» (1904, гипс), «Коровы в стаде» (1909, бронза, ГТГ), «Свинья» (1909, ГТГ) и другие.

Почти все произведения камерные по масштабу (меньше натуральной величины, приближающиеся к малой пластике) и звучанию. Скульпторы не дают трактовку окружающей среды, которая бы характеризовала место действия, как это делали мастера второй половины XIX века, где каждая деталь имела свое назначение. Многочисленные подробности в их композициях подчеркивают состояние животного. Художников привлекал показ тонких эмоциональных проявлений, выстроенных на

нюансах, что вполне отвечало характеру скульптуры рубежа веков. Эта по существу, новая «философия» восприятия животного способствовала раскрепощению самой пластики, ступившей на новую ступень своего развития. Литературно-повествовательный способ трактовки объемной формы остался в прошлом. В лепной, живо передающей натуру технике скульптуры, мастера открыли для себя интересные грани творчества. Эмоционально-психологическую сторону животного они представили в текучей живописно-пластической массе самого материала, которая давала впечатление изменчивости, преходящего состояния момента, точного в короткий промежуток времени. В каждом из этих моментов важно было дать самое близкое впечатление от реальности, зафиксировать трепетность самой жизни. Ценность отдельного мгновения, его преходящего состояния были взяты скульпторами за основу пластических решений. Кажется, точно переданные жесты, повороты, ракурсы, взгляды звериных натур спонтанно и очень живо претворились в гипсе или бронзе, словно скульпторы не прилагали к этому больших усилий. Чтобы не нарушить это зыбкое, постоянно меняющееся движение и состояние, сохранить ощущение новизны, художники предпочитали оставлять свои произведения в стадии этюдности, отмечая световые оттенки, рефлексy на поверхности скульптуры. Новое решение анималистических композиций не только привлекало, освежало восприятие, но главное способствовало проникновению в тонкий мир чувств. Причиной этому было научное познание мира, природы, сопряженное с его эмоциональным восприятием, которое и нашло отражение в искусстве. На этом пути происходил синтез двух видов искусств – живописи и скульптуры. На такое взаимодействие указывала О.В. Калугина [1], говоря о произведениях, которые зрительская

аудитория воспринимала как непривычные, но современные и духовно близкие в силу открытости мастеров скульптуры воздействию со стороны других видов искусства. Во взаимодействии ваяния и пластики с другими искусствами, прежде всего живописи О.В. Калугина видит проблему импрессионизма и других направлений в скульптуре первой трети XX века (кубизма, символизма). Со стороны авторов по этому вопросу наблюдалась неоднозначность оценок. Так, характеризуя импрессионистическую пластику Трубецкого, И.И. Толстой в письме Б.Б. Голицыну предполагал, что мастер «удачно передает натуру в небольших фигурках, трактованных эскизно, замечательно живо схватывает позу, сходство и даже экспрессию», но выразил сомнение в отношении пластического языка скульптур, находя в них много живописной стилистики. Он писал: «Когда я осматривал его произведения в совокупности, они производят на меня впечатление творчества талантливого живописца, занявшегося скульптурой, а не специалиста-скульптора» [2].

По мнению А. Каменского, термин «живописность» может быть применен лишь в относительной мере. Хотя мастер на поверхности не отшлифованной скульптуры активно использовал светотень, однако, аналогия с живописью здесь относительная. По мнению исследователя, все эти приемы имеют чисто пластическую природу и объемную стереометрию скульптуры не нарушают, а лишь расширяют и обогащают традиционный репертуар ее выразительных средств [3, с. 94]. Скульптор определял свое творчество как «жизнь, не засушенную научными домыслами». «Здесь дело не в ограниченности моего искусства, — писал он, — а в том, что почитать для себя главным: идти ли против правды или следовать за нею» [4, с. 39].

Приближение к правде, отсутствие «ограниченности» Трубецкой видел в формах скульптуры, рассчитанной на живописно-пластическое восприятие. Поэтому он легко включал в свои произведения «живописные приемы», которые также использовали Голубкина, Домогацкий, Андреев. У Трубецкого и Домогацкого эти приемы сродни с мягко-поэтическими образами сельской природы и животными на картинах А. Кившенко, В. Серова, а у Андреева, Голубкиной с рельефной, пластической интерпретацией зверей, напоминающих живописную манеру Л. Туржанского, Н. Пирогова.

Анималистика в скульптуре конца XIX — начала XX века была кратковременным явлением. Подобно восходу и закату солнца она взошла на горизонте и также быстро завершила свой путь. «Чистых» анималистов в этой области не было. Ведущие скульпторы того времени: П.Н. Трубецкой, А.С. Голубкина, Н.А. Андреев, В.Н. Домогацкий изображали животных, в основном в ранний период творчества (1900-е). Здесь каждый из них проявил себя неповторимым образом, легко и смело. Однако характер частного эпизода анималистика тоже не имела. Яркая вспышка этого неповторимого искусства оставила след. Речь идет, может быть, не столько о характере самой пластики, сколько о новом видении образа животного, во многом символическом, стоящим ближе к человеку и как в зеркале отражающим его чувства, переживания, настроение. Его проявления больше нежны и созвучны человеческой душе. Экспериментирование в материале у импрессионистов также имело свой успех. Способ мягкой моделировки — важное свойство в пластическом мышлении скульпторов, который рождал все новые и новые ассоциации, способствовал непосредственной передаче эмоционального настроения животного. Домогацкий объяснял преимущества лепной скульптуры: «При лепке рукой, особенно ярко выступает фактор, определяющий фактуру — индивидуальность художника, непосредственный психофизический отпечаток его личности и понятно, что он будет здесь ярче, чем при непосредственном (через инструмент) контакте с материалом, при рубке и резьбе» [5]. Такому миропониманию художники-импрессионисты оставались верными до конца.

В творчестве мастеров можно выделить две группы работ: жанрово-анималистические, включающие изображение человека, как у Трубецкого, частично Домогацкого и анималистические, которые также встречались у Трубецкого, Голубкиной, Андреева, Домогацкого.

Трубецкой создавал свои произведения в мягкой тональности. В ряде его композиций человек и животное изображаются вместе: «Девочка с собакой» (1897, гипс тонированный), «Девочка с собакой» (1904, бронза), «Московский извозчик» (1898, бронза), «Ангелина с волком» (1909, бронза), «О.Я. Якуникова на лошади» (1913, бронза, ГРМ) и другие. Его живот-

ные, к которым он питал большую нежность, (содержал в своей мастерской диких и домашних зверей и отличался вегетарианством) выступают неизменными спутниками человека. Их дружба с человеком — одна из основных тем в творчестве скульптора, в отображении которой он видел гармонию, построенную по законам мудрости и порядка. В. Булгаков писал, что у Трубецкого была идея, которая заключалась в правильном воспитании животных, так как скульптор называл их разумными существами. По его мнению, если их освободить от страха перед человеком, то они прекрасно будут уживаться и с людьми, и между собой [6, с. 8, 10].

Лошадь и собака — любимые персонажи скульптора. Это те животные, которые больше всего адаптированы человеку и служат ему. Художник изображал верховую лошадь, но не стремился к анализу породы, как это было у Лансере и Либериша. Лошадь у Трубецкого не имеет точных признаков породы, представляет как бы обобщенный тип, что, в общем, не делало ее менее выразительной. Она также гармонична, как могут иметь черты совершенства породные и беспородные животные. Таково изображение лошади в скульптурах: «Московский извозчик» (1898, бронза, ГРМ), «Л.Н. Толстой верхом» (1900, бронза, ГРМ), «Араб на коне» (1891, бронза, ч.с.), «Индеец верхом на лошади» (1890-е, ч.с.). Даже конь в памятнике Александру III (1909, у Мраморного дворца в Петербурге) при всей гротескности не выглядит уродливым. В его непоколебимой статичной, грубоватой позе ощутимы черты некоего богатства. Если брать во внимание старую фотографию, на которой изображен конь самого Александра III, послуживший живой моделью для памятника, то можно отметить черты преувеличения в характере персонажа у Трубецкого. Животное на фотографии более стройных пропорций. Трубецкой легко оперировал скульптурными формами, здесь видоизменял и так далеко ушел от барочных и классических образов предшествующих эпох, что образ воспринимается индивидуально.

Подобная композиционно-тематическая и пластическая схема в станковой скульптуре — человек на лошади, наблюдалась у Домогацкого («Мальчик на лошади», 1904, гипс, ГТГ). Здесь, как и у Трубецкого лошадь послушное животное, мягкого нрава, демонстрирует свое расположение человеку, но лишена черт гротеска, в общем, не свойственных станковой пластике Трубецкого. Памятник Александру III и модели к нему, пожалуй, являются единственными такого рода произведениями. Эти скульптуры в традиционном смысле слова вряд ли подходят под категорию «всадников», представляя их камерный вариант. Если во «всадниках» Лансере все же ощутимо доминирование человека над животным, то у Трубецкого, Домогацкого эта грань стирается вовсе. Сама скользкая пластическая манера, дополненная игрой света и тени на поверхности скульптур, объединяла в едином ритме человека и животное, отражала оттенки их переживаний. То же мироощущение ощутимо в групповых скульптурах Трубецкого, изображающих человека с собакой («С.Ю. Витте с сеттером» бронза, 1901), «Девочка с собакой (друзья)», 1901, гипс тонированный, «Маргарет Дрейпер с собакой» 1921, бронза, ГРМ). Здесь признаки породы обнаруживаются отчетливее. Скульптор лепил охотничьих собак (спаниель, сеттер, лайка). Борзые и гончие много раз изображались русскими живописцами в известных сценах «охот», у него представлены в другой интерпретации. Нет самого действия охоты, которые были у Лансере, Либериша, Обера. Охотничьи собаки Трубецкого как бы выделены из среды и помещены рядом с человеком. Образы размягчены, в них больше плавности, они словно утратили свои охотничьи инстинкты, став только домашним животным. Их мирный, дружелюбный нрав, благодушная настроенность по отношению к человеку нашли естественное отражение в лепке струящихся форм. Показательным примером может служить «Девочка с собакой (друзья)», в которой выражена любовь ребенка к животному. Девочка с большой нежностью, по-детски трогательно обнимает своего верного друга. У них один настрой и привязанность друг к другу. Энергия образов мягкая, поэтическая, где-то грустная, близкая по мироощущению полотнам И. Левитана. Плавные и текучие массы материала сопрягаются в целостный почти символический образ, исполненный особой мелодией и вдохновенного звучания. Демонстрируют свой мирный нрав, словно позируют собаки в скульптурах: «С.Ю. Витте с сеттером», «Маргарет Дрейпер с собакой». Спаниель, сеттер, лайка в трактовке Трубецкого только домашние животные, зависимые от своего хозяина, в них мало энергии.

Характеризуя пластику Трубецкого, Б. Терновец отмечал фигура живое дыхание, движение, естественность поз и жестов. Несмотря на то, что работы наибольших размеров и ощутима беглая техника мазка, в них легко улавливается сходство. Особенно тонко передает Трубецкий движение, характерность в непринужденности поз. Неожиданность поворота исключает всякую мысль о преднамеренности, о «позировании» [7, с. 58].

Других домашних животных изображали Домогацкий и Андреев. В 1909 году Домогацкий выполнил ряд анималистических работ: «Коровы в стаде» (1903, ГТГ), «Свинья» (190, ГТГ), «Телята» (1900-е ГТГ, все бронза), «Куры» (1900-е, гипс, ГТГ). Андрееву принадлежит: «Голова козленка» (1910-11, гипс, ГТГ). Их работы дышат ясным жизненным восприятием. Животные изображены естественно в своем неспешном бытии. Мотивы обычные: свинья пригнула голову к земле, коровы пасутся на лугу, телята отдыхают (Домогацкий). Даже «Голова козленка» Андреева отличается простотой.

Художники не стремились к передаче эффектных поз, не пытались возвысить модели. Они изображали привычные для человека домашние животные в жизненных позах и движениях, которые как будто сошли с полотен голландских мастеров XVII века и материализовались в реальных объемах и пространстве. Чтобы указать место действия, скульптор намечал природную среду – фрагмент поляны, в которой размещал зверей. У Домогацкого форма вибрирующая, ритмика впадин и возвышенностей создают ощущение живой жизни. Так в скульптуре «Свинья», в этой взволнованной массе материала образ рождается мгновенно. Более упорядочена по своим пластическим свойствам небольшая скульптурная группа «Коровы в стаде». Здесь скульптор меньше экспериментирует с материалом, его вполне устраивает обывательный мотив. Он работал как бы на одном дыхании, часто без предварительных зарисовок и эскизов. Только первое впечатление можно уловить наиболее достоверно, последующие действия создадут другой образ, отдаленный от первоначального. Понятно, что при таком подходе образ рождался как бы спонтанно и не повторял встречный.

Меньше идилии и больше напряжения ощущается в изображении диких животных у Андреева. Проявивший себя как скульптор-психолог, он обнаружил зоркость взгляда в анималистических образах. Его животные запечатлены в кульминационные моменты своего поведения, например, прислушивающаяся и смотрящая вдаль лисица, вероятно, высматривающая добычу («Лисица» 1903, гипс, ГТГ). Ее сильное, упругое тело готово к прыжку, спина выгнута, шея вытянута, уши поставлены, глаза широко раскрыты. Напряженное состояние зверя художник представил в обобщенной массе гипса, поверхность которого уже не так вибрирует, как в скульптурах Домогацкого, напротив несколько сглаженные формы передают сильное тело животного. Обобщенная лепка у Андреева сродни его рисунку. В воспоминаниях ученицы Н.П. Горюнской есть строки, характеризующие его манеру рисования с живой натуры: «На высокой подставке стояла клетка с петухом и курами, потом их сменяли гуси, обезьянка Яшка, лисица, медвежонок. <...> Николай Андреевич рисовал обычно одной широкой, пластичной линией, охватывая натуру с головы до ног, быстро, энергично помечая углем светотень, слегка растирал ее пальцем – рисунок получался выразительный и объемный. <...> Правда, у Николая Андреевича на первом месте стоял рисунок, он являлся как бы подсобным средством, но он всегда был у него очень гармоничен, мягок» [8].

Оба мастера хорошо владели точностью изобразительных приемов в пластике. У Домогацкого наблюдалась более мягкая динамика выпуклостей и впадин, а цельная и напряженная – у Андреева, слитность всех деталей, как бы данное ощущение жизни «изнутри», привычной стихии. Домогацкий и Андреев прошли школу С.М. Волнухина, занимались в его мастерской при Московском училище живописи, ваяния и зодчества. Изучая натуру, усвоив опыт своего учителя, Домогацкий был также увлечен творчеством итальянского скульптора-анималиста Р. Бугатти, который лепил своих животных на основе наблюдений в зоологическом саду Парижа. «Этот итальянец, переселившийся в 1900 году в Париж, – писал Б. Терновец, – выдвигается своими изображениями животных. Они захватили Домогацкого своей жизненностью, непосредственностью своей передачи» [9, с. 63-64].

Живость и экспрессия пластической массы в зверях Бугатти несомненно привлекала мастеров, отражала характер импрессионистической скульптуры с ее новым пониманием объема

и массы. Такое понимание ярче всего было выражено в работах А.С. Голубкиной, которая в своих скульптурах, в анималистических особенно, решала проблему движения. Как отмечала О. Калугина, движение она понимала не передачей световоздушного мерцания на поверхности скульптурной формы, а как выражение динамики массы и конструкции, когда пластика, а не сюжет становилась основой художественного образа. Есть в скульптурах Голубкиной и отражение «внутреннего» состояния, стержня, энергии самого животного, но отсутствует мягкость и доброжелательность в моделях, которые были свойственны работам Трубецкого. По способу изображения и передаче эмоциональности они близки скульптурам Андреева, отличаются той же цельностью силуэта и широтой скульптурного мазка. Схожий принцип трактовки можно наблюдать в ранних работах И.С. Ефимова. В его «Тигрице» (1915, гипс, ГТГ) крепкое, пружинистое, мускулистое тело хорошо смотрится в живописной «симфонии» текучего материала. Характер лепки подвижный, но не размяченный, во всем ощутима энергия дикого зверя.

При всей общности импрессионистической манеры скульптуры А. Голубкиной сложнее и тоньше по настроению, ярче по своей эмоциональной окраске. Примером являются: «Собаки» (1894, гипс), «Слон» (1901, бронза, ГТГ), «Обезьяна» (1901, ГТГ), «Лисичка» (1902, ГТГ), «Коты» (1909, гипс), «Лошади» (1909, гипс), «Птица» (1910, ГТГ), «Баран» (1913, гипс, ГТГ), «Тюлень» (1913, гипс), «Медведь» (1926, гипс), камен с изображением собак.

Художница не проводила грань между домашними и дикими животными. Ее звери равны, их объединяет одно общее начало. В отображаемом ею мире не хватает гармонии, нарушенной человеком. Поэтому так зыбок и неустойчив этот мир. Она желала бы видеть его идеальным и уравновешенным, поэтому животные в ее скульптурах как образ мечты, стремящихся утвердиться в своей закономерности, где нет ничего случайного. Этот хрупкий мир зверей у Голубкиной одновременно реальный и воображаемый. Таковы: «Слон», «Обезьяна», которые можно назвать произведениями – впечатлениями. Художник-анималист В.В. Трофимов писал, что свою обезьяну она сделала после посещения зоологического сада. Вернувшись домой, вылепила ее по памяти из глины [10]. На метод работы Голубкиной по памяти указывал Б.И. Челяпов, подчеркивая, что вещь она заканчивала обычно без натуры [11].

Свидетельства современников характеризуют работу Голубкиной, в основе которой лежало впечатление от натуры, а не этюд, выполненный непосредственно с нее. Детали отсутствуют, все подчинено энергичной, с пластическими изломами скульптурной массе. Не сразу в ней можно увидеть образ. Он рождается постепенно, на глазах у зрителя. В нем ощутима одновременно, какая-то древняя мудрость, словно образ являлся слепком времени и неустойчивость, которые хорошо чувствовала Голубкина. Кажется, животным тесно в этой пластической массе и они готовы вырваться наружу, причем это ощущение движения создается при их внешней статичности. Движение песков в пустыне или набегание морских волн – таковы ассоциации, рождаемые при восприятии голубкинских скульптур. Эмоциональность достигается за счет фактурности формы, светотени. В своих воспоминаниях скульптор З.Д. Клобукова писала, что Голубкина заканчивала вещь «психологическим броском», а настоящий реализм по ее мнению, может быть мобильным и динамическим, который она сравнивала с динамикой идущего паровоза. О зрении Голубкиной, ее видении образа говорила Н.Я. Симанович-Ефимова: «Скульптура Анны Семеновны – это не осознание, это – зрение. Анна Семеновна в жизни не была человеком осознующим. Она была смотрящим. <...> Она укрупняла модель, в этом видела лучшее истолкование...» [12].

Понимание импрессионистической пластики у А. Голубкиной заключалось в том, что в ней свежесть формы всегда гармонировала с глубиной содержательной мысли. «Когда вы смотрите на предмет, – говорила художница, – пусть он попадет вам сперва в глаз, затем в сердце, а затем в голову» [13]. Действительно, звери Голубкиной приближены к зрителю. Они являют образ пластически изменчивый, цельный. Дикое и домашнее животные изображены вместе в одной ипостаси, как рождающийся и постоянно меняющийся мир, обитают вместе в сотворенной, но не успокоенной вселенной. Похожая трактовка наблюдалась в ее рисунках, которые были далеки от законченных академических вариантов. «Рисунки Голубкиной не представля-

ли картинки, она по-своему искала форму и, кажется, если можно так выразиться — искала и чертила конструкции фигуры в той или иной позе. Это делалось ею для того, чтобы понять, а не изобразить для показа, поэтому должно быть, к сожалению, конечно, рисунков ее не сохранилось» [14] — отмечалось в воспоминаниях А.С. Стороженко. Для Голубкиной животное выступало источником душевного состояния, а импрессионистическая лепка средством его достижения. Была ли это глиняная или гипсовая модель, по выражению Н.Я. Симонович-Ефимовой, «легкая, почти воздушная, но активна насквозь», а не «пережеванная, безразличная», как у всех ваятелей «так как они рассчитывали на нее как на промежуточный материал» [15]. Некоторое внутреннее напряжение, рождающее образы, свидетельствовало о глубоких раздумьях мастера, в самой же работе прослеживалась «нетерпеливость в выполнении замыслов (что за-

горелось, то делает тут же)» [16], отмечала старшая сестра Анны Семеновны Александра Семеновна Голубкина.

В результате проведенного анализа можно заключить, что произведения А. Голубкиной, П. Трубецкого, Н. Домогацкого, Н. Андреева, созданные в одном эмоциональном ключе, но имеющие свою ритмическую архитектуру, отражали общую концепцию импрессионистической скульптуры с ее обновленным пониманием образа и формы. Несмотря на то, что деятельность скульпторов импрессионистов в области анималистики не была продолжительной, их опыт не прошел даром. «Пленэрное» видение, столь необычное для скульптуры, обогатило ее форму, способствовало передаче живого дыхания жизни. Концепция импрессионистического анималистического образа явилась своеобразной гранью на пути к образно-пластической трактовке зверя у мастеров последующего поколения.

Библиографический список

1. Калугина, О.В. Скульптор А. Голубкина. — М., 2006.
2. Толстой Иван Иванович. Письмо Борису Борисовичу Голицину. 1900-е Петербург. // РНБ. Ф. 781. Ед. Хр. 650.
3. Каменский, А. Вернисажи. — М., 1974.
4. Цит по: Павел Трубецкий. 866-1938. Каталог выставки. — М., 1991.
5. Статья Домогацкого В.Н. Фактура и метод ее исследования // ОР ГТГ. Ф.12. Ед.Хр. 43. Л.13.
6. Булгаков, В.Ф. Встречи с художниками. П.Трубецкий. — Л., 1969.
7. Терновец, Б. Творчество Н. Домогацкого // Искусство. — 1935. — № 1.
8. Воспоминания Н.П.Горькой о скульпторе Н.А.Андрееве // ОР ГТГ. Ф.86. Ед. Хр. 718. Л. 2, 5, 34.
9. Терновец, Б. Творчество Н. Домогацкого // Искусство. — 1935. — № 1.
10. Рукопись В.В. Трофимова. Воспоминание о скульпторе А.С. Голубкиной. 12 IX 1949 // ОР ГТГ. Ф.37. Ед. Хр. 97. Л.32, 33.
11. Воспоминания Б.И. Челяпова об А.С. Голубкиной. 1934. // ОР ГТГ. Ф.37. Ед. Хр.107.Л.2.
12. Воспоминания скульптора З.Д. Клубковой об А.С. Голубкиной. 30VII 1949 // ОР ГТГ. Ф.37. Ед. Хр. 53. Л.25. Воспоминания Н.Я. Симанович-Ефимовой о А.С. Голубкиной. 1944 // ОР ГТГ. Ф.37. Ед. Хр. 93. Л.5-7, 30.
13. Стенограмма лекций Союза писателей в музее-мастерской им. А.С. Голубкиной. 12 ноября 1939 г. Объяснение к скульптурам Голубкиной. Г.М. Мотовилов // РГАЛИ. Ф. 631. Оп. 5, Ед. Хр. 251.
14. Воспоминания С.А. Стороженко об А.С. Голубкиной. 1935. // ОР ГТГ. Ф.37. Ед. Хр. 94. Л.1, 2.
15. Воспоминания Н.Я. Симанович-Ефимовой об А.С. Голубкиной. 1944. Указ. Соч. Л.29,32.
16. Воспоминания И.И. Беднякова о скульпторе А.С. Голубкиной. 28 IV 1948. // ОР ГТГ. Ф.37. Ед. Хр.11. Л.13.

Bibliography

1. Kalugina, O.V. Skulptor A. Golubkina. — M., 2006.
2. Tolstoy Ivan Ivanovich. Pismo Borisu Borisovichu Golitsinu. 1900-e Peterburg. // RNB. F. 781. Ed. Khr. 650.
3. Kamenskiy, A. Vernisazhi. — M., 1974.
4. Cit po: Pavel Trubeckoy. 866-1938. Katalog vstavki. — M., 1991.
5. Statiya Domogatskogo V.N. Faktura i metod ee issledovaniya // OR GTG. F.12. Ed.Khr. 43. L.13.
6. Bulgakov, V.F. Vstrechi s khudozhnikami. P.Trubeckoy. — L., 1969.
7. Ternovec, B. Tvorchestvo N. Domogacogo // Iskusstvo. — 1935. — № 1.
8. Vospominaniya N.P.Gortynskoy o skulptore N.A.Andreeve // OR GTG. F.86. Ed. Khr. 718. L. 2, 5, 34.
9. Ternovec, B. Tvorchestvo N. Domogacogo // Iskusstvo. — 1935. — № 1.
10. Rukopisj V.V. Trofimova. Vospominanie o skulptore A.S. Golubkinoy. 12 IX 1949 // OR GTG. F.37. Ed. Khr. 97. L.32, 33.
11. Vospominaniya B.I. Chelyapova ob A.S. Golubkinoy. 1934. // OR GTG. F.37. Ed. Khr.107.L.2.
12. Vospominaniya skulptora Z.D. Kibukovoy ob A.S. Golubkinoy. 30VII 1949 // OR GTG. F.37. Ed. Khr. 53. L.25. Vospominaniya N.Ya. Simanovich-Efimovoy o A.S. Golubkinoy. 1944 // OR GTG. F.37. Ed. Khr. 93. L.5-7, 30.
13. Stenogramma lekcij Soyuza pisateley v muzee-masterskoy im. A.S. Golubkinoy. 12 noyabrya 1939 g. Objhyasnenie k skulpturam Golubkinoy. G.M. Motovilov // RGALI. F. 631. Op. 5, Ed. Khr. 251.
14. Vospominaniya S.A. Storozhenko ob A.S. Golubkinoy. 1935. // OR GTG. F.37. Ed. Khr. 94. L.1, 2.
15. Vospominaniya N.Ya. Simanovich-Efimovoy ob A.S. Golubkinoy. 1944. Ukaz. Soch. L.29,32.
16. Vospominaniya I.I. Bednyakova o skulptore A.S. Golubkinoy. 28 IV 1948. // OR GTG. F.37. Ed. Khr.11. L.13.

Статья поступила в редакцию 20.04.13

УДК 745.513

Smirnova L.E. FOLK ART AS ONE OF THE MAIN CONTENTS WHEN DEVELOPING REGIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS. In work the teoretiko-practical analysis of folk art of the Urals and Siberia as like art creativity in culture system is described: forms of an existing and development of traditional art crafts of the Urals and Siberia; art of the Ural and Siberian lists; revival of national crafts now.

Key words: folk art, national crafts, forms of an existing of folk art of the Urals and Siberia, uralo-Siberian list, regional component.

Л.Э. Смирнова, канд. пед. наук, доц. каф. инженерной и компьютерной графики института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск,
E-mail: LubaSmirnova@yandex.ru

НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ СОДЕРЖАНИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В работе описан теоретико-практический анализ народного искусства Урала и Сибири как типа художественного творчества в системе культуры: формы бытования и развития традиционных художественных промыслов

Урала и Сибири; искусство уральской и сибирской росписей; возрождение народных промыслов в настоящее время.

Ключевые слова: народное искусство, народные промыслы, формы бытования народного искусства Урала и Сибири, урало-сибирская роспись, региональный компонент.

Мир, в котором мы живем, заставляет искать четкие ориентиры, преодолевать разноречивость многих представлений и знаний, образующихся в результате потока информации. В поисках цельности, в стремлении упорядочить свои знания, человек обращает свой взор к истории, стремится осмыслить себя в сложных связях не только с настоящим, но и с прошлым. Здесь внимание его устремляется на все, что рождает ощущение непреходящих ценностей. Именно к таким ценностям относит он нестарое, никогда не утрачивающее своей привлекательности художественное мышление своих предков. Не случайно сегодня выходит изрядное количество книг и материалов по народному и декоративно-прикладному искусству. Народное искусство воспитывает чуткое отношение к прекрасному, способствует формированию гармонично развитой личности. Основанное на глубоких художественных традициях, народное искусство входит в жизнь, благотворно влияет на формирование человека будущего. Все чаще произведения народного и декоративно-прикладного искусства проникают в быт людей, формируя художественный вкус, создавая эстетически полноценную среду, определяющую творческий потенциал личности.

Рассмотрим основные особенности и своеобразие народного искусства Урала и Сибири. Как известно, народное искусство Урала и Сибири имеет свою многовековую историю, богатые традиции, связанные с культурой многих народов, живших на данной территории. Данная проблема нашла свое отражение в ряде исследований ученых – теоретиков, педагогов-практиков Т.И. Баклановой, В.А. Барадулина, Г.Н. Волкова, Е.В. Ершовой, А.С. Каргина, Т.Я. Шпикиловой, и др.

Начиная с XVI – XVII вв. русское крестьянство начало переселяться на восток и принесло в Сибирь земледелие, огородничество, продуктивное скотоводство. С тех пор часть коренного населения начала приобщаться к русской культуре, принимая не только формы хозяйства, но и русский тип жилища, одежды, утвари и т.д. В то же время восточная часть сибирских народностей продолжала сохранять вплоть до 30-х гг. XX в., различные формы родоплеменного уклада, а вместе с ним особый быт и самобытную, хоть и отсталую, древнюю культуру [1]. «Присоединение огромного и богатого края к России, сопровождавшееся сокращением одного из дочерних государств Золотой орды – Сибирского ханства, – справедливо пишет А.А. Преображенский, – было настолько значительным событием, что в сознании народных масс оно не могло не запечатлеться. Уже с конца XVI века в урало-сибирской служилой среде, сподвижников Ермака, идет активный процесс формирования сказаний, исторических песен, «устных летописей» и т.д.» [2].

На взгляды исследователей Сибири XVIII в. и более позднего времени, в частности и в вопросе о русских поселениях, очень сильное влияние оказал Г.Ф. Миллер, основной труд которого «История Сибири», издавался в 1750-1760 гг. Разработанная им схема присоединения Сибири к России удерживалась в науке чрезвычайно долго. Важное значение в этом процессе Миллер Г.Ф. придавал административному пути заселения. По его мнению, для закрепления новой территории строили остроги, которые затем превращались в города [3]. Исследователи второй половины XIX–XX вв. понимали, что приходившее в Сибирь русское население, создавая свое хозяйство, вынуждено было приспособляться к местным природным условиям, а с другой стороны испытывать известное влияние аборигенного населения и учитывать опыт его хозяйствования.

Для последних десятилетий XX в. характерно появление на базе вещественных и архивных источников ряда статей сибирских, уральских историков и этнографов, работы которых посвящены отдельным факторам, оказавшим влияние на развитие в XVIII – XX вв. материальной культуры русских крестьян Урала и Сибири. Это такие работы как «Проблемы изучения материальной культуры русского населения Сибири» (1984 г.), «Культурно-бытовые процессы у русских Сибири XVIII–XX вв.», «Народные традиции в материальной культуре XVIII–XX вв.» (1987 г.) и др.

Обратим внимание на деревянное народное зодчество. Развиваясь в едином русле общерусской национальной культуры, художественное и строительное творчество крестьян Урала

и Сибири было связано общими традициями с народным зодчеством Европейской России.

Наиболее ранние сообщения о жилище содержатся в путевых записках участников сибирских академических экспедиций XVIII в., но, в большинстве случаев, они очень кратки и носят чрезвычайно общий характер. Более подробные сведения имеются в фундаментальном труде Иоганна Готлиба Георги «Описание всех в Российском государстве обитающих народов» [4]. Он объехал огромную территорию страны; юго-восток России, Алтай, Байкал, Забайкалье, Урал, Поволжье – и собрал большой материал. Касаясь сибирских и уральских построек, И.Г. Георги указывал на характерную особенность русской строительной техники – рубку домов из круглых бревен, подчеркивая высокий подклет домов, перечислил хозяйственные помещения: амбары, или кладовые, подвалы, или погреба, сараи, или стойла, навесы, или повети, бани и овин. Внутри дома Георги отмечал большую, редко с трубой «стряпущую» печь, полати, вдоль стен – лавки, в переднем углу – стол с божницей. Весь материал автор рассматривал в хронологической последовательности, где отводил особое место интерьеру древнего жилища, но, к сожалению И.Г. Георги дал описание построек в целом, не указывая локальных особенностей на отдельных территориях России. Значительно полнее и обстоятельнее описано русское жилище А.П. Степановым – Енисейским губернатором в труде «Енисейская губерния», вышедший в 1835 г. В 1997 г. вышла книга, подготовленная известным в Красноярском крае историком Г.Ф. Быконой «Енисейская губерния». Это прокомментированный им труд А.П. Степанова [5].

В нем собраны и обобщены сведения историко-этнографического характера, касающиеся русских и аборигенов Енисейской губернии. Крупный чиновник А.П. Степанов всячески идеализировал быт и благосостояние местного населения. Несмотря на это, его работа ценна большим фактическим материалом. Впервые в литературе А.П. Степанов подробно описал различные стороны крестьянского быта и дал развернутую характеристику жилища старожильческого русского сибирского населения, описал дом крестьянина средней зажиточности. Автор отметил широко распространенный в Енисейской губернии тип дома, так называемую связь – трехкомнатное жилище, состоящее из двух комнат и соединяющих их сеней. Такие же типы домов наблюдались в Тюменской области, на северном Урале, в Приангарье. Степанов А.П. также как и И.Г. Георги подчеркивал наличие высокого подклета сибирских и уральских домов, указывал на преобладание тесового покрытия и на преимущественное бытование открытого двора, редко крытые, перечислял хозяйственные постройки. В его работе описывается традиционная обстановка крестьянского жилища, отмечается присутствие в многокомнатных домах богатых крестьян городской мебели, широкое распространение печей с дымоходами и многое другое. В целом внешнее оформление крестьянского жилища отличалось сдержанностью, прекрасным чувством меры, гармоничностью в украшении всех его частей, начиная от наличников, карнизов, причелин и кончая крыльцами, воротами, калитками.

Особенно интересными в интерьере жилища были сундуки. Сундуки – обязательная принадлежность избы. В домах зажиточных сибиряков стояли привозные сундуки, работы мастеров центральной России, подчас талантливых ремесленников. Такие предметы не только использовались по прямому назначению, но и служили украшением жилища. Особенно славилась подзаголовники. Подзаголовник представлял собой устанавливаемый в головах постели ларец или ящик, куда складывались наиболее ценные вещи. Самыми богатыми были расписные сундуки Нижнего Тагила. На их стенке и крышке рисовали до восьми картинок с сюжетами, списанными с гравюр, так называемые «сегменты». Особенно ценились дорогие сундуки из древесины кедра, так как из-за его специфического запаха не заводилась моль. Ведь в них хранили приданое. Для удобства перевозки их делали таких размеров, чтобы один сундук входил в другой. С таким сундуком невеста ехала на виду у деревни в дом новой родни.

Не менее глубокие традиции на Урале имело искусство художественной обработки камня, расцвет которого датируется XVIII – первой половиной XIX в. Каменные месторождения были найдены в горных острогах Урала и Алтая, по берегам рек Восточной Сибири – это редкие по красоте мрамор, порфир, лазурит, малахит, разноцветные яшмы, прозрачные изумруды, аметисты, топазы, дымчатые агаты.

В советские годы на Урале стали организовывать артели камнерезов. Некоторые камнерезные предприятия, расположенные на Урале и Алтае, были объединены в трест «Русские самоцветы». Среди мастеров этого треста, занимающихся обработкой твердых и полутвердых пород камня, были широко известны Ю. Андреев (Санкт-Петербург), А. Оберюхин (Урал), А. Воронников (Алтай) и др. В совершенстве владевшие техникой обработки твердых и полутвердых пород камня (яшмы, малахита), эти мастера создавали вещи, отличающиеся совершенством технического исполнения. А. Оберюхин выполнял, например, вазы из малахита способом русской мозаики. Многие вещи украшались золоченой бронзой и самоцветами.

Значительную роль в формировании художественных промыслов Урала сыграл подносный промысел, достигший расцвета в середине XVIII в. Возник подносный промысел на Урале в Нижне-Тагильском горно-заводском округе и развивался в промышленном центре среди заводских мастеровых. Традиции уральской росписи по лакированному железу развивались в двух основных руслах: так называемая картинная живопись на подносах рубежа XVIII-XIX вв. и первой половины XIX в.; цветочная роспись подносов, родственная сибирской и уральской домовым росписям, роспись сундуков, туесов, прялок, бураков, лагунов и прочих предметов крестьянского обихода.

В росписи подносов-картин тагильские художники, получившие профессиональное образование в художественной школе при тагильском заводе, использовали технику масляной трехслойной живописи. Сюжетами изображений служили исторические, аллегорические, ландшафтные мотивы. Подносы-картины к середине XIX в. были вытеснены настольными, утилитарными подносами с народной цветочной росписью.

Художественные традиции тагильского промысла уходят корнями в станковую живопись на металле, имевшую тот особый характер примитивного искусства, который проявлялся в ней во всех случаях отступления от копирования картин и выражал ее особое очарование.

Одна из ярких страниц истории нижнетагильских расписных металлических изделий связана с семьей Худояровых. Крепостной ремесленник А.С. Худояров считался основоположником лакового дела на Урале – он изобрел в 60-х гг. XVIII в. знаменитый «хрустальный» лак, который был прозрачен как стекло, тверд настолько, что не процарапывался ножом, устойчив к жару, к железу, меди и дереву не трескался.

Его традицию продолжили сыновья Вавил и Федор, внуки Павел, Исаак, Степан.

Нижнетагильский живописец Павел Худояров принадлежал, вне всякого сомнения, к числу наиболее творчески одаренных и интересных людей, обладающих хорошим чувством композиции и цвета, богатой фантазией. Исаак Худояров был великолепным миниатюристом. Излюбленным мотивом его росписей подносов и шкатулок были цветы. Степан Худояров видел и передавал богатство каждого цвета уверенно, с изумительной точностью мазка. Картинная живопись и цветочная роспись стали родственными сибирской и уральской домовым росписям. Требования, которые предъявляли к себе мастера, обусловили возникновение в подносной росписи устойчивой традиции (маховое письмо), которая хранилась и передавалась из поколения в поколение. В 2013 г. нижнетагильской лаковой росписи по металлу исполняется 266 лет. Искусствоведы признают тагильскую подносную роспись уникальным художественным явлением. В городе работают два профильных предприятия ООО «Тагильский поднос» и отдел проектных и оформительских работ ООО «Ремонтно-строительный комплекс», но их коллективы невелики. Всего в Нижнем Тагиле занимаются промыслом 140 художников и орнаменталистов. Все они находятся в сложной ситуации из-за устаревшего оборудования, сокращения штатов, ограниченности рынков сбыта, трудностей с приобретением сырья и материалов. Специалисты считают, что спасти ситуацию поможет ассоциация специалистов росписи по металлу. Ее представители смогут участвовать в различных конкурсах на получение грантов, реализовывать выставочные и просветитель-

ские проекты. Эффективному продвижению творчества художников послужат выставки-продажи в Нижнетагильской филармонии и включение мастерских в маршрут экскурсии по музею-заводу. Музей истории подносного промысла был открыт 28 мая 1991 г. Экспозиция музея разместилась в старинном двухэтажном здании, принадлежавшем семье крепостных художников Худояровых. Ныне это единственный в России музей, посвященный уникальному промыслу лаковой росписи по металлу.

Народные художественные традиции уральских мастеров росписи подносов нашли отражение в творчестве сибирских мастеров. С 1991 по 1997 гг. в Красноярске творческой группой от фабрики сувениров была создана мастерская (акционерское общество «Оникс»), где работали мастера, художники профессионалы росписи подносов в «Сибирской манере»: Г.И. Антипина, Е.Н. Попова, Л.Н. Демидова и др. Сохраняя художественный опыт, традиции, сибирские мастера продолжают работать в этом направлении, но как единичные мастера.

Благодаря широкой изыскательской деятельности сотрудников музеев, научных учреждений и учебных заведений – искусствоведов, этнографов, историков – сделаны значительные открытия: исследованы неизвестные ранее районы распространения традиционных росписей и по дереву на Алтае, Урале и в Сибири XVII-XX вв. Сейчас можно считать доказанным, что росписи по дереву были характерны не только для небольшой территории около центров народного ремесла, но были неотъемлемой частью бытового окружения крестьян наиболее отдаленных сельских районов и жителей небольших городов и заводских поселков на широкой территории от Занежья до Забайкалья.

Росписи в домах являлись не только красивым узором. Для человека, окруженного суровой северной природой и занятого тяжелым трудом, в росписи был заложен определенный магический смысл. Цветы оставались символом счастья, жизненно-го благополучия, птица и кони сравнивались с солнцем – источником жизни, по-особому выделялся и очаг-печь, а на потолке нередко можно было увидеть солнечную розетку.

Магическое значение круга и растений в народных образах объясняет в какой-то мере скрытое содержание геометрической и растительной орнаментики домовых росписей. «Только слабая изученность сибирской этнохудожественной культуры оставляет это древнейшее искусство в тени мирового древа искусств» [6]. Например, можно усмотреть связь важного элемента праздника семика-троицы – венка, который девушки завивали на березке, «заламывали», украшали цветами и надевали на голову, с венком или кругом в росписи потолка. Магические действия были настолько связаны с реальной жизнью крестьянина, что не могли уже существовать обособленно, они стали неотъемлемой частью содержания его творчества [6].

Красный угол был центром избы, здесь было больше окон – три из четырех-пяти, приходящихся на все помещение. На простенках выполнялись наиболее интересные композиции. Их яркие красочные орнаменты с цветами, птицами придавали этой части интерьера праздничность, создавали атмосферу тепла и уюта, напоминали о красоте и радости весеннего и летнего цветения природы. На потолке – венки из цветов и плодов. Стены под божницей декорировали скромнее: вероятно, что они не должны были отвлекать внимание от икон.

Особого внимания заслуживает работа историка культуры и этнографа С.В. Иванова «Орнамент народов Сибири как исторический источник» [7]. Ценность орнамента, по мнению автора, состоит в том, что он является относительно устойчивым элементом художественной культуры, который сохраняется на протяжении многих столетий. В работе учитывается и тот факт, что некоторые мотивы орнамента не остаются неизменными, а усложняются или упрощаются и по форме, и по содержанию. В разделе, посвященном характеристике орнамента, отмечается, что он «представляет собой вполне оригинальную и исключительно богатую по формам и колориту область декоративного искусства. Отмечая, что искусство народов Сибири развивалось не изолированно, а в тесной связи с другими народами, автор подчеркивает прогрессивное значение взаимовлияний в искусстве. В то же время путем анализа орнаментальных комплексов и отдельных мотивов и сопоставлений и сравнений, изучения цветовых соотношений орнамента, его ритма и начертаний, исследователь приходит к серьезным обобщениям о происхождении культуры многих коренных народностей.

В своих исследованиях урало-сибирских росписей В.А. Ба-радулин дает подробные исторические сведения возникновения

росписей в разных регионах страны, описывает различные способы изготовления художественных изделий из дерева, виды их декоративной отделки, характерные для народного искусства, показывает многообразие древесных материалов и возможности применения их в народных художественных промыслах. Больше внимания уделяет композиционному решению украшения крестьянского жилища росписью. Автор пишет: «Народная роспись является яркой страницей русского народного искусства. С одинаковой щедростью украшая сельское жилище и усадьбу, мебель и утварь, орудия труда и детскую игрушку, сухопутный и речной транспорт, она органично включает в себя цветы и птиц, зверей и символические изображения солнечной розетки, древа жизни. Такая роспись облагораживает и одухотворяет все, что столетиями создает человек из дерева» [8].

Так как домовая роспись в восточной части Сибири была обнаружена на рубеже XIX в. В нашем исследовании мы затрагиваем развитие домовой росписи на Урале и Западной Сибири, потому что свои истоки развития она берет именно в этих районах, датируемые XVII веком.

Итак, бытование наиболее типичных и своеобразных черт народной культуры их распространение на протяжении трех веков можно проследить как материальную, так и духовную сторону жителей Урала и Сибири. Поселение и общественные постройки, жилища и хозяйственные постройки, техника и организация различных сельских ремесел, типы одежды дают богатейшие свидетельства о материальной стороне жизни населения, а различные обряды и верования, связанные с хозяйством, общественной и семейной жизнью, народный календарь, фольклор, декоративные украшения жилища, одежды, бытовых предметов позволяют судить и о духовных воззрениях и запросах. Все это в комплексе дает яркий и обильный материал для всеобъемлющей характеристики русского уральского и сибирского населения, позволяет понять его специфику, раскрывает жизнь во всем многообразии его исторически сложившихся трудовых, бытовых и эстетических воззрений.

В значительных трудах Л.М. Русаковой комплексно исследуется развитие крестьянского искусства – резьбы и росписи по дереву, вышивки, узорного ткачества и вязания, художественной обработки металла. Рассматриваются технические приемы, мотивы и композиции. В работе впервые реконструируются мировоззренческие установки сибирских крестьян, зафиксированные в орнаментах, украшавших крестьянские постройки, одежду, предметы повседневного обихода конца XVII – первой половины XX вв. Предпринимаются попытки расшифровать смысловое содержание орнаментов. Автор, проанализировав большой фактический материал, приходит к выводу: чем глубже будут изучены корни народного искусства, тем многое можно понять в искусстве современных промыслов. В силу этих же причин, без глубокого изучения художественных промыслов Урала и Сибири, которые созданы мастерами прошлого, их опыта, традиций, невозможно возрождение и дальнейшее развитие народного искусства Сибири [9].

Подлинно научному изучению художественно-эстетической ценности предметов народного и декоративно-прикладного искусства, исследованию его художественно-выразительных средств являются такие искусствоведы как А.В. Бакушинский, И.Я. Богуславская, В.М. Василенко, В.С. Воронов, М.А. Некрасова, А.В. Салтыков, и др.

Значительный вклад в познание специфики народного искусства внесли труды М.А. Некрасовой, в которых определяются важные для нашего исследования: значение народного искусства как части культуры, законы его развития, специфика народного искусства как типа творчества, формы бытования, функции. «Пока жив сам народ, жив язык народа, его искусство не может умереть, и в настоящее время еще довольно высок творческий потенциал народных мастеров Сибири, но для их творчества нужна естественная привычная среда», разумная организация их творческого процесса [10].

В характеристике народного искусства как типа художественного творчества М. А. Некрасова говорит о его значении в национальной культуре: «Каждый народ несет свою культуру поэтически-образных и ремесленных традиций. Передаваясь из поколения в поколение, эти традиции содержат устойчивые выразительно-эмоциональные структуры, которые проходят сквозь века и даже тысячелетия. С традиций же в народном искусстве передаются не только мастерство, но и образы, изблюбленные народом мотивы, художественные принципы и приемы, пре-

творяемые каждым временем по-своему и несущие свой национальный характер» [11].

В настоящее время, сложилось несколько форм бытования народного искусства. М.А. Некрасова выделяет четыре формы, которые соответствуют четырем слоям культурной традиции:

- народное искусство, не вычлененное из своего этнографического бытования, функционирующее как духовная, художественная деятельность, на основе культурной традиции этнических общностей;

- народное искусство, развивающееся стихийно на почве местной стихийной традиции, жизнь такого промысла определяется на основе сбыта вовне;

- народное искусство развивается на основе творчества единичных мастеров, сохраняющих коллективный художественный опыт, традицию;

- народное искусство развивается в форме организации мастерских при сохранении творческой структуры, где преемственность есть основа профессионально-художественной культуры промысла [10].

Изучая состояние развития народного искусства Сибири, мы выделяем третью форму бытования – *творчество единичных мастеров*, сохраняющих коллективный художественный опыт, традицию.

Применительно к третьей форме мы рассмотрим *обработку дерева*. Дерево является одним из наиболее доступных материалов для производства всевозможных бытовых изделий, а также простейших орудий крестьянского труда. Предметы из дерева выполняют не только утилитарно-бытовые и производственные функции – они вместе с тем вносят красоту в быт. Резьбой, инкрустацией или росписью в прошлом украшались ложки, миски, ковши-скопкеры, братины, сундуки, донца прялок, вальки, дуги и т.д. Деревянные резные и расписные причелины, оконные наличники, коньки-охлупни на кровлях крыш и т.д. играли видную роль в архитектуре крестьянского жилища.

С развитием техники и освоением новых материалов, с ростом фабричной промышленности и проникновением фабричной продукции это искусство стало клониться к упадку. Но, несмотря на все катаклизмы, искусство художественной обработки дерева сохранило свои очаги и, сегодня многие мастера возвращаются к этому прекрасному материалу, особенно в украшении домов резьбой, таких городов как Енисейск, Красноярск, Томск, Иркутск, Братск и др.

Другой пример бытования относящийся к третьей форме – *береста*. Береста также как и дерево используется в хозяйствах народов Сибири, Урала, особенно чрезвычайно широко на Севере. Берестяную посуду, как и деревянную, делают как повседневную, обиходную, так и праздничную и тогда ее богато орнаментируют. Береста не пропускает воду, в ведрках и тесах не киснет молоко и сохраняется в холодном виде в жаркое время, мед, который из-за своей тончайшей структуры просачивается сквозь стенки даже глазурованных керамических сосудов, не просачивается через бересту. Поверхность бересты и без того очень красивую по цвету и фактуре украшают тиснением, резными зубчиками, узорными накладками из той же бересты, а также росписью. Берестяные изделия никогда не покидают интерьера даже современного жилища.

Но наиболее характерным примером бытования и развития народного искусства на Урале и в Сибири имеет *роспись*. Наивысшего уровня своего развития достигла во второй половине XIX – начале XX вв. Сегодня росписью занимаются многие мастера, украшая интерьеры квартир, мебель, предметы быта и многое другое в «Сибирской манере» [12].

Раскрывая многофункциональность народного искусства, М.А. Некрасова четко определила функции народного искусства. Их пять:

- *праздничная*, связанная с возрождением символического смысла образов;

- *утилитарная*, служившая предметом первой необходимости;

- *сувенирная*, имеющая свое распространение, особенно в 60-х гг., с развитием межкультурных связей со многими странами мира;

- *коммуникативная*, раскрывающая национальный характер народного искусства, что весьма актуально при международных контактах;

- *эстетическая*, охватывающая все другие функции народного искусства и их проявления [10].

Данные пять функций говорят о том, что народное искусство никак не может быть как искусство прошлого, так как оно никогда не теряет свои связи с жизнью, потому что передается по наследству.

Рассматривая и анализируя произведения народного искусства Урала и Сибири необходимо учитывать такие факты: происхождение и этническое формирование культуры народа, территориальное расселение, элементы аккультурации с искусством других народов, наличие природных материалов, жизненный уклад, климатические условия, социальный уровень, трудовая деятельность, особенности быта, духовная культура и эстетические идеалы времени. «Народное искусство веками оттачивало и собирало в себе наиболее ценные художественные приемы обработки, технологии и оформления природных материалов, создавало самобытные образы..., под народным искусством мы понимаем искусство, связанное с бытом, формированием..., искусство коллективное, созданное поколениями безымянных народных мастеров, отразившее художественные вкусы и эстетическое представление широких народных масс» [11].

Библиографический список

1. Александров, В.А. Русское население Сибири XVII – начала XVIII в. Енисейский край. – М., 1974.
2. Преображенский, А.А. У истоков народной историографической традиции в освещении проблемы присоединения Сибири к России / Проблемы истории общественной мысли и историографии. – М., 1976.
3. Миллер, Г.Ф. История Сибири. – Харьков, 1750 – 1760.
4. Георги, И.Г. Описание всех в Российском государстве обитающих народов. – СПб., 1799. № 148. – Ч. 4.
5. Степанов, А.П. Енисейская губерния. – СПб., 1835.
6. Воронов, Б.С. О крестьянском искусстве: избранные труды. М., 1972.
7. Иванов, С.В. Орнамент народов Сибири как исторический источник (по материалам XIX – начала XX в.). Народы Севера и Дальнего Востока. – М.; Л., 1963.
8. Бардулин, В.А. Народные росписи Урала и Приуралья. Крестьянский расписной дом. М., 1988.
9. Русакова, Л.М. Традиционное изобразительное искусство русских крестьян Сибири. – М., 1989.
10. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры. – М., 1983.
11. Некрасова, М.А. О развитии традиций в художественных промыслах. – М., 1987. № 12.
12. Смирнова, Л.Э. Теория и практика преподавания народного искусства Урала и Сибири в педагогических вузах: монография. – Красноярск, 2012.
13. Шпикалова, Т.Я. Народное искусство обязательный компонент преемственной этнохудожественной образовательной системы в вузовском образовании. – Ханты-Мансийск, 1999.

Bibliography

1. Aleksandrov, V.A. Russkoe naselenie Sibiri XVII – nachala XVIII v. Eniseyskiy kray. – M., 1974.
2. Preobrazhenskiy, A.A. U istokov narodnoy istoriograficheskoy tradicii v osvethenii problemih prisoedineniya Sibiri k Rossii // Problemih istorii obshchestvennoy mihsli i istoriografii. – M., 1976.
3. Miller, G.F. Istoriya Sibiri. – Kharjkov, 1750 – 1760.
4. Georgi, I.G. Opisanie vsekh v Rossiyskom gosudarstve obitayutikh narodov. – SPb., 1799. ? № 148. – Ch. 4.
5. Stepanov, A.P. Eniseyskaya guberniya. – SPb., 1835.
6. Voronov, B.S. O krest'yan'skom iskusstve: izbranniye trudi. ? M., 1972.
7. Ivanov, S.V. Ornament narodov Sibiri kak istoricheskij istochnik (po materialam XIX ? nachala XX v.). Narodih Severa i Dal'nego Vostoka. – M.; L., 1963.
8. Baradulin, V.A. Narodniye rospisi Urala i Priural'ya. Krest'yan'skiy raspisnoy dom. ? M., 1988.
9. Rusakova, L.M. Traditsionnoye izobrazitel'noye iskusstvo russkikh krest'yan Sibiri. – M., 1989.
10. Nekrasova, M.A.. Narodnoye iskusstvo kak chast' kul'turi. – M., 1983.
11. Nekrasova, M.A. O razviti traditsiy v khudozhestvennykh promishlakh. – M., 1987. ? № 12.
12. Smirnova, L.Eh. Teoriya i praktika prepodavaniya narodnogo iskusstva Urala i Sibiri v pedagogicheskikh vuzakh: monografiya. – Krasnoyarsk, 2012.
13. Shpikalova, T.Ya. Narodnoye iskusstvo obyazatel'nyy komponent preemstvennoy ehtnokhudozhestvennoy obrazovatel'noy sistemih v vuzovskom obrazovanii. – Khandi-Mansiysk, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.04.13

УДК 7.01

Stepanskaya T.M. THE MASTER OF TEXTILE DRAWING G.A. BELYSHEV – THE ARTIST OF THE LEFT EPOCH.
The creative portrait of artist G.A. Belyshev is presented in article. Manifestation of traditions and innovation in its drawings for fabric is shown. G.A. Belyshev's activity as organizer of an art workshop of the Barnaul cotton combine is opened.

Key words: ornament, folk art, exhibition, water color, workshop, art school, textiles, cotton combine.

*Т.М. Степанская, д-р искусствоведения, проф., член Союза художников России, зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского гос. университета, г. Барнаул,
E-mail: stm@art.asu.ru*

МАСТЕР ТЕКСТИЛЬНОГО РИСУНКА Г.А. БЕЛЫШЕВ – ХУДОЖНИК УШЕДШЕЙ ЭПОХИ

В статье представлен творческий портрет художника Г.А. Бельшева. Показано проявление традиций и новаторства в его рисунках для ткани. Раскрыта деятельность Г.А. Бельшева как организатора художественной мастерской Барнаульского хлопчатобумажного комбината.

Ключевые слова: орнамент, народное искусство, выставка, акварель, мастерская, художественная школа, текстиль.

К 90-летию со дня рождения художника.

Белышев Глеб Александрович является основателем художественной текстильной школы Алтая. В августе–сентябре 1982 г. в выставочном зале Алтайского отделения Союза художников РСФСР (г. Барнаул) экспонировалась выставка, посвященная шестидесятилетию художника, – первая персональная за сорок лет творчества. И то, что эта выставка явилась первой персональной за столь долгий срок служения искусству, очевидно, следствие не только искренней человеческой скромности Г.А. Белышева, но и результат утверждавшейся в выставочной практике недооценки общественной значимости творческого отчета художника-текстильщика перед самым широким массовым зрителем. А между тем родная природа, народное творчество, исторически сложившиеся те или иные местные традиции, в которых талант и труд художника находят мотивы и формы текстильного орнамента, несомненно, являются памятниками отечества, способными ненавязчиво, но эффективно воспитывать и гражданские чувства, и чувство национального достоинства, и истинный художественный вкус.

Диплом художника-текстильщика Г.А. Белышев получил после окончания Ивановского химико-колористического техникума в 28 июня 1942 года, в день своего рождения 29 июня был мобилизован на фронт. Воевал на Северо-Западном, 1-м и 2-м Прибалтийских фронтах в батальонах связи. Закончил войну под Ригой в звании младшего сержанта. В октябре 1945 г. был демобилизован по 2-му Указу о демобилизации как специалист промышленности. За участие в Великой Отечественной войне Глеб Александрович награжден медалями «За отвагу», «За победу над Германией», орденом «Отечественной войны» II степени и юбилейными медалями.

До сих пор хранится у художника фронтовая записная книжка с зарисовками растений, цветов, деревьев. Из всех дорог, открывшихся в 1945 г. перед бывшим фронтовиком, он выбрал свою единственную – художника по текстилю. Г.А. Белышев был в числе тех, кто восстанавливал ивановскую текстильную промышленность, вынужденно «замороженную» в 1941–1945 гг.: медные валы с награвированными рисунками для печатания на ткани были переплавлены на оружие. Прежде, чем взяться за карандаш и кисти, художник в стылых послевоенных цехах Ново-Ивановской мануфактуры вместе с другими (другие – это преимущественно женщины) ремонтировал станки, инвентаризировал, красил оборудование, готовил фабрику к пуску, и она была пущена в декабре 1946 г. Всего на Ново-Ивановской мануфактуре художник проработал 17 лет.

Среди множества эскизов Глеб Александрович сохранил первый послевоенный удавшийся крок. Он экспонировался на выставке – статичный спокойный мелкий растительно-цветочный узор по темному полю, укрепивший веру в то, что душу и мастерство не убила война. В 1946 г. Г.А. Белышев участвовал в работе первого Всесоюзного совещания художников-текстильщиков в Москве. Ориентиры развития советского промышленного искусства намечались тогда сложно и трудно. Некоторое время художники текстиля под влиянием Запада были увлечены созданием тканей «эскизной живописности» с цветочным пятном размытых очертаний. Но уже с начала 1950-х гг. элементы текстильного орнамента приобрели четкие реалистические формы. В этот период Г.А. Белышев активно работает, основываясь главным образом на традиционных растительно-цветочных орнаментах. Его рисунки для ткани много раз получали высокую оценку художественного совета Ивановского управления хлопчатобумажной промышленности и на всесоюзных смотрах тканей в Москве. Работы Глеба Александровича хранятся в Ивановском краеведческом музее. С 1957 г. Г.А. Белышев – член Союза художников СССР.

Ивановский период творчества закончился в 1962 г., когда Г.А. Белышев был приглашен руководителем художественной мастерской текстильной новостройки – Барнаульского хлопчатобумажного комбината. Комбинат в Барнауле был построен на основании актуального для послевоенных лет Постановления Совета Министров СССР №1801 от 28 мая 1951 года «Об увеличении производства товаров широкого потребления и расширения производственных мощностей по Министерству легкой

промышленности СССР» и Приказа Министра промышленных товаров широкого потребления №1155 от 7 июля 1954 года «О мероприятиях по дальнейшему расширению ассортимента и улучшению художественного оформления товаров широкого потребления».

Ценные человеческие качества – любовь к своей профессии, обостренное чувство долга, настойчивость и доброжелательность – помогли художнику преодолеть трудности, неизбежные в организации художественной мастерской нового комбината, и в короткие сроки решить задачу создания граверной мастерской и проблему кадров художников текстиля. Первый метр набивной ткани в Барнауле был выпущен в 1963 г., осенью того же года мастерская Г.А. Белышева представила на художественный совет 12 рисунков тканей. Гравировались они на Московской Трехгорной мануфактуре. В 1964 г. была пущена граверная мастерская отделочного производства Барнаульского ХБК.

К 1982 г. коллектив художников, созданной и руководимый Г.А. Белышевым, разработал более 1300 рисунков для ситца и сатины. Талантливый создатель текстильного орнамента, Глеб Александрович показал себя не только хорошим организатором художественной мастерской отделочного производства ХБК, но и умелым, чутким наставником и учителем молодых кадров художников текстиля. Воспитанники Г.А. Белышева работали на хлопчатобумажных и других текстильных производствах страны. У каждого из них свое творческое лицо. До члена Союза художников РСФСР выросла в мастерской Глеба Александровича Т.В. Рымаренко, позднее художница ХБК в Донецке. Выпускница Вижецкого прикладного искусства, она приехала в Барнаул в 1964 г., имея квалификацию художника по переплетению тканей.

Художником текстиля Т.В. Рымаренко стала, пройдя школу Г.А. Белышева. Темы орнаментальных композиций она часто черпала в национальном украинском орнаменте. Быстрой реакцией на предложения моды, современными орнаментальными темами характеризуется творчество другой воспитанницы мастерской – Л.И. Польщиковой, работающей впоследствии на Калининском ХБК. Об успехах своих учеников Глеб Александрович рассказывает охотнее и подробнее, чем о себе.

В щедрой мере обладает он даром сопереживания и педагогического мастерства. Поэтому не прекращалась переписка и общение с ивановскими коллегами и своими воспитанниками. После отъезда повзрослевших учеников коллектив художественной мастерской Барнаульского ХБК снова профессионально стал молод, так как состав его обновился. И снова Глеб Александрович организует творческие дни, когда начинающие художники вместе с ним пишут натюрморты, решая тональные или цветовые задачи, изучая натуру. Большое значение для поддержания творческой атмосферы в мастерской Г.А. Белышев придает не только практическим занятиям, но и беседам, лекциям по истории искусств, к этим занятиям часто привлекались граверы и печатники. За творческую и общественную деятельность на Барнаульском хлопчатобумажном комбинате Г.А. Белышев уже в 1972 г. был удостоен высокой награды – ордена Трудового Красного Знамени.

1970-е гг. стали творческим взлетом художника. Его ткани и швейные изделия из них экспонируются на международных выставках: в Париже (1976 г.), Лейпциге (1977 г.). Художник участвует в краевых художественных выставках в Барнауле, в IV и V зональных художественных выставках «Сибирь социалистическая», на Всесоюзных выставках ВДНХ СССР и других смотрах. Успех связан прежде всего с тем, что на фундаменте зрелого практического и художественного опыта наиболее полно выразила себя индивидуальность художника. Ткани Г.А. Белышева стали узнаваемы. Как и прежде, первоисточником творчества для него оставалась природа, в ее красоте и многообразии находил художник темы орнаментальных композиций и мотивов – «Букет светлых роз», «Лужок», «Розы с травкой», «Вишенка на суровом полотне», «Розы ночью» и т.д. Лейтмотив этих динамичных или статичных композиций – утверждение прекрасного в реальном мире, пробуждение и радостное удовлетворение эстетического чувства. В ткани «Розы ночью» (1970-е гг.) использованы два мотива на темном фоне: пышная роза и скромный

цветок шиповника в окружении листочков, т.е. доминирует раскрасная многолепестковая роза. При этом темное поле четко просматривается. Иногда в рисунке чередуются букеты из трех пышных разного цвета роз и букеты из веточек с листьями, как бы заполняющие поле. Такую композицию можно увидеть в сатине «Букет свежих роз» (1970-е гг.).

Розы – любимый мотив Г.А. Бельшева, разработанный художником во многих вариантах. В сатине «Розы с контуром» (1965) на светло-сером поле разбросаны стилизованные веточки с молодыми цветами роз. Бутоны полураскрыты, нежного зеленого, желтого и белого цветов с листочками оливкового цвета. Все элементы орнамента оформлены черным контуром, художник создает этим приемом динамичный, легкий, нарядный рисунок. Иногда мотив роз подвергается орнаментальной стилизации. Таков «Ситец плательный» (1965): на ярко голубом поле диагональные полосы бело-черных, сиренево-фиолетовых букетов роз в сочетании с зелеными листьями, цветы и листья очерчены черным контуром, четко прорисованы.

Новым же, что дали 1970-е гг., явилось обращение Г.А. Бельшева к народному искусству как к источнику орнаментальных тем. Художественное богатство дымковской игрушки, семеновской матрешки, городецкой росписи, хохломы, палеха вдохновило художника на создание тканей «Дымковский хоровод», «Дымковская», «Прялки» и др. Кроме названных традиционных художественных промыслов, Г.А. Бельшев открыл для себя произведения мастеров Полховского Майдана и Крутца: шкатулки, грибки, свистульки, матрешки, расписанные желтым, синим, алым, фиолетовым. Здесь нашел Глеб Александрович выразительные мотивы для орнамента: матрешку с непрямым завитком на щеке, солнышко, расписное яблоко, пейзаж с речкой и лодочкой. Народные мотивы художник обогащает другими соподчиненными орнаментальными образованиями, добиваясь композиционного единства текстильного рисунка.

Для тканей Г.А. Бельшева 1970-х гг. характерны сложность орнаментальных тем, широкое обращение к различным художественным приемам интерпретации текстильного орнамента, многоплановые и плотные композиции, сочетание цветочно-растительных и сюжетных элементов орнамента, широкое использование фольклорных тем. Пластическим богатством и стройностью орнамента отличаются лучшие ткани Г.А. Бельшева: «Приглашение к чаю», «Барнаул юбилейный», «Полховские домики», «Полховские матрешки». В них есть то, что понимается под национальным колоритом, и на них особенно зримо лежит печать индивидуальности художника.

Модели одежды, выполненные Новосибирским домом моды из ткани «Приглашение к чаю», успешно экспонировались во Франции в 1977 г. и в Германской Демократической Республике в 1978 г. Управление Лейпцигской ярмаркой прислало благодарный отзыв, отметив своеобразие и русский характер этой ткани.

1980-е гг. отмечены началом нового периода в творчестве Г.А. Бельшева, который является логическим продолжением поисков 1970-х гг. Художник изучает, и очень увлеченно, народные орнаменты Горного Алтая, в чем ему помогают экспонаты из фондов Алтайского краевого музея изобразительных и прикладных искусств. Создаются новые ткани, основу рисунка которых составляет казахский, так называемый «рогатый» национальный орнамент.

Сорок лет творчества, из них двадцать лет на Барнаульском хлопчатобумажном комбинате – нелегкий, но ясный и цельный путь художника-текстильщика, наставника молодежи, руководителя художественной мастерской. В настоящее время Глеб Александрович полон творческих замыслов, творческой энергии и по-прежнему его увлеченность искусством и высокий профессионализм служат примером для начинающих художников текстиля.

На персональных выставках Г.А. Бельшева преобладают акварели. «Цветы на подоконнике, цветы, цветы...» Есенин вспоминается – здесь так легко, так естественно! В пространстве выставочного зала ожили образы цветов – прекрасной розы, нежного ириса, скромной ромашки, яркого мака. Искусство светлого настроения.

Глеб Александрович убежден, что прикладное искусство – одно из важнейших, так как оно служит человеку в повседневной жизни. Жена его – Софья Ивановна – тоже художник текстильного рисунка, полностью разделяла взгляды мужа. «Не было у меня лучшего друга и помощника», – говорит о Софье Ивановне Глеб Александрович. Любимый труд сделал счастли-

выми художников Бельшевых, и счастьем творческого труда они щедро делились с учениками. Глеб Александрович помнит каждого из них. Это и супруги Михайловы, приехавшие по приглашению мастера из Иваново. Это и Тамара Рымаренко, обогащавшая творческие поиски коллектива мастерской рисунками народного характера. А в начале 1970-х гг. на комбинат приехали молодые специалисты-художники. Среди них очень талантливо проявили себя Лариса Польшикова, выпускница художественного отделения Ивановского химико-технологического техникума. Она образованностью и стремлением к учебе. Глеб Александрович всегда побуждал воспитанников учиться. По направлению комбината в Московский текстильный институт поступила Татьяна Павленкова. Много энергии, труда, заботы и любви вложено Глебом Александровичем в создание творческой свободной атмосферы в коллективе мастерской. В итоге на Алтае сложилась художественная школа по текстилю, имеющая свое лицо, свои мотивы, свой колорит. Ярко это проявляется в творчестве не только самого учителя, но и в произведениях его воспитанников И. Щетиной, Т. Дедовой, П. Драничниковой.

Г.А. Бельшев – художник-акварелист. Творческие работы Глеба Александровича экспонируются в музеях Иванова, Барнаула, Москвы. Многие работы Г.А. Бельшева находятся в частных коллекциях России, США, Канады, Швеции, Швейцарии, Италии, Германии, Японии и Кубы.

Сохраняя привязанность к растительному орнаменту, Бельшев очень часто обращается к народному творчеству. Известность приобрели работы: «Вятская игрушка», «Праздник в Кирове», «Приглашение к чаю», «Северные прялки», «Хоровод», «Полховские матрешки» и др. В ярмарочно звонком колорите воссозданы излюбленные цветовые сочетания вятской игрушки – малиновые, фиолетовые, вишневые, желтые и зеленые. Очень увлеченно художник работает, используя орнаменты Горного Алтая, создавая такие текстильные композиции, как «Алтайский ковер», «Ковровая дорожка», «Сувенирная салфетка».

Ткани Глеба Александровича и модели одежды из них экспонировались на международной выставке в Париже (1976 г.) и на международной ярмарке в Лейпциге (1977 г.) (рисунок на ткани «Приглашение к чаю»). Секрет их успеха заключается в ярко выраженном национальном характере текстильного узора, его мотивов и сюжетов.

Художник Бельшев много и охотно работает с натуры. Он всегда придает большое значение живописи, считая, что каждый художник прикладного искусства должен быть хорошим рисовальщиком и живописцем. Любимой его набросок, акварельная работа говорят о незаурядном таланте и мастерстве. Казалось бы, не мудрствуя, Г.А. Бельшев рисует все так, как видит в природе, и вместе с тем на бумаге возникает преображенный автором образ цветов.

Творческий поиск коллектива художественной мастерской Барнаульского хлопчатобумажного комбината, возглавляемой Г.А. Бельшевым был результативен и развивался по таким направлениям, как модернизация геометрического орнамента («Клетка с разработанными квадратами», «Клетка – косач», «Мелкая клетка», «Сложная полоска неритмичного построения», «Пестроткань – домотканина»), разработка мотивов русских народных промыслов («Вологодское кружево», «Сатин сарафанный – городецкая роспись», «Полховская матрешка», «Дымковская игрушка», «Гжель», «матрешка», «Хохлома»), юбилейные ткани («250 лет Барнаулу», «Юбилейный календарь – 25 лет ХБК», «50 лет Алтайскому краю»), использование архитипических мотивов культуры Горного Алтая, Казахстана («Алтайский ковер», «Алтайская дорожка», «Алтайский сувенир», «рогатый» орнамент, скифский «звериный» стиль), разработка традиционного цветочно-растительного орнамента («Сиреневые розы», «Розы с кружевом», «Букет свежих роз», «Розы с контуром», «Осень», мотив «огурчика»). В период с 1963 по 1973 гг. коллективом художественной мастерской ХБК была создана коллекция из 740 рисунков «по ситцу и сатину» при штате художников шесть человек.

В историю российского художественного текстиля мастерская Барнаульского хлопчатобумажного комбината и ее основатель художник Г.А. Бельшев вписали свою особую страницу, в которой оживали традиции и рожались новые уникальные мотивы и сюжеты текстильного рисунка. Источником вдохновения для художника Г.А. Бельшева и его учеников служили культура, искусство и природа России.

Библиографический список

1. Художники Алтайского края: биобиблиографический словарь. – Барнаул, 2005. – Т. 1. А-Л.
2. Степанская, Т.М. Художник Глеб Белишев и его жизнь. – Барнаул, 2012.

Bibliography

1. Khudozhniki Altajskogo kraja: biobibliograficheskiy slovarj. – Barnaul, 2005. – T. 1. A-L.
2. Stepanская, T.M. Khudozhnik Gleb Belishev i ego zhiznj. – Barnaul, 2012.

Статья поступила в редакцию 08.04.13

УДК 792

Usov V.V. ABOUT VOCAL-STAGING IMAGE CREATION. Musical Theatre is one of the most interesting and difficult types of theatre art. It is composed of many contrast components. Musical Theatre sets hard professional tasks for the artist. Creating the staging image, the artist must know how to not only wield his voice, but also organically exist in the event of performance and freely manage his body.

Key words: vocal – staging image, effectiveness.

В.В. Усов, аспирант, Новосибирская гос. консерватория (академия) им. М.И. Глинки, кафедра сольного пения, г. Новосибирск, E-mail: Usov_v@bk.ru

О СОЗДАНИИ ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ОБРАЗА

Музыкальный театр – один из самых интересных и сложных видов театрального искусства. Соединяя в себе множество компонентов, подчас противоположных в каких-то отношениях, он ставит перед артистом непростые профессиональные задачи. Создавая сценический образ, артист здесь должен уметь не только владеть своим голосом, но и органично существовать в событии спектакля и свободно управлять своим телом.

Ключевые слова: вокально-сценический образ, действенность.

Образ, созданный только на основе музыкального текста, еще не является полноценным. Воплощение вокально-сценического образа – сложный творческий процесс, требующий обладания определенными профессиональными знаниями и навыками. В создании образа нужно делать опору на действенный анализ музыкальной драматургии. Оправдывать и присваивать поведение персонажа, в аспекте осмысления актерских задач и режиссерского замысла спектакля. Стремиться к освобождению от технической стороны роли и достижению такой степени свободы, при которой возникает импровизационное состояние [1-4].

Необходимое качество, которым должен обладать современный артист музыкального театра, – это умение работать в разных жанрах. Театр шагает в ногу со временем и требует от артиста все новых возможностей. Если раньше все ограничивалось оперой и классической опереттой, где преобладает академическое пение, то теперь, с появлением мюзикла, появляется микрофон, который обязывает не только к новой манере исполнения и к новой технике извлечения и подачи звука, но также даёт возможность артисту петь в движении. В поиске новых выразительных средств в создании музыкального спектакля большое значение сегодня приобретает пластика как неотъемлемая составляющая часть жанра [3, с. 69-71].

Наблюдая за разными поколениями артистов, можно заметить, что подготовка к спектаклю происходит по-разному. Опытные артисты, имеющие старую школу, тщательнее готовят выходы на сцену. Речь идет не о внешнем перевоплощении, но о внутреннем состоянии. Они вынашивают состояние выхода на сцену целый день, и в антракте и за кулисами остаются в нем же, не отвлекаясь на происходящее вокруг до конца спектакля. Они не выключаются из процесса спектакля за кулисами, а следят за тем, как он набирает обороты, потому что очень важно во время следующего выхода попасть в ритм и «тон» спектакля, продолжить его, а вместе с ним и жизнь своего персонажа.

Создание вокально-сценического образа – это долгая работа по нахождению нужных выразительных средств (пластика, мимика, интонация и т.д.), которая выполняется в ходе репетиций. Но спектакль – это живой непрерывный процесс, происходящий здесь и сейчас, поэтому удачно найденные «приспособления» на репетиции (жесты, поступки и т. д.), на спектакле нельзя повторять механически, нужно воспроизводить не толь-

ко внешние их проявления, но их внутреннюю суть, те чувства, мысли и эмоции, что вызвали эти поступки. Они должны каждый раз рождаться как бы заново.

Например, в опере Чайковского «Евгений Онегин», в первом действии, в сцене в саду перед арией Онегина, когда Татьяна видит, что Онегин направляется к ней, оркестр «озвучивает» линию внутренней жизни героини: в музыке есть смена настроения – сначала страх, потом сомнение. Часто в этом месте Татьяна сидит на лавочке и при виде Онегина встает и делает попытку убежать, спрятаться от судьбы. Действие верное, но суть его не в формальной перемене положения тела. Оно должно быть пиком выражения внутреннего желания. В первую очередь, здесь нужно последовательно воспроизвести «внутренний монолог» героини – все мысли и чувства, заставившие тело двигаться именно так. Что заставило ее вскочить и замеситься? Стыд! Стыд за то, что девушка, вопреки всем устоям, первая открылась в чувствах. Страх того, что ее чувства не будут оценены. На какой мысли застает ее событие приезда Онегина? Например, она сидит и думает: «Почему же он не отвечает? Может быть, его не было дома, когда письмо принесли, и он еще не прочел его, тогда я зря переживаю. А может, он счел это низким поступком, я оскорбила его чувства, и он вообще не станет отвечать? Ах, зачем я это сделала, позор мне, как я несчастна! Нет, нет! Он, обязательно мне ответит, я верю в это! По-другому и быть не может! А вдруг...» И тут входит Онегин. «Это он! Идет ко мне! Что же делать? Прочел ли он письмо? Знает ли? Что делать?! Как себя вести? Убеги! Нет, куда? Зачем?» Тело рванулось прочь со скамейки, но Онегин уже вошел. Вот, что нужно показать зрителю во время спектакля. Всю подробную цепочку мыслей и чувств, которые заставили ее тело вести себя именно так.

В музыкальном, как и в драматическом театре, артист живет жизнью персонажа, думает его мыслями, решает его проблемы, то есть перевоплощается в образ. Это перевоплощение происходит в результате работы воображения, которое отталкивается, от текста роли, предлагаемых обстоятельств пьесы (либретто), от верного физического действия, найденного на репетиции, от декораций, костюма и т.д. Но решающим моментом перевоплощения в музыкальном театре является освоение музыкальной драматургии. Поэтому драматическое исполнение роли усложняется необходимостью создания вокальной стороны партии на основе вживания в музыку.

И здесь возникают противоречия. Необходимо, чтобы голос певца звучал ровно по всему диапазону, чтобы он был слышен в любой точке зала; певец не должен сбить дыхание, должен держать ритм; мимика мышц его лица подчинена звукообразованию, поэтому ограничена и он не может смеяться или плакать во время пения; плюс ко всему артист должен направлять звук в зал и видеть дирижера. Если идти на поводу у этих требований, то артист должен просто выйти на авансцену и петь лицом в зал. Но это больше будет похоже на концерт.

Другая сторона противоречий обнаруживает необходимость не только *действенного пения*, то есть пения, наполненного верным проживанием сценического события, но и *пения в действии* как физическом усилии. А здесь артист уже должен учитывать не только вокальную сторону роли, но и законы сценического пространства, которые могут заставить его петь в неудобных для этого позах, смотреть на партнера, а не дирижера, следить за тем, чтобы его жесты исходили из логики роли, а не потребности дыхания. В этом случае, возникает опасность исчезновения процесса пения и превращения его в мелодекламацию.

Библиографический список

1. Ванслов, В. опера и ее сценическое воплощение. – М., 1963.
2. Кристи, Г. Воспитание актера школы Станиславского. – М., 1978.
3. Курышева, Т. Музыка...Люди...Театр. – М., 2013.
4. Богатырев, В. Актер и роль в оперном театре. – СПб., 2008.

Bibliography

1. Vanslov, V. opera i ee scenicheskoe voplothenie. – M., 1963.
2. Kristi, G. Vospitanie aktera shkolih Stanislavskogo. – M., 1978.
3. Kurihsheva, T. Muzihka...Lyudi...Teatr. – M., 2013.
4. Bogatihrev, V. Akter i rolj v opernom teatre. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 7. 094

Schestakova I.V. THE FILM «FROM LEBJAZHEGO REPORTS» AS A STAGE OF FORMATION OF DIRECTORIAL «MANNER» OF V.M. SHUKSHIN. The first short film by Shukshin considered in the context of the Soviet cinema abroad in 1950-60's. as an important stage in his creative evolution. In a comparative analysis of the script and the film features, characteristics of the composition, characterization, film language of the film is shown the formation of individual «manner» of director.

Key words: soviet cinema, script, film, installation, style, the actor.

И.В. Шестакова, канд. культурол., доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: irinaaltkino@rambler.ru

ФИЛЬМ «ИЗ ЛЕБЯЖЬЕГО СООБЩАЮТ» КАК ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ «МАНЕРЫ» В.М. ШУКШИНА

Первый короткометражный фильм В. Шукшина рассматривается в контексте советского кинематографа рубежа 1950-60-х гг. как важный этап его творческой эволюции. В сравнительном анализе сценария и фильма, особенностей композиции, характерологии, киноязыка фильма показано становление индивидуальной «манеры» режиссера.

Ключевые слова: советский кинематограф, сценарий, фильм, монтаж, мотив, стиль, актер.

В течение XX века режиссура заняла особое место среди творческих профессий. По словам М.С. Кагана, «режиссура – наименее самостоятельное искусство, ибо она надстраивается над всеми другими, и она же властвует над этими другими» [1, с. 367]. Именно поэтому столь важно выяснить истоки режиссерской практики В. Шукшина.

Ко времени работы над дипломным проектом отечественный кинематограф уже вошел в эпоху выдающихся достижений, поставивших его на уровень мировых стандартов: киноэпопея «Тихий Дон» (1958), кинодрамы «Летят журавли» (1957), «Судьба человека» (1959), «Баллада о солдате» (1959), экранизация «Идиот» (1958) и др. Так что найти свою «манеру» начинающему режиссеру было чрезвычайно трудно. Во время участия в качестве актера на съемках фильмов М. Хуциева «Два Федора» (1957), И. Гурина «Золотой эшелон» (1959), Ю. Егорова «Про-

Мастерство вокально-сценического искусства заключается в преодолении этих противоречий. Подлинный вокально-сценический образ может возникнуть только тогда, когда сценическая правда не приносится в жертву ради музыки, а музыка ради сценической правды. Вся суть в их органическом сочетании, при котором они не мешают, а дополняют друг друга. Действенность пения и музыкальность сценического поведения на основе анализа музыкальной драматургии – вот основа создания вокально-сценического образа [1, с. 145-147].

Подводя итог нужно отметить, что решающими компонентами в создании вокально-сценического образа являются:

- подробный действенный анализ музыкальной драматургии произведения (с вычлениением характера и поведения персонажа);
- взаимодополнение пения и актерской игры;
- стремление к импровизационному самочувствию исполнения на сцене.

Детальное их изучение, методы и способы их применения в существующих школах отечественного музыкального театра охватывается задачами дальнейшего исследования в научной работе автора в рамках заданной темы.

стая история» (1960) Шукшин постигает на практике тонкости режиссерского мастерства.

В 1960 году Шукшин начал работать над сценарием дипломного короткометражного фильма. Он сам подмечает, что не верит «нашим молодым пижонистым лоботрясам-сценаристам. Разве они лучше меня знают деревню?» [2, с. 216]. Сначала он предлагает для постановки свой сценарий «Хлеб». Сохранился первый вариант, принятый как заявка, озаглавленный уже иначе, – «Посевная». С февраля по май сценарий перерабатывался автором неоднократно. В заключении Худсовета творческого объединения «Мосфильм» автору были высказаны замечания, среди которых – «необходимость более четкого и ясного кинематографического решения вещи», «работа над диалогом» [3].

Сценарий «Посевная кампания» поражает причудливой электикой стилей: первая часть, описывающая в документально-

очерковой манере трудности весенней страды в одном из сельских районов, сменяется далее драматизированным изображением семейных разводов персонажей с попытками психологической разработки характера одного из героев – Ивлева; наконец, в третьей части все колхозные проблемы и семейные драмы неожиданно разрешаются в шумном карнавале веселой «компании» секретарей, председателей и тружеников полей с плясками, театрализованной пантомимой и «дарами волхвов» по случаю рождения «тройки» в с. Лебяжье.

После радикальной переработки сценарий стал основой дипломного фильма «Из Лебяжьего сообщают», в котором Шукшин стремился предельно интегрировать составляющие кинематографического синтеза, выступая сразу в трех ипостасях: сценарист, режиссер, актер [4].

Сценарий начинался коротким прологом «в спальном вагоне» поезда, но в фильме этот вступительный фрагмент опущен. В первом кадре на весь экран – газета «Заря коммунизма», крупно – строки об успешном окончании сева в с. Лебяжье. Смысл бывшей монтажной склейки в сценарии «объясняет» спокойный закадровый голос: «Всего несколько строк, за которыми стоят тяжелый труд, драматические судьбы, горе и радость многих людей». И «документ», и закадровый голос сразу же задают строгий деловой настрой киноленты на «правду факта». Сцена в приемной секретаря райкома также сокращена в пользу все той же строгой деловитости. От комического эпизода с «чубатым» посетителем остался лишь анекдот с коленчатыми валами, разыгранный Евгением Ивановичем, который ведет и завершает эпизод в приемной. Уже в самом начале мы наблюдаем переделку сцен, сопряженную с требованиями кинематографической зрелищности.

Далее режиссер погружает зрителей в производственный диалог секретаря сельского райкома и председателя колхоза о незасеянных гектарах в с. Лебяжье. Актер, играющий роль Байкалова (В. Макаров), создает образ советского функционера, измотанного проблемами очередной посевной кампании, но умеющего вникнуть в личные заботы и проблемы людей. В фильме он держится с достоинством истинного интеллигента в любой ситуации, убеждает, советует, просит. Более сложный характер намечен в образе второго секретаря Ивлева, которого играет сам режиссер. В этом эпизоде показан разительный контраст портретов двух партработников: в противоположность сдержанному Байкалову его товарищ эмоционален, склонен к бурному проявлению чувств. Их деловой разговор нарушается приходом молодой женщины (И. Радченко) с жалобой на мужа-изменника. При этом производственные проблемы уходят на второй план, уступая место семейной драме. Такой оригинальный сюжетный поворот давал возможность Шукшину развернуть психологический рисунок роли актеров. Режиссер выбирает фронтальную точку съемки эпизода «В кабинете Байкалова» с неподвижной камерой. Все фигуры сняты на средних и крупных планах, акцентирующих характерологический аспект развития действия. Правда, сам режиссер в теоретической части дипломного проекта подчеркивает скудость выразительных средств как его сознательный выбор и считает «специфические» кинематографические приемы (ракурс, монтаж, ритм) не самоцелью: «их вытеснит характер, авторское исследование жизни, раздумье о судьбе, о времени» [5, с. 50].

С момента вступления «семейной» темы «колхозную» и «личную» сюжетные линии Шукшин монтирует параллельно. Первую ведет комедийная пара механизатор Сеня и работник прилавка, алиментщик Евгений Иванович. Анекдот, балаган, связанные с поиском коленчатых валов, развивающиеся сначала в Чайной, завершают развитие этой линии: Сеня нашел-таки нужные валы... «под подушкой» у знакомого механика. На роль простого деревенского парня режиссер пригласил Л. Куравлева. По словам актера, «Сеня Громов – эскиз к будущей роли Пашки Колокольникова из фильма «Живет такой парень»: наивный, никогда не унывающий, сообразительный, добрый» [6, с. 225]. Именно Шукшин помог обнаружить его уникальные актерские возможности. В своей картине «Ваш сын и брат» режиссер вновь сведет Л. Куравлева и Н. Граббе в нескольких эпизодах, но уже в трагической тональности.

В контрастной модальности развертывается «личная» сюжетная линия, связанная с изменой врача Наумова с другой женщиной, которая, как выясняется позднее, оказывается женой Ивлева. Выразителен эпизод посещения секретарем дома Наумовых. Режиссер подробно показывает обстановку комнаты, где

модный буфет с фарфоровыми слониками соседствует с полками книг на этажерке, символизирующую конфронтацию «мещанского» и «духовного» начал. Здесь Шукшин прибегает к приему, когда Байкалов, уставший от забот и оставленный на некоторое время хозяйкой, засыпает под мелодичный голос соседки, укачивающей ребенка. В сценарии герой видит сон, но режиссер не решился включить в фильм сон-видение, который в следующих киноработах будет использовать неоднократно.

После беседы с Наумовым, который хочет развестись с женой, секретарь райкома уговаривает Ивлева спасти семью, пытаясь развязать запутанный узел в жизненной ситуации. Явное уклонение дипломника Шукшина от гражданской проблематики в «камерную тему», как и решение самому сыграть роль обманутого мужа, возможно, связано с подобными личными обстоятельствами в жизни автора в то время. «Затемнение» предполагает к откровенному разговору двух соратников. Сопровождающая сцену песня о любви и разлуке традиционно задает лирическую интонацию. Обобщающим поэтическим образом всей камерной линии фильма становится необыкновенно выразительная по своему смыслу и эмоциональной насыщенности метафора преданной и забытой любви в супружеских отношениях. В сцене у колодца Ивлева, попив из бадьи чистой воды, вылил ее на землю, в грязь и сообщил: «Вот так и любовь, Ваня... Черпанет иной человек целую бадью, глотнет пару раз, а остальное в грязь выливает. А ее тут на всю жизнь бы хватило...». Сознывая эстетическую ценность и дидактический заряд этого образа, Шукшин впоследствии неоднократно включал его в свои произведения.

Еще одной удачной режиссерской находкой можно считать завершающие фильм кадры, когда Ивлева и Сеня едут в с. Лебяжье. Шукшин соединяет две сюжетные линии – «семейную» и «колхозную». Крупным планом показано уставшее лицо второго секретаря, глядящего в заднее окно автомобиля. Счастливый Сеня рассказывает смешную историю о том, как он нашел коленчатые валы. И снова – на весь экран лицо Ивлева с широкой улыбкой, глядящего вдаль через переднее стекло машины. Двухликий Янус, печальный лик которого обращен в прошлое, а веселый – в светлое будущее, символизирует душевный перелом, связанный с крушением семьи.

В окончательной фильмовой редакции режиссер исключил два больших сценарных эпизода: визит Ивлева и Байкалова к «каменному гостю» и веселый карнавал у костра по поводу рождения у Грая «тройки». Карнавальная стилистика финального эпизода будет использована Шукшиным в романе «Я пришел дать вам волю» и сценарии «Степан Разин». В отличие от литературного сценария кинолента заканчивается более лаконично: Байкалов в своем кабинете разговаривает по телефону с Ивлевым, спрашивает о его настроении и ждет с отчетом «к утру» следующего дня.

После съемок первого фильма Шукшин делает вывод о том, что «надо снимать длинными кусками», чтобы актеру было легче играть, а режиссеру интереснее думать над мизансценой. Также это дает возможности «внутрикадрового монтажа» и более полного использования декораций [5, с. 50]. Уже тогда он понял, что и монтаж, и актерская работа должны быть незаметны, признавая, что «ракурсы и чрезмерные укрупнения действуют на меня, как пощечина» [5, с. 50]. Эти позиции о способах съемки, монтажа найдут дальнейшее развитие в размышлениях о специфике кинотворчества.

Как ранняя шукшинская проза, дебютная картина скупа по красочности изображения. Традиционный в своем строении изобразительный ряд соответствует содержанию показанной истории, сотканной из повседневных и достоверных житейских ситуаций. Может быть, поэтому его дипломная работа не вызвала особых восторгов на фоне более смелых эстетических экспериментов однокурсников по ВГИКу. Но, тем не менее, «фильм продемонстрировал принципиальный метод Шукшина: за внешне привычным, будничным разглядеть более широкий смысл, докопаться до сути вещей, выявить подлинный человеческий характер» [5, с. 73].

Несмотря на весьма скромное место, которое занимает первая картина Шукшина в исследованиях его кинотворчества, она не была «проходной», напротив, стала этапной для самого режиссера. Работа над сценарием и фильмом отразила непростой выбор своего пути в кинематографе, который прокладывался через подражания, многообразные влияния, через преодоление штампов, сохранившихся от прошлого и вырабатывавшихся

ся под прессом идеологической цензуры. Не избежав их власти, режиссер проявляет недюжинный талант, находя в известных наработанных схемах неожиданный ход, поворот темы. Он снимает без всяких претензий на формотворчество, не использует новомодных приемов. Не ошибся он и в подборе актеров, кото-

рых впоследствии приглашал в другие свои фильмы. Уже в дебютной работе он, по сути, сформировал ансамбль «своих» исполнителей. Много лет спустя критики признают, что фильм «Из Лебяжьего сообщают» явился истоком всех более поздних крупных работ режиссера Шукшина.

Библиографический список

1. Кagan, М.С. Морфология искусства – М., 1972.
2. Шукшин, В.М. Собрание соч.: в 8 т. – Барнаул, 2009. – Т. 8. Публицистика. Статьи. Интервью.
3. РГАЛИ, ф. 2453, оп. 4., д. 1091, лл. 22-23.
4. Из Лебяжьего сообщают [Видеозапись]: киностудия «Мосфильм», 1960. – М., 2006.
5. В. Шукшин: жизнь в кино: сб. док. – Барнаул, 2009.
6. Куравлев, Л. Как березы... // О Шукшине: экран и жизнь. – М., 1979.
7. Тюрин, Ю.П. Кинематограф В. Шукшина. – М., 1984.

Bibliography

1. Kagan, M.S. Morfologiya iskusstva – M., 1972.
2. Shukshin, V.M. Sbranie soch.: v 8 t. – Barnaul, 2009. – T. 8. Publicistika. Statji. Intervju.
3. RGALI, F. 2453, op. 4., d. 1091, ll. 22-23.
4. Iz Lebyazhjegho soobthayut [Videozapisj]: kinostudiya «Mosfiljm», 1960. – M., 2006.
5. V. Shukshin: zhiznj v kino: sb. dok. – Barnaul, 2009.
6. Kuravlev, L. Kak berezih... // O Shukshine: ehkran i zhiznj. – M., 1979.
7. Tyurin, Yu.P. Kinematograf V. Shukshina. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 20.04.13

УДК 7.07

Zhuk S.A. ARCHETYPES OF THE MOUNTAIN SCENERY. This article analyzes such concepts as the archetype of the mountain, the archetypal images of the mountain scenery. Based on these results, a definition of the mountain scenery.

Key words: mountain landscape, ethnicity, archetype, archetypal image, myth, symbol, spirit.

С.А. Жук, доц. каф. изобразительного искусства и дизайна, ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: sergei.zhuk2010@mail.ru

АРХЕТИПЫ ГОРНОГО ПЕЙЗАЖА

В статье анализируются такие понятия как архетип горы, архетипические образы горного пейзажа. На основе полученных данных, дано определение горного пейзажа.

Ключевые слова: горный пейзаж, этнос, архетип, архетипический образ, миф, символ, дух.

Особенности природного ландшафта и его растительности, водных систем и небесного пространства определяют типологию тем и мотивов пейзажа «чистой природы»: равнины, горы, леса, рощи, одиноко растущие деревья, степи, пустыни, луга, поля, моря, озера, реки, ручейки, болотистые низменности, небо, космос, стихийные явления природы (ветер, буря, туман, солнце, дождь, молния, гроза, радуга, снег, извержение вулкана и т.д.). Круг тем и мотивов пейзажа «второй среды» определяется спецификой ландшафта, преобразованного человеком. Общепринято деление его на городской (в том числе veduty), архитектурный, усадебный, парковый, индустриальный типы. Промежуточное место между пейзажем «чистой природы» и пейзажем «второй среды» в типологии занимают деревенский и сельский пейзажи [1, с. 11]. Исходя из типологии пейзажа, мы можем выделить горный пейзаж как пейзаж «чистой природы». Что же на самом деле мы вкладываем в понятие горный пейзаж? Решение задачи данного раздела мы видим в трех аспектах:

- во-первых, необходимо рассмотреть генезис понятий «гора», «архетип», а также выявить архетипические образы горного пейзажа;
- во-вторых, важно раскрыть традиционное мифологическое восприятие горы и рождение символов у представителей различных культурных этносов;
- в-третьих, нужно дать определение горного пейзажа.

Рассмотрим, как трактуется понятие «гора» в художественных, толковых словарях и энциклопедиях. В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецов дает определение понятию «Гора», –ы, вин. гору; мн. горы, дат. –ам. Значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью [2, с. 218].

В энциклопедии символов «гора» является символом уверенности, устойчивости, неизменности и нерушимости. В фоль-

клоре народов, живших в непосредственной близости от горных пиков, бытовало представление о них как о чем-то священном, близком к небу и богам [3, с. 154].

Рассмотрим понятия «гора» как архетип и архетипический образ. Что же собственно понимается под «архетипом»? В новейшем культурологическом словаре «архетипы культурные» (гр. arche – начало, и typos –образ) – архаические культурные первообразы, представления-символы о человеке, его месте в мире и обществе; нормативно-ценностные ориентации, задающие образы жизнедеятельности людей, «проросшие» через многовековые пласты истории и культурных трансформаций и сохранившие свое значение и смысл в нормативно-ценностном пространстве современной культуры. Концепция культурных архетипов основывается на идеях «аналитической психологии» (К.Г. Юнг), «культурно-исторической теории» (Л. Выгодский), «символического интеракционизма» (Дж. Кули), а также представлениях о культуре как ценностно-символической системе и духовной интенции жизнедеятельности людей. Культурный архетип, согласно К.Г. Юнгу, – это глубинные культурные установки «коллективного бессознательного», их характерными чертами являются устойчивость и неосознанность.

«Архетипическая матрица», формирующая деятельность фантазии и творческого мышления, лежит у истоков повторяющихся мотивов человеческих мифов, сказок, нравов и обычаев, «вечных» тем и образов мировой культуры [4, с. 28-29]. Архетипы лежат в основе общечеловеческой символики, выявляются в мифах и верованиях, сновидениях, произведениях литературы и искусства. Следовательно, архетипы – это первичные схемы образов, их психологические предпосылки, их возможность, воспроизводимые бессознательно и априорно формирующие активность воображения.

Мифы, в свою очередь, есть непреходящая форма видения мира, форма мышления. И они же – результат первичных форм сознания. Устойчивость их необычайно крепка. Пронизывая все поколения, все эпохи, мифопоэтическое творчество и поныне благотворно влияет на развитие культуры любого народа [5]. В мифологии древних народов упоминаниям о **священных горах** нет числа. Для иллюстрации приведем лишь несколько примеров.

Меру – Мировая гора в мифологии индусов, представляющая не только центром земли, но и осью Вселенной, поскольку вокруг нее вращаются все звезды, Солнце Луна и планеты [6, с. 95]. В исламской традиции упоминается гора Каф, которая находится в средоточии дискообразной Земли и отделена от нее непреодолимой пропастью. Этот пик полностью создан из изумруда, и его сияние может ослепить человека. Именно здесь и проходит граница между видимым и невидимым мирами, которая служит символом истинной глубины правды о сущности и природе человека. Также на Кафе находится гнездо сказочной птицы Симург – советчицы и помощницы царей и героев. Средневековый трувер Вольфрам фон Эшенбах в своем романе «Парсифаль» описал таинственную гору Монсваж, на вершине которой находится Святой Грааль. Позже это произведение легло в основу оперы Вагнера [3, с. 154].

Сумеру («Великолепная», «Величественная») – Мировая гора в монгольской мифологии, поднимающаяся из бездонных глубин океана и возносящая свой пик в космическое пространство. Северный склон этой чудесной горы сложен из золота, восточный – из серебра, западный из яхонта, а южный – из лазурита. Сумеру окружают 12 континентов, и лишь один из них, Джамбудвипа, расположенный с южной стороны горы, населен людьми.

У Юэ – в китайской мифологии сразу пять священных гор: Бэйюэ, т.е. «Северный пик»; Сюэ – «Западный пик»; Дунъюэ – «Восточный пик»; Нанъюэ – «Южный пик» и Чжунъюэ – «Средний пик». Этим свяственным горам соответствуют реальные Хэншань, Хуашань, Тайшань, Хуншань и Суншань.

Как нетрудно заключить из всех этих примеров, фантастические священные горы древних народов обычно имели свои земные прототипы. Объяснить такую ситуацию проще простого: с помощью метода гиперболизации, весьма характерного, для древних, реальная, пусть и очень высокая гора раздувалась до исполинских размеров Мировой Горы и достигала неимоверной высоты.

Но вот одна интересная особенность: многие фантастические горы часто представляли ступенчатыми. В реальности люди стремились подражать этой особенности мифических гор, возводя подобные им архитектурные объекты. Так возникли азиатские пагоды, вавилонские зиккураты, ступенчатые пирамиды Центральной Америки и Египта (например, пирамида Джосера, фараона III династии). Все это совсем не случайно: дело в том, что ступени гор, пирамид, зиккуратов и пагод символизировали *духовный подъем, последовательные стадии духовного просветления* [6, с. 95].

Необходимо пояснить, в чем состоит различие между архетипами и архетипическими образами. Архетип – это абстрактная тема например (зрелость). При этом архетипические образы («созревшие плоды», «полдень жизни человеческого») являются конкретными вариациями данной темы. Анализируя понятия «гора», «архетип» и «архетипический образ» мы можем сказать, что гора – это архетип, а изображение горы в пейзаже – это архетипический образ. Художники-пейзажисты в лучших своих произведениях соединяют образы природы с образами-архетипами, заложенными глубоко в нашем сознании. Такими, к примеру, как уже упомянутые Рождение, Рост, Зрелость, Угасание, Умирание и заложенное в нем новое Рождение. Перечисленные категории соответствуют не только циклу человеческой жизни, но также являются циклами жизни природы, иначе можно сказать – временами года [7]. В **изобразительном искусстве** горы представлены как в непосредственном, так и в опосредованном виде. В первом случае гора олицетворяла *мужское начало*, а во втором ее символом выступали треугольник, ступени, корона, крест или звезда [6, с. 97]. Неотъемлемой частью горного пейзажа является не только гора, но и архетипические образы, такие как: дерево, река, камень, небо и т.п.

Архетип «Мировое дерево» (arbor mundi, «космическое» дерево) – образ, характерный для мифологического сознания всех народов планеты. В образе Мирового дерева, раскрывается универсальная концепция мироздания, центр Космоса. Треухрувовая система мироустройства, с центральной осью (деревом, столбом, горой, рекой и т.д.) засвидетельствована практически повсеместно [8].

В тюркской мифологии дерево заменялось другой «осью» мироздания – «золотой горой», столпом («брус во всю Русь»). Вертикальная ось мира соединяла триаду: преисподнюю (загробный мир), землю (срединный слой) и небо. Мировая ось связывала воедино также и горизонтальное пространство, в особенности четыре стороны света [9, с. 322]. Иногда в космологических представлениях Древней Руси ось мира вместо мирового дерева обозначалась огненной рекой, достигающей в высоту неба, а в глубину – преисподней. Как считает ряд исследователей, образ огненной реки старше мирового дерева, так как первоначально мир мыслился «стоящим на воде высокой», опирающейся на камень, который держат четыре золотых кита, плавающих в огненной реке. Горизонтальная структура Мирового дерева моделирует не только страны света, но и времена года (весна, лето, осень, зима), время суток (утро, день, вечер, ночь), цвета, элементы мира. В конце концов, само Мировое дерево, в известном смысле и в определенных контекстах, является моделью культуры в целом, своего рода «деревом цивилизации» среди природного хаоса. Его образ выступает как посредник между вселенной (макрокосмом) и человеком (микрокосмом) и является местом их пересечения, и т.о. гарантирует целостный взгляд на мир, определение человеком своего места во вселенной. Образ Мирового дерева – это символ символов, это архетип центра, стабильности и организации, порядка бытия [8].

Архетипический образ Неба-творца характеризует свобода без ограничений, и это еще одно важное понятие менталитета России. Как отмечает исследовательница языка А. Вежицка, в русском языке слово свобода предполагает свободу во внутреннем отношении, освобождение от давления и полный простор: этот семантический компонент не характерен для западно-европейских языков, где свобода мыслится прежде всего как свобода в правовом отношении [10].

В алтайской мифологии существует семнадцать ярусов неба. На последнем, семнадцатом, обитает Кайра-Кан – вершитель судеб вселенной. Из него путем эманации возникли три высших божества: Бай-Улгон, который живет на шестнадцатом ярусе неба, на золотой горе, в золотом дворце, он восседает на золотом троне [11, с. 32].

На основании выше изложенного мы можем утверждать, что архетипические образы горы, дерева, реки и неба, в определениях тесно переплетаются и зачастую символизируют одно и то же. К общим признакам этих понятий относятся: многослойность или ступенчатость, стабильность, движение, целостность.

При рассмотрении первого вопроса обратимся к понятию синонима «пейзажу» будет географическое слово «ландшафт». И, если мы посмотрим многочисленные пейзажные картины художников И. Шишкина, А. Куинджи, И. Айвазовского, Р. Кента, В. Мешкова, то легко убедимся, что в основном они отображают разнообразный географический ландшафт [12, с. 1].

На основе вышеизложенных определений среда обитания оказывает сильное и непосредственное влияние на художника и исподволь формирует в его сознании представления и образы, связанные с воздействием этой среды на человека. С таким направлением в станковой живописи, как горный пейзаж, связано не только изображение гор и скал, но и местности вокруг гор, то есть деревьев, неба, растительности и человеческого жилья. Горы привлекают художников особенного склада, романтиков, для которых они символизируют некую тайну и величие. Такие живописцы стремятся к поиску вечной истины, поэтизируют древность. Горный пейзаж становится для них самым лучшим способом самовыражения, ведь гора – это еще и символ божественного, древнего, созданного нерукотворно. Она монументальна и приближена к небу, способна вызвать чувство благоговения.

Горный пейзаж в русском изобразительном искусстве по праву считается ведущим жанром во многих национальных, художественных школах. Ломаные линии, буйство красок, монументальность – едва ли другое направление пейзажного жанра сможет дать такую возможность для самовыражения художника.

Библиографический список

1. Нехвядович, Л.И. Пейзажная живопись Алтая 1960 – 1970-Х гг.: учеб. пособ. / науч. ред. Т.М. Степанская. – Барнаул, 2004.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и глав. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 1998.
3. Энциклопедия символов / Л.С. Баешко, А.Н. Гордиенко, А.Н. Гордиенко. – М.; Смоленск, 2007.
4. Новейший культурологический словарь: термины, биографические справки, иллюстрации / В.Д. Лихвар, Е.А. Подольская, Д.Е. Пого- релый. – Ростов-на-Дону, 2010.
5. Потапов, Л.П. Очерки по истории алтайцев. – М.; Л., 1953.
6. Вовк, О.В. Энциклопедия знаков и символов. – М., 2007.
7. Серикова, Т.Ю. Архетип в пейзаже [Э/р]. – Р/д: http://archvuz.ru/2010_4/14.
8. Михась Крыница Мировое древо – как архетип вертикальной структуры космоса [Э/р]. – Р/д: <http://www.kafedramtai.ru/almanac/327-mihasy-krynica-qworld-tree-as-the-archetype-of-the-vertical-structure-of-the-cosmosq.html>.
9. Гребенникова, Н.С. Вселенная мифа: учеб. пособ. – Горно-Алтайск, 2004.
10. Щепановская, Е.М. Архетипы России [Э/р]. – Р/д: <http://www.kafedramtai.ru/almanac/177-2010-05-10-13-18-36.html>.
11. Карнаев, М.А. Архетипы, символы, орнаменты Горного Алтая: монография / М. А. Карнаев, И. Н. Карнаева. – Бийск, 2011.
12. Пейзаж [Э/р]. – Р/д: <http://© ArtSeven.Ru – Oil Painting Gallery. All Rights Reserved/>.

Bibliography

1. Nekhvayadovich, L.I. Peyjazhnaya zhivopisj Altaya 1960 – 1970-Kh gg.: ucheb. posob. / nauch. red. T.M. Stepanskaya. – Barnaul, 2004.
2. Bol'shoyj tolkovijj slovarj russkogo yazihka / sost. i glav. red. S.A. Kuznecov. – SPb., 1998.
3. Ehnciklopediya simbolov / L.S. Baeshko, A.N. Gordienko, A.N. Gordienko. – M.; Smolensk, 2007.
4. Noveyishijj kul'turologicheskijj slovarj: terminih, biograficheskie spravki, illyustracii / V.D. Likhvar, E.A. Podol'skaya, D.E. Pogorelihyj. – Rostov-na-Donu, 2010.
5. Potapov, L.P. Ocherki po istorii altajcev. – M.; L., 1953.
6. Vovk, O.V. Ehnciklopediya znakov i simbolov. – M., 2007.
7. Serikova, T.Yu. Arkhetip v peyjazhe [Eh/r]. – R/d: http://archvuz.ru/2010_4/14.
8. Mikhasj Krihnica Mirovoe drevo – kak arkhetip vertikal'noj strukturih kosmosa [Eh/r]. – R/d: <http://www.kafedramtai.ru/almanac/327-mihasy-krynica-qworld-tree-as-the-archetype-of-the-vertical-structure-of-the-cosmosq.html>.
9. Grebennikova, N.S. Vselennaya mifa: ucheb. posob. – Gorno-Altajjsk, 2004.
10. Shepanovskaya, E.M. Arkhetipih Rossii [Eh/r]. – R/d: <http://www.kafedramtai.ru/almanac/177-2010-05-10-13-18-36.html>.
11. Karnev, M.A. Arkhetipih, simbolih, ornamentih Gornogo Altaya: monografiya / M. A. Karnev, I. N. Karneva. – Biysk, 2011.
12. Peyjazh [Eh/r]. – R/d: <http://© ArtSeven.Ru – Oil Painting Gallery. All Rights Reserved/>.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 7.04 (571.150)

Zheleznikova N.P. THE HOLY TRINITY ICONS FROM THE COLECTION OF ALTAI ORTHODOX CHURCH MUSEUM. The work contains a stylistic analysis of the Holy Trinity Icons repositied in the Altai Orthodox Church Museum. The emphasis is placed on the great value of orthodox culture in the process of a person's moral and spiritual formation.

Key words: spirituality, artistry, soulfulness, visual arts, religion, churchianity, morality, image, beauty, theology. икона, icon, museum.

Н.П. Железникова, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский гос. университет, г. Барнаул, E-mail: n_zheleznikova@mail.ru

ИКОНЫ, ПОСВЯЩЕННЫЕ ПРАЗДНИКУ СЯТОЙ ТРОИЦЫ, ИЗ СОБРАНИЯ МУЗЕЯ ИСТОРИИ ПРАВОСЛАВИЯ НА АЛТАЕ

В статье представлен стилистический анализ икон Пресвятой Троицы, хранящихся в фондах музея «История Православия на Алтае». Рассматривается значимость Православной культуры в процессе духовно-нравственного формирования личности.

Ключевые слова: духовность, художественность, изобразительное искусство, религиозность, церковность, нравственность, образ, красота, богословие, икона, музей.

В традиционных ценностях современного мира можно выделить различные аспекты этой темы. Однако, рассматривая ее в свете деятельности епархиального музея, необходимо остановиться на процессе формирования духовно-нравственных ценностей музейными средствами. Формирование духовно-нравственного начала личности есть первостепенная задача церковного искусства. Духовность есть способность человека руководствоваться в своем поведении высшими ценностями жизни. Нравственность есть одно из измерений духовности человека.

Предметы церковной истории и искусства, помещенные в экспозицию епархиального музея, превращают музейное пространство в продолжение пространства храма.

Одну из ведущих ролей в формировании музейной экспозиции предметами церковного искусства принадлежит иконе. Среди множества православных икон, икона Святой Троицы воплощает символ Православной веры, богословское понимание одного из важнейших праздников нашей Церкви. Этот праздник, совершаемый через семь недель после Святой Пасхи, посвящен воспоминанию Сошествия Святого Духа на апостолов, бывшего на

пятидесятый день после Воскресения Христова, поэтому день Пресвятой Троицы именуется также Пятидесятницей.

Академик Б.В. Раушенбах, известный исследователь икон, в своих работах по исследованию иконографии неоднократно отмечает, что первые изображения Ветхозаветной Троицы появились ещё в римских катакомбах. Из дошедших до нас более поздних изображений, возможно упомянуть мозаики V века (Санта Мария, Маджоре, Рим) и VI века (Сан Витале, Равенна). Конечно, эти изображения ещё не несут в себе богословскую условность, а лишь трактуют сцену из Ветхого Завета. Лица Троицы изображаются в виде трех мужей (согласно тексту), а не ангелов [1].

Передача и осмысление троичного догмата художественными средствами проявилась значительно позже и особенно ярко в древнерусском иконописном искусстве. В первую очередь это связано с тем, что именно Православное христианство утвердило и почитает догмат о триединстве Бога, что в католическом богословии отсутствует. Такое многообразие обоснований

происхождения празднования Дня Святой Троицы не могло не отразиться в живописном искусстве православного мира.

В.Д. Сарабьянов, один из авторов исследования «История древнерусской живописи», проведя тщательный анализ фресок Спасо-Преображенского монастыря в Новгороде, особо выделил фреску «Троица Ветхозаветная», написанную Феофаном Греком. Однако глубина смысла триединства Бога открылась в изобразительном искусстве несколько позднее [1].

Исследование Э.С. Смирновой особенностей художественных центров Руси XIV века, её глубокий анализ творчества А. Рублева в контексте сложения нового стиля московской живописи (XV в.) дают основание полагать, что во времена Андрея Рублева тема воплощения триединого божества стала символом эпохи Сергия Радонежского [1].

Преподобный Сергий Радонежский стал ревностным сторонником духовного единства Руси, мира, согласия, взаимной любви и смирения, готовности принести себя в жертву ради общего блага. Именно духовный авторитет Сергия Радонежского воплотился в знаменитом творении Андрея Рублева. «Троица» Рублева стала гимном символу православной веры. Популярность образа Троицы в XIV-XVI веках, объясняется, прежде всего, тем, что основная храмовая идея нашего древнего религиозного искусства – внутреннее соборное объединение, которое должно победить хаотическое разделение и вражду мира и человечества, преображение вселенной по образу и подобию Святой Троицы, то есть внутреннее объединение всех существ в Боге. В основе сюжета «Троица» лежит библейский рассказ о явлении праведному Аврааму божества в виде трех прекрасных юношей – Ангелов. Авраам с женой Сарой угощали их под сенью Мамврийского дуба, и Аврааму дано было понять, что в Ангелах воплотилось Божество в трех лицах. Существует несколько вариантов изображения Троицы, иногда с подробностями застолья и эпизодами заклания агнца.

Несколько позже появились иконы «Сошествие святого Духа» и «Троица Новозаветная». Все эти образы одинаково почитаемы. В настоящее время, на волне возрождения Православной культуры, многие музеи, выставочные залы, художественные галереи, создают коллекции русских икон. Анализ этих собраний позволяет раскрыть как художественно-историческую сторону иконописи, так и глубину их богословского смысла.

В Барнаульском епархиальном музее «Истории Православия на Алтае» хранятся несколько икон посвященных празднику Святой Троицы, среди них икона «Сошествие Святого Духа». Икона выполнена в технике хромофотографии. Внизу по краю подписи «типо-храмолит Л. Плющев, среднефонтанская соб. д. в Одес...».

В центре композиции на троне изображена Богородица, правая рука её приподнята в благословляющем жесте, левая прижата к груди. Глаза смотрят в молитвенном обращении на языки снисходящего на апостолов пламени. Богоматерь в окружении 12 апостолов. На переднем плане апп. Павел и Петр ведут оживленную беседу в руках их свитки с текстами Священного Писания.

Справа от Богородицы апостол Иоанн. Колорит печати, преобладание сине-зеленых и различных градаций желто-коричневых характерен для хромофотографических икон XIX – нач. XX вв.

Еще одна икона «Сошествие Святого Духа» выполнена в технике печати на металле (цинкографии). Иконография данной иконы так же основана на священном тексте. Богоматерь, восседающая на троне в окружении апостолов, благословляет присутствующих обеими руками. В отличие от предыдущей иконы, в данном варианте все 12 апостолов изображены в сияющих нимбах.

Икона имеет повреждения в виде царапин и осыпания цветной печати. Нимбы апостолов и Богоматери носит следы поновления золотистой краской. Металлическая основа иконы укреплена на деревянной, обтянутой красной тканью, доске.

Третий образец иконы «Сошествие Святого Духа» выполнен на дереве в технике масляной живописи. Икона храмовая, передана в музей из церкви Иоанна Предтечи г. Барнаула. Ранее принадлежала монашине, родственнице которой, после её смерти передали икону в храм. По их рассказам, данная икона была привезена из Центральной России в первой половине XX века. Икона не имеет значительных повреждений, но, судя по колористическому контрасту между фигурами Божией Матери и апостолов, была поновлена.

Лик Богоматери и белый мафорий имеют следы более позднего высветления и несколько грубоватой записи. Одежды Богородицы и святых апостолов Петра и Павла так же были фрагментарно поновлены.

Видимо такая своеобразная реставрация проводилась художником самоучкой, так как для поновления выполнялась яркими, белым, красным и зеленым цветами не свойственным данному классическому изображению. Нимб Богоматери и нимбы апостолов художник обозначил (поновил) черным контуром.

Однако, несмотря на столь необычный подход к реставрации иконы, художник смог сохранить смысловой замысел изображения: Богоматерь и святые апостолы Петр и Павел как основа Православной Церкви. Их яркие фигуры на общем потемневшем фоне, иконы органически создают центр композиции, зрительно не дробя общее изображение.

Особого внимания заслуживает икона «Троицы Ветхозаветной». Икона выполнена в технике темперной живописи с элементами чеканки по золоту. Потемневшей от времени слой олифы позволяет, однако, рассмотреть все особенности данного изображения.

Стиль написания иконы, напоминает московскую иконописную школу. Фигуры 3-х ангелов, восседающих за столом, имеют мягкие, изогнутые воздушные очертания. Одежды их выполнены с тонкими мелкими прорисовками. Яркие сочные оттенки желтого и красного цветов проступают даже через потемневший слой олифы. На заднем плане, за фигурами ангелов изображены: справа Мамврийский дуб, слева под аркой, символизирующую порог дома, фигуры Авраама и Сары. В верхней части иконы фон выполнен в технике чеканки по золоту.

Поля иконы имеют двойную опушь и богатую чеканную на золоте рамку с растительным орнаментом. Здесь же на рамке помещены изображения (справа от Троицы) Ангела-хранителя, слева – св. апостола Павла.

Этот факт позволяет предположить, что икона является именной. Подобные иконы писались по заказу. Сюжеты заказных именных икон выбирались разнообразными, но всегда добавлялись изображения Ангела-хранителя и Небесного Покровителя заказчика, в данном варианте – апостола Павла.

Икона имеет надпись по верхнему краю на полях рамки – Святая Животворящая Троица. По всей иконе есть следы повреждения жуком-точильщиком, шпонки торцевые. Сцена гостеприимства Авраама представлена и на обложке «Помянника», поступившего в музей из г. Заринска.

Обложка выполнена в технике объемной цинкографии; имеются повреждения в виде осыпания красочного слоя (лики 2-х Ангелов), ржавчины, следов пробоин от гвоздей.

Композиция иконы передает Ветхозаветный сюжет. Под Маврийским дубом представлена трапеза 3-х Ангелов, явившихся ко Аврааму. Фигура Авраама помещена так же на переднем плане. Праотец обращается к одному из сидящих за столом Ангелов.

На заднем плане из-за дуба выглядывает испуганная Сара. Возможно, здесь представлен тот момент, когда Ангел пророчесствует Аврааму о том, что Сара на склоне лет родит ему наследника Исаака. Сара, стоящая позади дуба не поверила и расмеялась про себя. Но странник, который предсказал рождение сына, обличил её неверие, сказав: «Есть ли что трудное для Господа?». И тогда праведный Авраам понял, что под видом трех странников его посетил Сам Бог.

Помещение иконы Святой Троицы на обложку «Помянника», очень символично, так как молитва Символ Веры, является основополагающей для любого молитвенного правила.

Обложки, выполняемые в подобной технике, были широко распространены II пол. XIX в. до нач. XX в. Изготавливались такие иконы, как правило, в Москве на фабрике «Жако и Бонакера». К большому сожалению, иконы в технике цинкографии не подлежат реставрации.

Помимо рассмотренных выше икон, посвященных празднику Святой Троицы, есть и другой вариант данного образа – «Троица Новозаветная». Исходя из результатов исследования многих знатоков русского искусства в частности Сарабьянова, Лазарева, Дьяченко О.А. можно утверждать, что подобный иконографический извод ранее XVI в. неизвестен.

В фондах Барнаульского епархиального музея представлена храмовая икона «Троица Новозаветная», поступившая от частного лица в дар музею.

Рельефный верхний край иконы говорит о том, что ранее она находилась в иконостасе храма. Икона написана предположительно, во II-ой половине XIX века в технике масляной живописи. Имеются утраты красочного слоя и левкаса по правому краю иконы, многочисленные мелкие осыпания и краquelюры.

Бог Отец изображен в виде старца, держащего в правой руке державу сферу – символ земли, в левой руке его – скипетр. Иисус Христос восседает рядом Богом Отцом. В левой руке Спаситель держит крест – орудие Спасения людей, правая рука его поднята в благословляющем жесте. Бог Дух Святой изображен в виде голубя, парящего над Ними. Бог Святой Дух изображается в виде голубя потому, что Он явил Себя так при Крещении Спасителя. Икона по фону имеет золотистый стилизованный растительный орнамент.

Фигуры Спасителя и Бога Отца несколько не пропорциональны. Общий колорит иконы выдержан в охристо-зеленой гамме. Образы «Троицы Новозаветной» сейчас достаточно распространены и встречаются повсеместно. Образ Господа Саваофа, понимаемого как образ Бога-Отца, пишут на иконах и на стенах всех новых храмов. «В иконописи мы можем видеть его на иконах «Державная», «Курско-Коренная» и др. Основание для этого, по-видимому, имеется в Писании. Ведь Иисус Христос говорил: «Я и Отец одно» [2, Ин. 10.15], «видевший Меня, видел Отца» [2, Ин. 14.9].

Иконы, посвященные празднику Святой Троицы, ставшему народным, представленные в епархиальном музее раскрывают многие аспекты интерпретации праздника в его богословском и историческом контекстах.

Библиографический список

1. Сарабянов, В.Д. История Древнерусской живописи / В.Д. Сарабянов, Э.С. Смирнова. – М., 2007.
2. Евангелие от Иоанна
3. Алпатов, М.В. Древнерусская живопись. – М., 1978.
4. История иконописи. VI-XX века. Истоки. Традиции. Современность. – М., 2002.
5. Книга поступлений КП-I.
6. Книга Поступлений КП-II.
7. Книга Поступлений КП –III.
8. Книга Поступлений КП –IV.

Bibliography

1. Sarabjanov, V.D. Istoriya Drevnerusskoy zhivopisi / V.D. Sarabjanov, Eh.S. Smirnova. – M., 2007.
2. Evangelie ot Ioanna
3. Alpatov, M.V. Drevnerusskaya zhivopisj. – M., 1978.
4. Istoriya ikonopisi. VI-XX veka. Istoki. Tradicii. Sovremennostj. – M., 2002.
5. Kniga postuplenij KP-I.
6. Kniga Postuplenij KP-II.
7. Kniga Postuplenij KP –III.
8. Kniga Postuplenij KP –IV.

Статья поступила в редакцию 21.05.13

УДК 776

Nekrasova A.N. ALTAIC SCHOOL BOOK GRAPHS: ROLE TO ARTISTIC TRADITION IN MODERN CONSUMER SOCIETY. In article is considered specifics book art, tradition book graphs on Altai, open the notions a tradition and novation. The Author addresses to problem востребованности book art in XXI age.

Key words: artistic tradition, book graphics, altaic school, image of the modern book.

А.Н. Некрасова, аспирант каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский гос. университет, г. Барнаул, E-mail: anot82@mail.ru

АЛТАЙСКАЯ ШКОЛА КНИЖНОЙ ГРАФИКИ: РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается специфика книжного искусства, традиция книжной графики на Алтае, раскрываются понятия традиция и новация. Автор обращается к проблеме востребованности книжного искусства в XXI веке.

Ключевые слова: художественная традиция, книжная графика, алтайская школа, образ современной книги

Книжная иллюстрация как особый вид изобразительного искусства оказывает огромное влияние на формирование чувственного восприятия мира читателя. «Книгу только тогда можно назвать подлинно книгой, когда она находится во взаимодействии с читателем, в действии» [1, с. 15]. Через общение читателя с книгой выявляются её особенности как синкретического вида искусства. Книга имеет свою специфическую архитектуру, которая развивает пространственное мышление. Ощущение многомерности произведения создается у реципиента, когда работают несколько основных каналов восприятия. Это не только визуализация – в восприятие активно включается фантазия, она объединяет все элементы книжного ансамбля в единое целое. Образ книги складывается у читателя также из тактильных ощущений – плотность, вес предмета, находящегося в руках, особенности книжной фактуры. Подключается обоняние – запах

типографской краски, бумаги остается у человека в памяти с первых дней его знакомства с книгой.

В каждом виде искусства художник стремится к целостности своего произведения. Для книги цельность создается интуитивно-чувственным и рациональным путем, утверждает исследователь Е.Б. Адамов. «Достичь такого художественного строя книги, где все состоит из всего, где связи, отношения частей между собой и частей и целого закономерны, прочны, обусловлены, приятны – это и значит достичь в ней гармонии» [1, с. 15]. Это ансамбль, который создается гармонией внутренних и внешних элементов, таких как текст, иллюстрация, шрифты, обложка, шмуцтитул, переплет и т.д.

Книга исполняет роль посредника между поколениями в передаче культурных кодов, знакомит читателя с литературным, изобразительным и полиграфическим искусством. Техни-

ческий прогресс разнообразил средства коммуникации, новые информационные технологии в XXI веке выместили книгу на второй план. Читатель нового поколения предстает перед нами как потребитель. С одной стороны, новые технологии позволяют массово транслировать культурные ценности, делать их всеобщим достоянием, но, в отношении психологии массового производства, все, что связано с конвейерностью, воспринимается человеком как механизм для одностороннего потребления. Такие рецептивные установки уравнивают в глазах потребителя массовое и элитарное искусство, и одно приобретает черты другого. Это существенная проблема современной культуры – основное число читателей не в состоянии сформировать критерии качественного отличия между массовым и художественным производством. Поверхностное клиповое мышление в восприятии культурного наследия – существенная проблема, вызванная глобальной сетью. Полиграфисты, с учетом этих и других проблем, затрудняющих развитие книжного искусства, опасаются за будущее книги, особенно детской. Предполагают, что она либо будет окончательно вытеснена из сферы потребностей интерактивного общества, либо претерпит существенные изменения не в пользу рукотворного творчества. В связи с этим актуален вопрос – стоит ли отказываться от творческих завоеваний предшествующего поколения мастеров, создавших школу книжной графики, в пользу новых технологий? Ни один виртуальный суррогат не в состоянии заменить рукотворное творчество. Идеальный вариант сосуществования этих двух видов книг – когда виртуальная и печатная продукция смогут осуществлять свои функции не вытесняя друг друга. В таких условиях закономерно заниматься сохранением культурной традиции.

В наши дни упускается роль книжного искусства в воспитании культуры и эстетического чувства у народа. Печатное дело в России с 90-х годов XX века снято с государственного обеспечения и переведено на коммерческую основу. Отсюда отсутствие контроля качества за изданиями и проблема эстетики массовой книги. Попустительская внутренняя политика в отношении развития книжного искусства – это только фундамент всех прочих явлений, связанных с ней. Высокая стоимость книг не единственная причина, по которой массовая аудитория пренебрегает литературой в пользу каких-то альтернативных вариантов. Логика большинства читателей такова: «Зачем тратить средства на покупку книги, когда её можно найти в Интернете?». На смену печатной пришла эпоха цифровой книги.

Печатную книгу не заменит компьютер и Интернет, однако значима роль и виртуальной книги, в хранении и распространении культурных кодов – информации. Виртуальная книга содержит в себе минимально необходимое, усеченное представление о книге и её содержании. В отличие от фактических книг, обладающих толщиной и весом, виртуальная книга состоит из одного-двух листов, создающих иллюзию книги как целого. Виртуальные книги не могут заменить многостраничную печатную продукцию, обладающую своей собственной архитектурой; цифровой аналог не дает представление о синтезе искусств в книге, не раскрывает её объемности, особенностей строения, взаимодействия иллюстрации с текстом.

Мир информационных технологий развивается и виртуальная книга, как его порождение, имеет право на существование именно в виртуальном пространстве, поскольку отражает реальность читательского опыта «современного» человека, человека, зависящего от глобальной сети. Такие книги отвечают метрике виртуального пространства, где перемещение от одной идеи к другой совершается со скоростью мысли, а не со скоростью передвижения по коридорам библиотеки, в поисках одной нужной книги или одной нужной страницы из сотен страниц. Это книга интерактивного поколения.

При всем сказанном необходимо помнить, что Интернет пространство – это иллюзия реальности. Способствует ли цифровая замена искусства развитию эстетического вкуса населения? Складывается определенное отношение к подлинникам – массовая аудитория довольствуется тем, что транслирует глобальная сеть. Исчезает необходимость посещать библиотеки, выставки, приобретать книги, участвовать в культурной жизни – все это можно с легкостью найти в Интернете. Происходит подмена реальности на виртуальный суррогат. Цифровой мир – это только визуализация, он не дает возможности ощутить, почувствовать, даже увидеть истинный цвет предмета – цифровая копия искажает колорит подлинника. Технология 3D, за которой

видят будущее виртуальной реальности – это опять же визуализация, создающая иллюзию воздействия на другие рецепторы, обманчивое впечатление объемности пространства. Такая усеченная «реальность» не позволяет в полной мере сформировать отношение к предмету искусства и к искусству в целом. В то время как духовная составляющая искусства воспринимается именно при непосредственном «общении» с подлинниками, виртуальная реальность не в состоянии дать человеку всей полноты восприятия.

Традиция книжной графики в настоящее время требует своего адекватного воплощения. Механизм преемственности в искусстве сложен. «Здесь нередко дают о себе знать противоречивые тенденции, «перерывы непрерывности», своеобразные возвращения вспять и неоднозначное отношение к художественной традиции» [2, с. 89]. Каменский А.А. определяет понятие «художественная традиция» как «процесс отбора, освоения, передачи и развития исторически сложившегося художественного опыта» [2, с. 69]. Речь не идет о том, что традиция должна подстраиваться к интересам и материальным запросам современного человека. Напротив – о привнесении того временного и общечеловеческого, что было актуально как во времена советской книжной графики, так и сейчас. В бережном отношении к традиции столица значительно уступает региональным школам, культуру центра осаждают различные заимствованные тенденции и веяния. В то время как провинция часто служит истоком творческих феноменов, почвой для художественного раскрытия одаренных личностей. В этом плане Барнаул всегда представлял собой центр притяжения и развития художественных сил. Художники-иллюстраторы активно сотрудничали, а так же входили в состав редколлегии Алтайского краевого государственного издательства «АлтайГИЗ», созданного в 1946 году.

С 60-х годов книжная графика на Алтае активно развивалась. В первые десятилетия второй половины XX века алтайские художники наряду со многими другими работали в технике офорта, линогравюры и литографии. В иллюстрациях таких художников, как В.П. Туманов, Б.Н. Лупачев, Ю.Б. Кабанов, В.А. Раменский, заметно выделяются экспрессивные линии, резкие контрасты тонов.

В 1970 с появлением выставочного зала в Барнауле, связана первая выставка «Искусство книжной графики». На выставке, при непосредственном участии редакционного состава Алтайского книжного издательства, были представлены завоевания последних лет в области книжного искусства. Экспозиция демонстрировала простор технических возможностей, авторы двигались не только в направлении офорта и линогравюры, к тому времени иллюстрация обогатилась рисунками в акварельной, пастельной и карандашной технике. Это рисунки В.И. Еврасова, А.К. Дерявского, Л.Н. Пастушковой и др.

К началу 80-х годов, молодые выпускники Новоалтайского художественного училища, В.П. Максименко, В.А. Кошкар, Т.В. Ашкинази и др., стремились к поиску новых выразительных возможностей, модернизации сложившейся традиции. В поисках новых технических приемов и композиционных возможностей способствовали художники старшего поколения, такие учителя как В.А. Раменский, основавший большую школу книжной и станковой графики. Он был одним из основателей Новоалтайского государственного художественного училища в 1971 году. С первых дней работы училища Раменский преподавал специальные дисциплины на оформительском отделении (с 1991 года – специальность «Дизайн»). В 1998 году по его инициативе в училище открыта специализация «Дизайн графической продукции».

«Раменский разработал методику преподавания специальных дисциплин сначала для оформителей, позже для дизайнеров. В 2000 году издано одно из первых в Сибири учебных пособий «Основы шрифтовой графики», подготовленное Владимиром Александровичем. При непосредственном участии Владимира Александровича созданы кафедра архитектуры и дизайна в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова (АлтГТУ) и кафедра дизайна в Алтайском государственном институте культуры и искусства (в настоящее время Алтайская государственная академия культуры и искусства – АлтГАКИ). На кафедре архитектуры и дизайна АлтГТУ благодаря авторитету Раменского и на базе разработанного им методического обеспечения открыта специальность «Информационно-графический дизайн». Ныне кафедра преобразована в Институт архитектуры и дизайна АлтГТУ. Раменский же является организатором

ром, идейным вдохновителем и первым председателем Алтайской организации Союза дизайнеров России (май 1995 года)» [3, с. 16]. Он объединил вокруг себя опытных и молодых дизайнеров, большинство из которых считает себя его учениками.

Деятельность алтайских художников-иллюстраторов, дизайнеров оказала влияние на формирование образа современной книги. Книга на Алтае имеет свое неповторимое лицо, в облике которого запечатлена традиция местных школ графики, основателями которых были В.А. Раменский, В.Н. Лупачев, В.П. Туманов, Т.В. Ашкинази, В.А. Кошкарлов и другие алтайские художники. Историко-культурное наследие демонстрирует, что именно искусство провинции представляет собой благодатную почву для зарождения, развития и сохранности художественных традиций, сохранности механизма преемственности от одного поколения – к другому. Наравне со столичным искусством, провинциальная художественная среда претендует на создание цельного и самостоятельного по содержанию культурного пласта. Так по сей день сложившаяся на Алтае традиция иллюстрирования книжных изданий продолжает развиваться в творчестве мастеров старого поколения и молодых художников, дизайнеров – учеников Владимира Александровича Раменского, основателя отделения Союза дизайнеров на Алтае, студентов и выпускников алтайских ВУЗов.

Библиографический список

1. Адамов, Е.Б. Книга как художественный предмет: в 2 ч. – М., 1988.
2. Каменский, А.А. О смысле художественной традиции // Советское искусствознание, 82. – Вып. 1: сб. статей. – М., 1982.
3. Художник книги Раменский Владимир Александрович / авт. текста Е.В. Попова. – Барнаул, 2010.

Bibliography

1. Adamov, E.B. Kniga kak khudozhestvenniy predmet: v 2 ch. – M., 1988.
2. Kamenskiy, A.A. O smysle khudozhestvennoy traditsii // Sovetskoe iskusstvoznaniye, 82. – Vyp. 1: sb. statey. – M., 1982.
3. Khudozhnik knigi Ramenskiy Vladimir Aleksandrovich / avt. teksta E.V. Popova. – Barnaul, 2010.

Статья поступила в редакцию 21.05.13

УДК 783.29

Trubenok E.A. THE HYMN TE DEUM IN THE MODERN ROMAN CATHOLIC CHURCH IN RUSSIA. The article is devoted to the question of the existence of the Latin hymn Te Deum in the modern Roman Catholic Church in Russia in the context of the decisions of the Second Vatican Council. Poetic paraphrases based on Latin origin, performed on simple songs in verse form, in particular, «God, we praise Thee», became as widespread as the ancient Gregorian melody with modern Russian text.

Key words: Te Deum, canonical Gregorian melody, adaptation, the paraphrase «God, we praise Thee», the Roman Catholic Church in Russia.

Е.А. Трубенюк, аспирантка Московской гос. консерватории им. П.И. Чайковского,
г. Москва, E-mail: etrubenok@yandex.ru

ГИМН TE DEUM В СОВРЕМЕННОЙ РИМСКО-КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ В РОССИИ

Статья посвящена вопросу бытования латинского гимна Te Deum в современной Римско-католической Церкви в России в контексте решений Второго Ватиканского Собора. Наряду с древней григорианской мелодией, сопровождаемой текстом в переводе на современный русский язык, большое распространение получили стихотворные парафразы по мотивам латинского первоисточника, исполняющиеся на простые песенные мелодии в строфической форме, в частности «Боже, хвалим мы Тебя».

Ключевые слова: Te Deum, каноническая григорианская мелодия, адаптация, парафраза «Боже, хвалим мы Тебя», Римско-католическая Церковь в России.

Te Deum – гимн, возникший в рамках христианского гимнотворчества (IV век) и приписываемый, по легенде, святому Амвросию [1, р. 191b-192b] (другое его название – Амвросианский гимн). Принято считать, что текст Te Deum первоначально был написан на латинском языке, но некоторые ученые (А. Бёрн) предполагают, что текст гимна был уже переведен на латинский язык с греческого [2, р. 265]. Такая двойственность мнений возникла из-за неразрешенности проблемы авторства Te Deum. По одной из версий, автором гимна мог быть Никита из Ремезианы (Сербия), который знал и греческий, и латинский язык [2], что было обычным для клириков того региона [3].

На протяжении многих веков бытование Te Deum в католической службе эволюционировало. Изучение традиций испол-

нения этого гимна в католическом богослужении в России является важной научной проблемой, которая в отечественной литературе практически не освещена. Кроме того, изучение данного вопроса важно с точки зрения уяснения более общих музыкально-литургических тенденций, характерных для современного этапа жизни римско-католической церкви. Дело в том, что после Второго Ватиканского Собора (1962-1965) положение латинского языка в католической службе изменилось [4]. Было принято решение о широком использовании национальных языков в литургии наряду с традиционной латынью с тем, чтобы прихожане могли в полной мере понять содержание текстов и осмыслить значение ритуалов службы.

Таблица 1

Соответствие текста «Тебя, Бога, хвалим» в переводе П.Сахарова, современного русского перевода из Молитвенника и канонического латинского текста [8, с. 44-46].

	Канонический текст	Перевод из Молитвенника	Перевод П. Сахарова
1	Te Deum laudamus,	Тебя, Бога, хвалим; Тебя, Господа,	Тебя, Бога, хвалим; Тебя, Господа,
2	Te Dominum confitemur.	исповедуем.	исповедуем.
3	Te aeternum Patrem	Тебя, вечного Отца , вся земля	Тебя, Отца вечного , вся земля
4	omnis terra veneratur.	величает.	величает.
5	Tibi omnes angeli,	Тебе все ангелы, Тебе небеса и	К Тебе все ангелы, к Тебе небеса
6	tibi caeli et universae potestates,	все силы,	и все силы,
7	Tibi cherubim et seraphim	к Тебе херувимы и серафимы	к Тебе херувимы и серафимы
8	incessibili voce proclamant:	непрестанно зывают:	непрестанно зывают:
9	Sanctus, Sanctus, Sanctus Dominus	Свят, Свят, Свят Господь Бог	Свят, Свят, Свят Господь Бог
10	Deus Sabaoth.	Саваоф.	Саваоф.
11	Pleni sunt coeli et terra	Полны небеса и земля величества	Полны небеса и земля величества
12	majestatis gloriae tuae.	славы Твоей.	славы Твоей.
13	Te gloriosus Apostolorum chorus,	Тебя славный апостольский хор ,	Тебя славный хор апостольский ,
14	Te Prophetarum laudabilis numerus,	Тебя пророков хвалебный сонм ,	Тебя хвалебный сонм пророческий ,
15	Te Martyrum candidatus	Тебя пресветлое мученическое	Тебя пресветлое мученическое
16	laudat exercitus.	воинство хвалит.	воинство хвалит.
17	Te per orbem terrarum	Тебя по всей вселенной	Тебя по всей вселенной святая
18	sancta confitetur ecclesia,	исповедует Святая Церковь .	Церковь исповедует:
19	Patrem immensae majestatis,	Отца безмерного величия,	Отца безмерного величия,
20	Venerandum tuum verum	досточтимого единого и	досточтимого, единого и
21	et unicum Filium,	истинного Сына	истинного Сына
22	Sanctum quoque Paraclitum	и Святого Утешителя Духа .	и Святого Духа Утешителя .
23	Spiritum.		
24	Tu, Rex gloriae, Christe.	Ты – Царь славы, Христе.	Ты – Царь славы, Христе.
25	Tu Patris sempiternus es Filius.	Ты – Отца присносущный Сын.	Ты – Отца присносущный Сын.
26	Tu ad liberandum suscepturus	Ты, ко избавлению приемля	Ты, ко избавлению приемля
27	hominem, non horruisti Virginis	человека, не возгнушался утробы	человека, не возгнушался лоном
28	uterum.	Девы.	Девы.
29	Tu, devicto mortis aculeo,	Ты, одолев смерти жало , отверз	Ты, одолев жало смерти , отверз
30	aperuisti credentibus regna	верующим Царство Небесное.	верующим Царство небесное.
31	caelorum.		
32	Tu ad dexteram Dei sedes,	Ты одесную Бога восседаешь во	Ты одесную Бога восседаешь во
33	in gloria Patris.	славе Отчей.	славе Отчей.
34	Judex crederis esse venturus.	Веруем, что Ты придешь судить	Веруем, что Ты придешь судить
35		нас.	нас.
36	Te ergo quaesumus, tuis famulis	Поэтому просим: помоги рабам	Поэтому просим: помоги рабам
37	subveni, quos pretioso sanguine	Твоим, которых Ты Драгоценной	Твоим, которых Ты драгоценной
38	redemisti.	Кровью искупил;	кровью искупил.
39	Aeterna fac cum sanctis tuis in gloria	навек сопричисли их к святым	Навеки сопричисли их ко святым
40	numerari.	Твоим во славе.	Твоим во славе.
41	Salvum fac populum tuum Domine	Спаси, Господи, народ Твой и	Спаси, Господи, народ Твой и
42	et benedic haereditati tuae.	благослови наследие Твое.	благослови наследие Твое.
43	Et rege eos, et extolle illos usque in	Правь им и вознеси его вовеки.	Правь им и вознеси его вовеки.
44	aeternum.		
45	Per singulos dies benedicimus te.	Во все дни благословим Тебя	Во все дни благословим Тебя
46	Et laudamus nomen tuum in	и восславим имя Твое вовек и во	и восславим имя Твое вовек и во
47	saeculum, et in saeculum saeculi.	веки веков.	веки веков.
48	Dignare, Domine, die isto sine	Помоги нам, Господи, в этот день	Помоги нам, Господи, в этот день
49	peccato nos custodire.	сохраниться без греха.	сохраниться без греха.
50	Miserere nostri, Domine,	Помилуй нас, Господи, помилуй	Помилуй нас, Господи, помилуй
51	miserere nostri.	нас.	нас.
52	Fiat misericordia tua Domine super	Да будет милость Твоя, Господи,	Да будет милость Твоя, Господи,
53	nos, quemadmodum speravimus in	на нас, ибо мы уповаем на Тебя.	на нас, как мы уповаем на Тебя.
54	te.		
55	In te Domine speravi: non confundar	На Тебя, Господи, уповаю ; да не	На Тебя, Господи, уповал я ; да не
56	in aeternum.	постыжусь вовеки.	постыжусь вовеки.
57		Аминь.	Аминь.

Реформа повлияла и на литургическое бытование Te Deum. Гимн, который на протяжении семнадцати веков звучал в католической службе на латинском языке, стал переводиться на другие языки, в том числе и современный русский (следует заметить, что в православной церкви гимн Te Deum имеет свою

древнюю параллель; немецкий и английский Te Deum издавна поются в протестантской церкви). Введение службы на местных языках повлекло за собой исполнение гимна в католических храмах России на современном русском языке – «**Тебя**, Бога, хвалим» (название песнопения в современном русском переводе

Пример 1. «Тебя, Бога, хвалим» в современном русском переводе (фрагмент) [5, с. 360-365].

Рядовое время 360

Тебя, Бога, хвалим

Т.: гимн *Te Deum laudamus*, кон. IV – нач. V вв. (возм., Никита Ремезанский); окончание – более позд.
П.: П. Сахаров
М.: григ.; адапт.: С. Мовчан, В. Новаковская

(III)

172 Те - бя, Бо - га, хва - лим, Те - бя,
Гос - по - да, ис - по - ве - ду - ем, Те - бя, От - ца
веч - но - го, вся зем - ля ве - ли - ча - ет, к Те - бе
все ан - ге - лы, к Те - бе не - бе - са и все
си - лы, к Те - бе хе - ру - ви - мы и се - ра - фи - мы
не - пре - стан - но въз - ва - ют: Свят,
Свят, Свят Гос - подь Бог

Рядовое время 361

Са - ва - оф, пол - ны не - бе - са и зем - ля
ве - ли - чи - я сла - вы Тво - ей. Те - бя
слав - ный хор а - пос - толь - ский, Те - бя хва -
леб - ный сонм про - ро - че - ский, Те - бя пре -
свет - ло - е му - че - ни - че - ско - е во - ин - ство
хва - лит, Те - бя по всей все - лен - ной свя - та - я
Цер - ковь ис - по - ве - ду - ет: От - ца
без - мер - но - го ве - ли - чи - я, до - сто - чти - мо - го,

Пример 2. Каноническая мелодия *Te Deum* (tonus solemnus) в квадратной нотации (стихи 1-2) [10, с. 114*-120*]

Пример 3. Каноническая мелодия *Te Deum* (tonus solemnus) в современной нотации (стихи 1-2) [11, р. 1636-1642]

отличается от первых строк церковнославянского перевода – «Тебе Бога хвалим», который считается эквивалентом *Te Deum* в русской православной церкви; однако в данной статье принято первое название, поскольку в ней речь идет именно о современном русском переводе). Кроме того, тенденция к упрощению музыкально-языковой составляющей службы, появившаяся в результате литургической реформы, повлекла за собой возникновение новых песнопений по мотивам текста канонического гимна с легко запоминающимися песенной мелодией и стихотворным рифмованным текстом на современном русском языке. В католической церкви в России гимн появляется преимущественно в двух текстовых вариантах – в переводе на современный русский язык с точным следованием латинскому первоисточнику («Тебя, Бога, хвалим») и в виде стихотворной «текстовой парафразы» по мотивам латинского текста гимна («Боже, хвалим мы Тебя») [5, с. 360-367]. Первый вариант представляет собой григорианскую каноническую мелодию, адаптированную к современному русскому переводу, второй вариант содержит новую песенную мелодию. Есть еще так называемый «польский *Te Deum*» [6].

Текст песнопения «Тебя, Бога, хвалим» представляет собой перевод с латыни Петра Сахарова – преподавателя литургии в институте св. Фомы (Москва), литературного редактора и переводчика [5, с. 360-367]. Перевод имеет незначительные отличия от современного русского перевода из Молитвенника для католиков латинского обряда [7]. Приводим оба текста в таблице 1 (отличия выделены).

Музыка песнопения представляет собой каноническую мелодию *Te Deum* (Tonus simplex – простой тон) из Liber Usualis, адаптированную к переводу на современный русский язык (адаптация песнопения выполнена С. Мовчан и В. Новаковской) [9, с. 29] (пример 1, ср. с примерами 2, 3).

Однако на практике чаще исполняется песнопение на новую песенную мелодию и текст, написанный «по мотивам» гимна – «Боже, хвалим мы Тебя» (пример 4).

Это альтернативный вариант песнопению «Тебя, Бога, хвалим» с каноническими мелодией и текстом в русском переводе. «Тебя, Бога, хвалим» не всегда возможно исполнить. Это более сложное песнопение для прихожан, и если священнослужители ожидают пения по возможности всего прихода, для исполнения выбирается «Боже, хвалим мы Тебя».

Интересно заметить, что эта парафраза поется в католической церкви не только в России, но и в Европе (например, в Чехии, по свидетельству сотрудника Чешского посольства в Москве Йозефа Веселы) [12, с. 302-306], и в Америке (с той же мелодией, но в гармонизации; об этом сообщил профессор церковной музыки, кантор лютеранской семинарии св. Павла в США, Миннесота, Пол Вестермайер) [12, с. 74-87].

В основе песнопения «Боже, хвалим мы Тебя» (и его эквивалента на английском языке в виде гармонизации) лежит немецкая мелодия «Grosser Gott wir loben dich» в форме бар (AAB) из «Katholisches Gesangbuch», Вена, 1774 г. [13]. Текст русского варианта песнопения почти вдвое длиннее английского варианта (9 строф в русской версии и 4 строфы в английской версии). Это объясняется применением свободного перевода – «парафразы» текста немецкого первоисточника. В песнопении «Боже, хвалим мы Тебя» сохраняется и форма немецкого первоисточника «Grosser Gott» (форма бар), и структура текста (количество стоп в каждой строке первоисточника – 7 8 7 8 7 7, строфы-секстины), и соотношение рифм (перекрестная в 1-4 строках и парная в 5-6 строках: a b a b c c) (см. пример 4).

Варианты песнопения-парафразы «Боже хвалим мы Тебя» на разных языках и в разных фактурных изложениях (в виде мелодии и гармонизации) указывают на то, что не только в католической церкви в России, но и, как можно предположить, в европейских и американских католических храмах именно ей отдается предпочтение в рамках современной католической службы. И хотя песнопение «Тебя, Бога, хвалим» в современном русском переводе на каноническую мелодию Tonus simplex можно

Пример 4 [5, с. 366-367]

Боже, хвалим мы Тебя

Т.: И. Франц, XVIII в., по *Te Deum laudamus*, IV в.
П.: неизв. (ред. ЛК); М. Австрия, 2-я пол. XVIII в.

1. Бо - же, хва - лим мы Те - бя,
пре - кло - ня - ясь, вся зем - ля,

мо - щь Тво - ю мы про - слав - ля - ем;
на де - ла Тво - и взи - ра - я,

сла - вит Бо - га и От - ца

Все - дер - жи - те - ля Твор - ца.

2. Хоры ангелов святых,
Херувимов, серафимов,
И со всех концов земли
Твой народ, Тобой хранимый, –
Славят все Твою любовь:
"Свят, Свят, Свят Бог Саваоф!"
3. Глас апостолов святых
И пророков вдохновенных,
Благовестников Твоих
Слов премудрых, драгоценных;
С ними мучеников ряд,
Все Тебя благодарят.
4. Церковь на земле Твоя
Твоё имя воспеваёт;
Благодать Твоей живя,
Твоей славы ожидает.
Всей хвалы достоин Ты
И любви всей полноты.
5. Агнец кроткий, Ты здесь был
Жертвой смерти и мученья;
Но все козни победил,
Превозмог все искушенья.
Слава, слава, Боже сил!
Иисус, Эммануил!
6. В небе царствуя с Отцом,
Восседаешь одесную
В славе, в свете; к нам потом
Снизойдешь в юдоль земную
И судить при всех святых
Будешь мёртвых и живых.
7. Господи, благослови
Твой народ и достоянье,
Дай сквозь тернии пройти,
Сохранив святое званье.
Избранных веди Твоих
В радость вечную святых.
8. Дай Тебе, Господь, отдать
Сердца каждого биенье.
Дай Тобою лишь дышать,
Жить Тебе на прославленье.
Сам Ты душу нам согрей
Пламенем любви Твоей.
9. Слава Троице вовек:
Дух Святой, Отец Небесный,
Сын и Богочеловек,
Вплотившийся чудесно!
Да прославят все сердца
Имя Господа Христа!

считать «русской калькой» латинского гимна *Te Deum*, оно поётся в католической церкви значительно реже. Именно парафраза «Боже, хвалим мы Тебя» как своеобразный «новодел» с про-

стой для запоминания музыкой в куплетной форме и рифмованным текстом пользуется особой популярностью в католической службе в России.

Библиографический список

1. Steiner, R. *Te Deum*. 1. Text. 2. Melody / R. Steiner, K. Falconer // *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. – London. – 2001. – V. 25.
2. Burn, A. *An Introduction to the Creeds and to the Te Deum*. – London, 1899.
3. Державин, Н. Происхождение молдавского народа // *Советская наука*. – 1940. – № 12 [Э/р]. – Р/д: <http://www.bolesmir.ru/index.php?content=text&name=o428&gl=createfirst>
4. Фиденко, Ю.Л. Музыкально-литургическая практика католических приходов Сибири и Дальнего Востока в контексте реформ Второго Ватиканского Собора: автореф. дис. ... канд. иск. – Новосибирск, 2005.
5. «Воспойте Господу»: сб. литургических песнопений Католической Церкви в России. – М., 2005.
6. Drewniak, J. Czyja to melodia? W poszukiwaniu kompozytora «Te Deum» // *Przewodnik Katolicki* – 2009. – № 5. Режим доступа: http://www.przewodnik-katolicki.pl/nr/historia/czyja_to_melodia_w.htmlp.
7. Молитвенник для католиков латинского обряда. – Рим, 1949; сетевая копия. – Москва, 2002 [Э/р]. – Р/д: <http://www.unavoce.ru/library/Prayerbook/07-Appendix.html#gimn>.
8. Лебедев, С. *Musica Latina: латинские тексты в музыке и музыкальной науке* / С. Лебедев, Р. Поспелова. – СПб., 2000.
9. Апель, В. Григорианский хорал (в кратком изложении Т. Кюрегян) // Т.С. Кюрегян, Ю.В. Москва, Ю.Н. Холопов. *Григорианский хорал: учеб. пособ.* – М., 2008.
10. *Graduale Romanum*. – Roma, 1908.
11. *Paroissien Romain contenant La Messe et l'Office pour les dimanches et les fêtes chant Grégorien extrait de l'édition Vaticane et transcription musicale des Bénédictins de Solesmes*. Paris – Tournai – Rome – New York, 1956.
12. Трубенко, Е.А. *Te Deum*. Из истории жанра: дипломная работа / науч. рук. Р.Л. Поспелова. – М., 2012.
13. «*Psalter Hymnal Handbook*» [Э/р]. – Р/д: <http://www.hymnary.org/node/13820?ref=related>.

Bibliography

1. Steiner, R. *Te Deum*. 1. Text. 2. Melody / R. Steiner, K. Falconer // *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. – London. – 2001. – V. 25.
2. Burn, A. *An Introduction to the Creeds and to the Te Deum*. – London, 1899.
3. Derzhavin, N. *Proiskhozhdenie moldavskogo naroda* // *Sovetskaya nauka*. – 1940. – № 12 [Eh/r]. – Р/д: <http://www.bolesmir.ru/index.php?content=text&name=o428&gl=createfirst>
4. Fidenko, Yu.L. *Muzhikaljno-liturgicheskaya praktika katolicheskikh prikhodov Sibiri i Dal'nego Vostoka v kontekste reform Vtorogo Vatikanskogo Sobora: avtoref. dis. ... kand. isk.* – Novosibirsk, 2005.
5. «*Vospoyite Gospodu*»: sb. liturgicheskikh pesnopeniy Katolicheskoy Cerkvi v Rossii. – M., 2005.
6. Drewniak, J. *Czyja to melodia? W poszukiwaniu kompozytora «Te Deum»* // *Przewodnik Katolicki* – 2009. – № 5. Rezhim dostupa: http://www.przewodnik-katolicki.pl/nr/historia/czyja_to_melodia_w.htmlp.
7. *Molitvennik dlya katolikov latinskogo obryada*. – Rim, 1949; setevaya kopiya. – Moskva, 2002 [Eh/r]. – Р/д: <http://www.unavoce.ru/library/Prayerbook/07-Appendix.html#gimn>.
8. Lebedev, S. *Musica Latina: latinskie tekstih v muzihke i muzhikaljnoy nauke* / S. Lebedev, R. Pospelova. – SPb., 2000.
9. Apelj, V. *Grigorianskiy khoral (v kratkom izlozhenii T. Kyuregyan)* // T.S. Kyuregyan, Yu.V. Moskva, Yu.N. Kholopov. *Grigorianskiy khoral: ucheb. posob.* – M., 2008.
10. *Graduale Romanum*. – Roma, 1908.
11. *Paroissien Romain contenant La Messe et l'Office pour les dimanches et les fêtes chant Gregorien extrait de l'édition Vaticane et transcription musicale des Benedictins de Solesmes*. Paris – Tournai – Rome – New York, 1956.
12. Trubenok, E.A. *Te Deum*. *Iz istorii zhanra: diplomnaya rabota* / nauch. ruk. R.L. Pospelova. – M., 2012.
13. «*Psalter Hymnal Handbook*» [Eh/r]. – Р/д: <http://www.hymnary.org/node/13820?ref=related>.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 78.03: 78.06

Kostiuk E.B., Savina E.G. SEMANTICS OF IMAGE ROCK-MUSICIAN IN THE CONTEXT OF CULTURE THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNINGS OF THE XXI CENTURIES. In the work of the defined specificity of artistic image of a rock-musician, proposed a typology of his characters, identified and described its evolution. The conclusion is made that in the development of rock culture has developed several types of scenic image of rock musicians, the feature of the scenic image of Russian rock musicians at the present time is the commitment of mostly to «militaris» style, the image of the «warrior».

Key words: artistic image, rock-music, semiotics of subcultures, the culture of the XX century, music of the XX century, the typology of the image.

Е.Б. Костюк, канд. пед. наук, доц. Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: e_shpakov@mail.ru; **Е.Г. Савина**, аспирант Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: LeSavina1@yandex.ru

СЕМАНТИКА ОБРАЗА РОК-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

В работе определена специфика семантики образа рок-музыканта, предложена типологизация его сценических образов, выявлена и описана его эволюция. Делается вывод о том, что в развитии рок-культуры сложилось несколько типов сценического образа рок-музыкантов, при этом особенностью сценического образа отечественных рок-музыкантов по настоящее время является приверженность в основном к «милитарийскому» стилю, образу «воина».

Ключевые слова: художественный образ, рок-музыка, семиотика субкультур, типологизация сценического образа рок-музыканта, культура XX века, музыка XX века.

Субкультурные молодежные движения являются значимым фактором развития культуры XX – начала XXI веков. Так, исследователи отмечают, что «субкультуры... выступают своеобразными лабораториями будущего...» и «Факт образования субкультур естественен в условиях массового общества» [1, с. 87-89]. Как явлению культуры им свойственен свой художественный язык, находящий свое отражение в музыке, тексте песен, сленге, моде, танцах. «Система языков, пронизывающих жизнь человека, включает знаковую вещь... речи» [2, с. 5]. Проблемам развития субкультурных движений XX века посвящено достаточно значительное количество научных исследований и трудов: А.С. Запесоцкого, С.Т. Махлиной, Е. Омельченко, В.П. Шабанова и др., в отечественной науке последних двух десятилетий немало исследований по вопросам истории и специфики рок-культуры как явления эпохи: Г. Власовой, А. Козлова, Е. Мякотина, А. Троицкого и многих других.

Семиотика субкультурных движений XX-XXI столетий имеет, по нашему мнению, ряд особенностей, обусловленных не только проблемами развития массового общества, но и диалогом культур и эпох, а также глобализацией современной культуры. Явно прослеживается общность многих субкультурных движений на основе музыки, выступающей, с одной стороны, выразителем их идейных платформ, а с другой, искусствоведческой, имеющей явную своеобразную семиотическую систему, опирающуюся на общие для всех художественные знаки в отборе средств выразительности, например в музыке XX века, ритма с регулярным акцентом на слабую долю.

Важным компонентом любого современного художественно-музыкального действия становится внешняя атрибутика исполнения композиций, имиджа исполнителя, его костюма. Это своеобразная игра с публикой на основе синтеза – музыки, пластики, слова (часто эпатажного, с элементами интерактивности), имиджа исполнителя в стремлении завоевать внимание, увлечь собой, своими идеями. «Костюм представляет собой своеобразный социокод, передающий информацию из прошлого в будущее... Кроме того, костюм во многом определяет личный образ, поэтому одежду можно рассматривать как многозначный феномен. Одежда – это определенный знак личностных особенностей, она «информирует о человеке» [2, с. 142]. Ученые отмечают [3], что и в восприятии художественного произведения, сценический костюм исполнителя играет огромную роль, поскольку, как правило, включается весь набор социально-психологических механизмов общения публики с исполнителем: подражание, «заражение» и т.п.

Эволюция сценического образа рок-музыкантов, к примеру, дает представление об основных причинах возникновения и тенденциях развития тех или иных знаков в костюме рок-исполнителя, выступающих, с одной стороны, выразителем его имиджевой и творческой идеи, а с другой – основой для единения с публикой, общения на невербальном уровне, приводящие, к уже вышеозначенным, эффектам подражания и заимствования.

Сценический образ является частью образа рок-музыканта. Под образом рок-музыканта мы понимаем систему вербальных и невербальных художественных кодов, знаков, выражающих определенные актуальные идеи современности. Сценический образ, как правило, предлагается исполнителем, или создается для него профессионалами шоу-бизнеса с целью достижения определенного воздействия на аудиторию во время концертного выступления рок-артиста. Важно отметить своеобразное триединство сценического воплощения, поэтического конструкта и музыкального синтаксиса в выступлениях любого рок-музыканта.

Рок-культура – культура ярких, самобытных личностей, соединяющих в одном лице творческие начала разной направленности и способных привносить в рок-культуру новые элементы, тем самым, обогащая ее сущность. При этом и рок-аудитория представляет собой неотъемлемую часть рок-концерта, соответственно, формирование художественного образа рок-музыканта во многом определяется и ее потребностями. При этом рок-аудитория стремится, как уже ранее было отмечено, к определенному «заимствованию» художественных знаков (костюма, стиля жизни и т.п.) своего кумира, осуществляя затем их вольное или невольное распространение. Такое распространение происходит, как правило, в рамках субкультурных объединений [4].

Необходимо отметить, что практически с самого своего изначального появления рок-культура в США, а затем в Англии стала объектом внимания профессионалов шоу-бизнеса. В условиях западной рок-индустрии для создания сценического образа рок-музыканта сложилась практика приглашения кутюрье, который формировал персональный сценический облик рок-артиста (например: Nudie Cohen, Bill Belew – Elvis Presley, Pierre Cardin – Beatles, Malcolm McLaren, Vivienne Westwood – Sex Pistols).

Анализ истории вопроса позволил выделить определяющие характеристики в формировании типов сценического образа западного рок-музыканта в ходе его эволюции от истоков формирования рока до настоящего времени. На протяжении

истории рока эти образы рок-исполнителя, несмотря на некоторые изменения, сохраняли «генеральную линию» знаков-атрибутов, порой причудливо сочетаясь друг с другом в творчестве того или иного исполнителя. По нашему мнению, к этим типам относятся: *ковбойский (милитаристский – байкеры, рокеры и т.п. – идея Воина, пацифистский – хиппи и т.п., идея – Дитя мира) и театральный*. Эволюция сценического облика Элвиса Пресли может являться примером использования всех этих образов [5, с. 84-86, 95-97].

Как показало исследование, развитие костюма субкультурных движений происходило по двум основополагающим направлениям – *Dressing Up* и *Dressing Down* [6]. В основе *Dressing Down* лежат два образа, ставших в некотором роде иконическими: *это образ ковбоя и образ байкера*.

Внешний образ ковбоя, свободного человека в единении с мощью и красотой природы, культивировавшийся в американских вестернах, оказал огромное влияние на развитие образов «белых» субкультур. Элементы одежды ковбоя – джинсы, клетчатые рубашки, рубашки с высокими манжетами, замшевые куртки с вышивкой и бахромой, жилетки, сапоги разнообразного пошива и инкрустации – стали знаками, символами этой идеи, прошли сквозь десятилетия и нашли свое претворение в образах субкультурных объединений, таких, как битники, байкеры, хиппи и представители гранжа (Jefferson Airplane, The Doors, The Beatles, Grateful Dead; Alice in Chains, Nirvana, Pearl Jam, Soundgarden).

Внешний образ байкера, транслирующий идею независимой и сильной до агрессивности к окружающим личности, включает следующие элементы одежды: джинсы и гардероб военного летчика (кожаные куртки, перчатки, шлемы) – стал основополагающим для рокеров [7, с. 76], которые дополнили его всякого рода металлическими украшениями, а затем и для панков (The Stooges, The Velvet Underground, New York Dolls, Ramones, Sex Pistols, Buzzcocks, The Misfits, The Clash, The Offspring, The Casualties), которые также тяготели к использованию черной кожи, нарочито разодранной одежды, металлических элементов декора. Кумирами рокеров были белые исполнители рок-н-ролла 1950-х, модов – группы Rolling Stones, The Who (костюмы в стиле поп-арт), Small Faces, а также Beatles (альбомы Rubber Soul и Revolver), The Move (альбом Shazam) и Jam. Черные кожаные куртки Beatles с их первых концертов в «Пещере» впоследствии были заменены на приталенные пиджаки и узкие брюки-дудочки, бывшие популярными в среде модов.

Хэви-метал объединил культуру хиппи и рокеров, по нашему мнению, яркий пример совмещения милитаристского и пацифистского образов одновременно, а затем их развития к театральному типу. Образ металлиста – классическое сочетание образа хиппи (длинные волосы, джинсы, бахрома) и рокера (черная кожаная куртка), позднее знаковой атрибутики психоделии, а затем и глэма. Кумирами групп стали образцы хард-рока: Deep Purple, Black Sabbath, Led Zeppelin, ZZ Top, Uriah Heep, Queen, Nazareth. HM: Metallica, Iron Maiden, Diamond Head, AC/DC и др.

Особое значение в сценическом образе рок-музыканта имеет *театральный тип*. Его формирование было вызвано не только художественными, но, по нашему мнению, и экономическими факторами, стремлением привлечь и удержать более широкую аудиторию, заработать больше денег через эпатаж, необычность, экстравагантность. Яркими его представителями становятся рок-музыканты стилей глэм-рок, шок-рок и т. п. Его формирование во многом связано со стремлением активного воздействия на аудиторию, в том числе и при помощи внешней атрибутики, технологий шоу-бизнеса в этом аспекте.

Для *глэм-рока* характерно использование яркого, обильного грима и андрогинного имиджа, театрализованность сценического действия. Здесь можно отметить яркие сценические образы Гари Глиттера, Марка Болана, Дэвида Боуи, костюмы Билла Белью у Элвиса Пресли (1970-е), образы Kiss, Genesis, Queen (1970-е).

Основные эстетические положения глэм-рока получили свое продолжение в образах *новых романтиков* – микс исторических костюмов, романтических блузонов, яркого макияжа с элементами боди-арта (Boy George, Prince; Duran Duran, Spandau Ballet, ABC, Heaven 17, Naked Eyes, A Flock Of Seagulls, Visage, Japan, Culture Club, Eurythmics, Talk Talk, The Associates, Ultravox и др.) и *готовое* – использование исторических костюмов, кожа-

ной одежды и особого макияжа (Siouxsie & the Banshees, Bauhaus, The Cure, The Cult, Sex and Children, Joy Division, Specimen).

На рубеже XX – XXI веков складывается культура *супер-маркета, клабберов, кибер- и техно-панков, кибер- и техно-готов*. Приставки «кибер» и «техно» означают использование при изготовлении костюмов различных современных материалов, украшение их разнообразными микросхемами, в качестве аксессуаров распространены сварочные очки. Следует отметить, что в настоящее время «Схематичного следования костюма определенному музыкальному стилю больше не наблюдается» [7, с. 225].

Внешний облик представителей субкультур в СССР носил первоначально *подражательный* характер [8, с. 14]. В сопоставлении с западными образцами сценические образы отечественных исполнителей тяготеют к их копированию на ранних стадиях, затем происходит осмысление и определенное позиционирование себя как определенного субъекта рока, в связи с чем создается соответствующий образ, который поддерживается, как показывает анализ сценических образов отечественных рок-музыкантов, *на постоянном уровне без изменений типа*, его трансформации, как это сложилось в западной традиции рок-культуры. Кроме того, филолог О.Э. Никитина вполне справедливо рассматривает становление художественного образа рок-исполнителя в соответствии с его биографическим мифом [9, с. 67-70]. Важно отметить, что *театральный тип, популяризовавшийся на западе в 1980-х годах, сценического образа не был созвучен идеям советского рока, а потому не получил такого яркого воплощения*. Представляется, что во многом это было связано с особенностями социально-культурного развития советского общества середины 80-х годов XX века: эпоха перестройки поставила острые социальные вопросы, фактически военного звучания, а «гламурность» «пришла» в отечественную культуру с расцветом экономического благосостояния граждан значительно позднее. Единение рок-музыкантов и публики, получившее свое распространение со времен «квартирников», изначально предполагало некую особую доверительность общения, а потому всегда тяготело к искренности, а не игре в нее. Отечественный рок-музыкант транслировал идею свободной сильной личности, борющейся с пороками общества, человека, отсюда, по нашему мнению, «наследование», прежде всего, образов «ковбоя-хиппи» (например, Б. Гребенщиков, А. Макаревич и др.), или «милитаристского» образа воина (В. Цой, А. Иванов, В. Бутусов и др.). Театральный тип сценического образа, как уже ранее было отмечено, во многом был явлением на западе не только идейно-художественным, но более коммерческим, потому, как представляется, и не был созвучен идеям советского рока, не получил такого яркого воплощения как на западе.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно констатировать, что изначально при формировании субкультурных объединений наблюдалось отождествление костюма со сценическим образом рок-музыканта, что проявлялось в копировании определенных его элементов всеми участниками рок-процесса: и членами субкультурных движений и самим рок-музыкантом, кроме того, это взаимодействие находило свое воплощение и в тенденциях моды того времени. В западной рок-культуре сложилось несколько типов сценического образа музыканта: *ковбойский (милитаристский и пацифистский) и театральный*. В отечественной культуре последней трети XX века в силу исторических, социально-политических, художественных факторов театральный образ неактуален по сравнению с другими основополагающими образами.

Анализ современной ситуации позволяет сделать вывод о том, что, современный отечественный рок-музыкант может не следовать принятым канонам стиля и самостоятельно выбирает необходимые ему элементы костюмов субкультур для создания своего сценического образа, беря за основу традиционные джинсы, майки, футболки и кожаные куртки, то есть первый тип – *ковбойский*. После легализации рока и в связи с принятием страной законов шоу-бизнеса отечественный рок во многом приближается по звучанию композиций к западным образцам, но, по результатам нашего исследования, сохраняет ориентир на сложившиеся в отечественной практике сценические образы – *Воина и сына мира*, а театральный тип не столь актуален как на западе, даже в условиях новой рыночной системы.

Библиографический список

1. Запесоцкий, А. Эта непонятная молодежь....: проблемы неформальных молодежных объединений / А. Запесоцкий, А. Файн. – М., 1990.
2. Махлина, С.Т. Семиотика культуры повседневности. – СПб., 2009.
3. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971.
4. Саркитов, Н.Д. Социальные функции рок-музыки и ее место в молодежной субкультуре (критика буржуазных социологических концепции рок-музыки): автореф. дис. ... кандидат. филос. наук / Н.Д. Саркитов. – М., 1987.
5. Victor, A. The Elvis Encyclopedia / A. Victor. – New York, Woodstock, London, 2008.
6. Керви, А. Молодежные субкультуры США и Великобритании с конца 40-х по наши дни [Э/р]. – Р/д: <http://www.leary.ru/misc/kervey/>
7. Музалевская, Е.Ю. Явление молодежной моды стритстайл в контексте субкультурных явлений (вторая половина XX – начало XXI веков). – СПб., 2007.
8. Арефьева, Т. Эра цветов в мировой моде // Забриски Пойнт: [О движении хиппи 60-х гг.: Альманах]; сост.-ред. М. Пушкина-Линн. – М., 1993.
9. Никитина, О.Э. Биографический миф как литературоведческая проблема (на материале русского рока): дис. ... канд. филос. наук. – Тверь, 2006.

Bibliography

1. Zapesockiy, A. Ehta neponyatnaya molodezhj....: problemih neformal'nykh molodezhnykh objhedineniy / A. Zapesockiy, A. Fayjn. – M., 1990.
2. Makhlina, S.T. Semiotika kul'turih povsednevnosti. – SPb., 2009.
3. Parihgin, B.D. Osnovih social'no-psikhologicheskoy teorii. – M., 1971.
4. Sarkitov, N.D. Social'nihe funkci rok-muziki i ee mesto v molodezhnoy subkul'ture (kritika burzhuaznykh sociologicheskikh koncepcii rok-muziki): avtoref. dis. ... kandid. filos. nauk / N.D. Sarkitov. – M., 1987.
5. Victor, A. The Elvis Encyclopedia / A. Victor. – New York, Woodstock, London, 2008.
6. Kervi, A. Molodezhnihe subkul'turih SShA i Velikobritanii s konca 40-kh po nashi dni [Eh/r]. – R/d: <http://www.leary.ru/misc/kervey/>
7. Muzalevskaya, E.Yu. Yavlenie molodezhnoy modih stritstajl v kontekste subkul'turnykh yavleniy (vtoraya polovina KhKh – nachalo XXI vekov). – SPb., 2007.
8. Arefjeva, T. Ehra cvetov v mirovoy mode // Zabriski Poyjnt: [O dvizhenii khippi 60-kh gg.: Aljmanakh]; sost.-red. M. Pushkina-Linn. – M., 1993.
9. Nikitina, O.Eh. Biograficheskij mif kak literaturovedcheskaya problema (na materiale russkogo roka): dis. ... kand. filol. nauk. – Tverj, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

Раздел 4

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 учебно-творческой, воспитательной работе и общественным связям АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 101(075.8)

Vlasenko V.V. THE PRINCIPLE OF CULTURE CONGRUITY OF EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL. The article is about the ratio of the two base principles of education culture congruity and nature congruity and their functioning in the context of modern social and cultural reality, it focuses on the problem of mutual dependence of nature and culture in a human being and underlines that the cardinal point of any education is the problem of culture cognify of a person.

Key words: culture, culture congruity, nature congruity, modern education, a person.

В.В. Власенко, канд. культурологии, доц., докторант каф. теории и истории культуры Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: val-vlasenko@yandex.ru

ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы о соотношении двух базовых принципов образования – природосообразности и культуросообразности, в современной социокультурной реальности, ставится проблема взаимосвязи и взаимообусловленности природного и культурного начал в самом человеке, выявляется одна из главных проблем современного образования – проблема культуросообразности личности

Ключевые слова: культура, природосообразность, культуросообразность, современное образование, личность.

В современных социокультурных условиях школе отводится особая роль в решении проблемы формирования и развития личности, соответствующей культуре третьего тысячелетия. При этом существует противоречие: в преобладающей до сегодняшнего дня модели школы XX века весьма затруднительно рождение личности, отвечающей требованиям культуры XXI века. Таким образом, актуальной проблемой сегодняшнего дня становится построение модели образования, отвечающей вызовам современной культуры.

На протяжении тысячелетий человечество «экспериментировало» в поисках наиболее оптимального варианта формирования и развития человека. Различные исторические дефиниции человека – *Zoon politikon*, *Homo dei*, *Homo faber*, *Homo sapiens* и т. д. – вехи этих поисков. В начале третьего тысячелетия стало очевидно, что подлинно человеческое в человеке воплощается в *многообразии* его сторон, представляемом не как сумма отдельных качеств, а как интегративное единство *целого*. И, соответственно, цель современной школы – человек целостный, в котором в процессе сопряжения воспитания, образования и научения сформированы ценностное сознание и потребность в самосовершенствовании, воображение и фантазия, потребность в диалоге и умение выстраивать диалог, критическое мышление и умение воплощать замыслы в конкретные действия. Принцип культурологизации образования является определяющим в построении модели образования, соответствующей культуре третьего тысячелетия, и одним из его важнейших аспектов, несомненно, становится *принцип культуросообразности*.

Идея «культуросообразной школы», берущая свои истоки из педагогической теории XIX в., с новой силой была актуализирована в отечественной педагогической мысли в 90-е годы прошлого столетия. Ее востребованность определялась осознани-

ем необходимости культурологизации образования, обусловленной кардинальными процессами социокультурных изменений. Широкое распространение принцип культуросообразности получил в школе диалога культур В.С. Библера, культуротворческой школе А.П. Валицкой и др. В Тюмени для поддержки деятельности культуросообразных школ была создана «Лаборатория педагогической культурологии». Результатом повышенного интереса к этому направлению стало появление множества диссертационных исследований, в основном касающихся вопросов культуросообразности образования. Особо следует отметить публикацию двух выпусков научно-методического сборника «Школа и демократия» («Новые ценности образования»), практически полностью посвященных анализу принципа культуросообразности [1].

Остановимся подробнее на тех причинах, которыми была обусловлена потребность в переосмыслении идей, казалось бы, перманентно «всплывающих» на тех или иных этапах реформирования образования.

Во-первых, это «мощный взрыв» преобразований общественной жизни и изменение отношения людей к культуре, освободившейся от «идеологических пут» под влиянием процессов демократизации. Культура, следуя утверждениям В.М. Межуева, обрела свои истинные качества – творчество и свободу: «Человек – это продукт собственного творчества, поэтому для меня культура – это все, что существует по законам человеческой свободы» [2].

Одним из следствий демократизации стало ослабление идеологического диктата в области образования, получение школами права выбирать собственную траекторию развития образовательного процесса; осознание значимости культуры в решении главных проблем современности [3]. Выявляя боле-

вые точки развития российского общества в начале 90-х годов, М.С. Каган утверждал, что «...одна из главных причин застоя и деградации во всех сферах – начиная с материального производства и организации политической жизни и кончая человеческими отношениями в быту, характером народного образования, проведением досуга – состоит в *низком уровне культуры во всех её аспектах* – культуры труда, культуры управления, политической культуры, нравственной культуры, художественной культуры и т. д. и т. п.» [4, с. 47].

Во-вторых, это было время «прорыва» культурологических исследований в отечественной мысли. Появляются фундаментальные работы, посвященные вопросам культуры В.С. Библера, М.С. Кагана, М.Б. Туrowsкого и др., культурология становится предметом вузовского образования, в ВАКе в номенклатуре специальностей появляется новая – «теория и история культуры» (24.00.01).

Эти факторы не могли не сказаться на понимании того, что и система образования при всей ее имманентно присущему качеству – опоре на традиции, все больше превращалась в массовую школу, тиражирующую «образованщину» и «человека массы». Необходимость поисков новых системообразующих принципов построения школы, отвечающей запросам культуры XXI столетия, становилась очевидной. Вот как описывал эту ситуацию В.С. Библер: «...сейчас заканчивается определенный тип образования, в муках и смутах рождается совсем иной смысл школы, больше того, – иной смысл школьного отсека жизни современного человека от 7 до 17 лет. ...сейчас меняется (пока – страшно замедленно, но необходимо) строй разума – от «человека образованного» к «человеку культуры», сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, не сводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры» [5, с. 5-6].

Чем же оказались так привлекательны идеи, с момента распространения которых прошло более столетия? Понятие «культуросообразности» появилось в общественно-философской и педагогической мысли в XIX веке, и было связано с деятельностью немецкого педагога Дистервега. Им же широко использовалось и понятие «природосообразности» как взаимодополнительное и противопоставляющееся. Необходимо учитывать, что наука о культуре в эпоху Просвещения находилась в стадии становления, и это не могло не сказаться на смысле понятия «культуросообразности» у Дистервега.

Что значит природосообразность? Семантика понятия предполагает рассматривать его как сообразно природе. Раскрывая суть понятия «природосообразности» Дистервег писал: «Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами её развития. Это главный, высший закон всякого обучения» [6]. Необходимо отметить, что смысл понятия «природосообразности» у Дистервега не является простой калькой «сообразно природе», но – «сообразно природе человека», что, по сути, означает необходимость учитывать *индивидуальные* особенности ребенка в процессе его воспитания.

Очевидна и семантика понятия «культуросообразности»: сообразно культуре. Разногласия обусловлены тем, какой смысл вкладывается в само понятие «культура». Как рассматривается принцип культуросообразности у Дистервега? «Более точные определения содержит принцип культуросообразности, т.е. мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [6].

Культура в данном контексте выступает только как конкретная среда, в которой существует человек, «нравы и обычаи нашей эпохи и сословия, дух времени, в котором мы живём, национальность нашего народа», но не как обязательное условие сотворения человека. Культура второстепенна, она бывает «извращенной» и именно поэтому «между принципом культуросообразности и природосообразности может произойти столкновение или конфликт» и тогда «первый подчиняется последнему», ибо по убеждению немецкого педагога: «Что противоречит природе – негодно, хотя бы и было весьма культуросообразно» [6].

После Дистервега понятия «природосообразности» и «культуросообразности» практически не использовались в философской, педагогической, культурологической мысли. Активный интерес к проблеме «природосообразности» и «культуросообразности» их взаимовлиянию и взаимоотталкиванию, как уже было

сказано выше, возникает в отечественной педагогической мысли в 90-е годы XX столетия. В.В. Кумарин, будучи убежденным в том, что способности человека всецело predetermined генетически, последовательно отстаивал принцип природосообразности, но весьма скептически относился к принципу культуросообразности [7].

На протяжении многих веков одной из сложнейших проблем является проблема соотношения биологического и социокультурного в человеке. Что первично? Что определяет суть и сущность человека? В чем принципиальное отличие между природой животной и природой человека? Существует ли это отличие? Эти вопросы, имеют непосредственное отношение и к проблеме принципа культуросообразности образования.

Если обратиться к анализу тех органов чувств, которые присущи и человеку, и братьям нашим меньшим, то выявляется следующая закономерность. Зрение, слух, обоняние, осязание, вкус при их психофизиологической однородности имеют *разное* значение в жизни людей, что определяется их способностью (или неспособностью) «очеловечивать человека». Особая роль в этом процессе принадлежит *зрению и слуху*. У животных действие зрения и слуха направлено на выполнение *ориентационно-информационных функций*: «Для некоторых животных реальность состоит в основном из запахов, ...для других из звуков... Каждый вид обладает рецепторами, позволяющими организму получать ту информацию, которая наиболее полезна для его приспособления к окружающей среде» [8, с. 181]. Человеку необходимо не только приспосабливаться к природе, ориентироваться в окружающем мире, он способен приспосабливать природу к себе, своим нуждам и потребностям, и именно поэтому зрение и слух у человека приобретают функции, неведомые животным, они являются не только органами чувств, но становятся органами культуры.

Одним из качеств, кардинально отличающим человека от животного, является *духовность*. Духовность генетически не наследуется, она формируется и развивается прижизненно благодаря, прежде всего, участию Другого и Других. Направленность на Другого, зависимость собственного существования от Другого – одна из особенных черт человека. «Раскрытие души ребёнка неразрывно связано с развитием потребности в *Ты...* Через Ты человек становится *Я*» [9, с. 20-21].

Невозможно недооценить значение слуха в процессе человеческого общения. Одна из его важнейших функций – *со-единение* людей: «Невозможность видеть отделяет человека от вещей. Невозможность слышать отделяет человека от людей» (Кант) и не случайно, как утверждает педагог, работающий со слепоглухонемыми детьми, «их воспитанники никогда не просят и не фантазируют даже, чтобы каким-то чудом к ним вернулось зрение – только слух!» [10].

В процессе очеловечивания человека его родовым качеством становится вовлеченность в *отношения* с природой, людьми, духовными сущностями. Но для того, чтобы вступать в отношения, необходима определённая настройка души, определённый состав душевных качеств, способствующих тонкости и чуткости душевных движений. Слух называют «эмоциональным органом чувств», врожденный или рано приобретенный недостаток слуха влечет за собой не только когнитивные и интеллектуальные, но и тяжелые эмоциональные и социально-психологические дефекты развития.

На первом этапе онтогенетического развития человека его основным (и единственным), средством общения является *звук*. Звуком обозначает ребенок свой приход в этот мир, звуком же он шлет первую информацию о себе Другому. Звук духовен по своей сути. Он порожден дыханием и этимологическое родство слов *дыхание, душа, духовное* проявляет возможность звука быть выразителем *духовного начала* в человеке, осуществлять *духовную связь* между людьми. Дыхание олицетворяет жизнь. В мифах разных народов создание мира и мирового порядка связано с божественным дыханием, и звук является первоначальной субстанцией мира. Способность связывать духовно людей выявляет еще одно важное качество звука – диалогичность. Звук рождает *от-звук*, он обращен к слуху. В процессе становления человечества вырабатывались культурные механизмы воспитания человеческого слуха – *музыка и поэзия*.

В течение многих поколений людей рождалась особая интонационная манера обращения матери к младенцу. Копыбельная песня возникла из напевных речевых интонаций. Интонация вырастает из звука, но звук становится музыкальной инто-

нацией лишь тогда, когда появляется второй звук и образуется система взаимосвязанных тонов. В интонация запечатлено конкретное чувство-переживание, каждая интонация выражает душевное состояние человека в его *единичности и особенностях*. Звучания в природе, даже если они и приближаются к музыкальным звучаниям, не являются интонацией, ибо интонирует только человек. «Кирпичик» интонации – интервал – порожден человеческим интеллектом, он – явление культуры, он – носитель эмоционально-смыслового тонуа» [11, с. 343]. Интонация способна с высокой степенью полноты выразить взаимообусловленность двух сфер человеческой психики: *эмоциональной и интеллектуальной*, т.е. интонация передает не только *чувство*, но и *смысл*. Соединение музыки со словом в колыбельной позволяет последнему приобрести особую выразительность и значимость ибо «слова можно говорить, не интонируя их *качества*, их истинного смысла; музыка же всегда интонационна, а иначе не слышима» [11, с. 211].

Формирование слуховых представлений неразрывно связано и с развитием вокальных умений. Обладание голосом – огромное богатство человека, которым он, зачастую, не умеет пользоваться. Многие люди не говорят «своим» голосом, т.е. не владеют тем регистром, который был бы наиболее легким для них. Чистота дикции и красота голоса – не природные явления, они воспитываются в результате музыкальной деятельности, и не случайно великие актеры «учатся говорить» у музыкантов.

О горле Шаляпина как чуде, дарованному не природой, а созданному в процессе работы, систематической тренировки рассказывал известный литературовед И.Л. Андроников великий русский актер Малого театра А.А. Остужев: «У Шаляпина от природы – великолепный бас, – редчайшие связки! И обыкновенная глотка. Но его первый учитель пения, Усатов, специальными упражнениями сумел поднять ему мягкое нёбо, расширил стенки гортани, он выучил Шаляпина ... полоскать горло звуками...». В результате такой работы глотка Шаляпина стала произведением искусства: «ВО ВСЕЙ ГЛОТКЕ НИ ОДНОЙ ЛИШНЕЙ ДЕТАЛИ!.. Она рассматривается как сооружение великого мастера!» [12, с. 296-297].

В 70-е годы XX столетия отечественный педагог, учитель музыки Д.Е. Огороднов создаёт *целостную* систему воспитания музыкально-певческой культуры, освоение которой позволяет каждому школьнику научиться не только грамотно петь, но и обрести «свой голос» (к сожалению, и по сей день, система Д.Е. Огороднова практически неизвестна учителям музыки общеобразовательных школ).

Таким образом, природная данность – слух – у человека преобразовывается в орган культуры с помощью «культурных технологий» – пения, декламации, выразительного чтения, слушания музыки. И проблема бытия искусства в школе это не частная проблема отдельно взятых предметов, это – проблема окультуривания человека, формирования на его природной основе атрибутивных качеств человека как творца и творения культуры.

В отличие от слуха зрение дает человеку *«информацию о пространстве, о материальном бытии в его реальном трехмерном существовании»* (М.С. Каган), что и делает возможной *деятельность* человека. Видению (как и слушанию) человек *научается*, между «видеть» и «увидеть» порою лежит огромная пропасть. Предметная *очеловеченная* среда, окружающая ребёнка, позволяет ему с первых дней своей жизни *обучаться* восприятию, человек *видит* то, что *знает* «... видимость вещей мы тотчас же истолковываем в тот образ предмета, который есть уже в нашем представлении на основании нашего опыта, наших знаний» [13, с. 225].

Именно поэтому у людей, воспитанных в разных культурах, может быть и разный способ видения, ибо «... с самого рождения культура берёт на себя регулирование деятельности мозга таким образом, что мозг научается производить те же расчёты, которые характерны для всех членов данной группы» [14, с. 207]. Существование такого «культурного моделирования» подтверждает история живописи.

Основная функция зрения заключается в способности воспринимать пространство. Моделирование пространства в живописи воплощено в композиции произведения. Первобытный человек «пристально вглядывается в отдельные явления, но не понимает их причинных связей и взаимозависимости. А если не понимает, то и не видит, поэтому его композиционный дар еще в зачатке» [15, с. 12]. Изображение пространства в греческой

живописи было телесным, «т.е. осматриванием, пластическим ощупыванием пространства глазами», не «перспективой», а «аспективой». Для греческого художника глубина, бесконечность пространства не представляет ценности, в его воображении «существует только передний план, близкие, доступные *осязанию* предметы» [16, с. 227].

В китайской и японской живописи иная концепция пространства: «Если европейский живописец, желая показать внутренность комнаты, как бы снимает переднюю стенку, то японский живописец снимает крышу и потолок» [16, с. 228].

В средневековой живописи «композиция изображения строится не на оптической, а на чисто *мыслительной, символической* связи. ...Верх и низ в средневековом изображении означают не пространственные категории, а лишь символически-орнаментальные созвучия» [16, с. 230, курсив мой – В.В.]. Даже фон «средневекового изображения имел *символическое, иррациональное* значение», т.е. «средневековый живописец свое изображение мыслил не как оптическое впечатление, а как символ, идею, божественное откровение, которое направлено, обращено на зрителя» [16, с. 231-232, курсив мой – В.В.].

В эпоху Возрождения возникает новая концепция пространства, пространство как «некоей объективной видимости, как глубины, как стихии...» [16, с. 231]. Происходит поворот к его реалистическому, глубинному восприятию. Два главных условия реального восприятия – свет и пространство, и наряду с линейной перспективой Возрождения овладевают и световой, и воздушной перспективой «Задача перспективы создать на плоскости картины те же условия, в которых зрению являются реальные предметы в реальном пространстве» [16, с. 233].

Таким образом, при одинаковой физиологической основе зрения как органа чувств, люди разных эпох, разных культур воспринимают окружающее их пространство по-разному, а слух и зрение, являясь органами чувств, у человека становятся и органами культуры. Следовательно, человеческая природа и законы её развития не противопоставлены культуре, а соотнесены с ней. Более того, вне культурной обработки своей биологической сущности человек остается на уровне Ното зооп: «Люди без культуры ...были бы недееспособными чудовищами, обладающими очень незначительным числом полезных инстинктов и еще меньшим числом чувств при полном отсутствии интеллекта», – утверждает видный американский антрополог, представитель «интерпретативной антропологии» К. Гирц [17, с. 131-132]. Соответственно, противопоставление природосообразности и культуросообразности в процессе школьного образования означает недопонимание сути и сущности человека, особенность которого и определяется его способностью органически соединять в себе биологическое, социальное и культурное. Исследуя влияние культуры на формирование человека, К. Гирц приходит к следующему выводу: «культура стала не довеском, если можно так выразиться, к уже готовому или практически готовому человеку, а была причастна, и притом самым существенным образом, к производству этого животного» [17, с. 130].

Противопоставление же принципов культуросообразности и природосообразности в российской педагогике 90-х гг. не случайно. Такая позиция являлась, во-первых, реакцией на предшествующую установку отечественной педагогики и психологии, когда воспитуемый выступал в качестве своеобразного пластилина, из которого возможно вылепить все, что необходимо обществу, во-вторых, и педагогический корпус страны, не обладающий культурологическими знаниями, воспринимал культуру как своеобразное украшение жизни, нечто хотя и желательное, но в сложных условиях жизни не обязательное.

И сегодня в понимании сути культуросообразности наблюдается большой разброс мнений, что во многом обусловлено сложностью самого феномена культуры и, как следствие, отсутствием единой позиции в понимании сути и сущности культуры. Если исходить из определения культуры М.С. Кагана: «культура есть *системная, исторически образованная и исторически изменяющаяся многосторонняя целостность специфически человеческих способов деятельности и её опредмеченных плодов – материальных, духовных и духовно-материальных, художественных*», то, соответственно, культуросообразность означает – подобно культуре, как онтологическому понятию, как миру человека, творящего культуру и творимому культурой, а не только как соответствие школы типу культуры, выдвигающей определённые требования к *типу личности* [18, с. 44].

В этом плане школа всегда культуросообразна, ибо, будучи вторичной системой, по отношению к культуре не может быть

вне своей культуры. «Образование всегда отвечает *принципу культуросообразности*, репрезентируя когнитивный, ценностный и операциональный компоненты культуры определённого типа» [19, с. 42].

Все изменения в системе образования – это своеобразный ответ на системные изменения, происходящие в культуре. Первыми «вызов» культуры «слышат» педагоги-творцы, педагоги-художники, которые и начинают искать новые формы, новые методы преподавания, новые принципы организации самой системы школы, способствующие формированию «нового человека». Невольно возникают аналогии со сменой стиля в искусстве, с творчеством художников, которые способны «услышать будущего зов». Аналогия не случайна. Мысль о педагоге, как Художнике, возникла еще в античности, но в конце XX века эта мысль становится одной из ведущих. М.С. Каган подчёркивает, что «между деятельностью Художника и Учителя существует *глубинное родство*. Оно выражается в том, что обе являются *формами творчества*, в одном случае – *сотворением реального, подлинного, живого человека*, в другом – *иллюзорного человека, образной модели человека реального*, но именно их *сотворением*, в соответствии с тем *идеалом человеческой личности*, который существует в сознании обоих творцов» [20].

Педагогические системы Коменского и Дистервега возникли как своеобразный «отзвук» основных идей эпохи Просвещения, а школа Сухомлинского – «ответ» на «оттепель» советского периода. В этом плане показателен в отечественной культуре и период конца 80-х – начала 90-х годов прошлого столетия – время коренных преобразований во всех областях социокультурной жизни, ознаменовавшееся «взрывом» новаторства в педагогике.

Определяющая черта современной культуры – плюрализм культур, скорость изменений самих типов культуры. «В этих трансформациях претерпевает метаморфозы и феномен человека. Происходит его дивергенция, складываются разные типы массовой личности, которые поляризуются, проходя путь от традиционной целостной константной личности, через личность гибкую, периодически заново устанавливающуюся, до личности непрерывно меняющейся, исчезающей и возникающей в новом качестве (облике)» [21, с. 119]. Сегодня сложно (если вообще возможно) говорить о неких единых требованиях к типу «нового» человека, востребованного культурой и воспроизводимого современной школой. В современной социокультурной ситуации перед школой стоит задача не только (и даже не столько) дать определённый багаж знаний сколько создать условия для реализации *разных типов* личности, что, в свою очередь, вызывает необходимость выявления инвариантных (назову их вслед за М.С. Каганом «атрибутивных») качеств человека, развитие которых способствует формированию ядра личности, что позволит ей (личности) в условиях действия разноректорных сил не потерять свое лицо. К таким качествам, обеспечивающим культурогенез, следует отнести *интеллект, духовность, свободу, творчество*. Следовательно, одна из главных проблем современного образования – проблема *культуросообразности личности* (при всей непривычности данного словосочетания), не личности, отвечающей требованиям того или иного типа культуры, а личности *сообразной культуре* во всей ее полноте и целостности, личности, в которой гармонично сопряжены необходимые и достаточные компоненты, формируемые культурой – *гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный*.

Библиографический список

1. Новые ценности образования: культуросообразная школа: научно-методический сборник. – М., 2002. – Вып. 11.
2. Межуев, В. Философия культуры и культурная политика // Государственная служба. – 2003. – № 6(26) [Э/р]. – Р/д: www.rags.ru/akadem/all/26-2003/26-2003-74.html
3. Каспржак, А.Г. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен / А.Г. Каспржак, М.Б. Левит. – М., 1994. – Сер. Библиотечка директора школы.
4. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
5. Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992.
6. Дистервег, Ф. Руководство к образованию немецких учителей [Э/р]. – Р/д: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/239>
7. Кумарин, В.В.. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М., 2004.
8. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. – М., 1992. – Т. 1:
9. Бубер, М. Я и Ты. – М., 1993
10. Ваганов, А. Вселенная на кончиках пальцев [Э/р]. – Р/д: http://science.ng.ru/human/1999-10-20/fingertip_universe.html
11. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л., 1971.
12. Андроников, И.Л. К музыке. – М., 1975.
13. Виппер, Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М., 2004.
14. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. – М., 1992. – Т. 1.
15. Дмитриева, Н.А. Краткая история искусств. – М., 1985. – Вып. 1. От древнейших времён по XVI век. Очерки.
16. Виппер, Б.Р. Введение в историческое изучение искусства. – М., 2004.
17. Гирц, К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. – СПб., 2006.
18. Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры. – СПб., 2003. – Кн. 1.
19. Видт, И.Е. Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе // Новые ценности образования: культуросообразная школа: научно-метод. сб. – М., 2002. – Вып. 11.
20. Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории (рукопись).
21. Розин, В.М. Кризис образования и новый опыт преподавания // Высшее образование в России. – 2010. – № 3.

Bibliography

1. Novije cennosti obrazovaniya: kuljturosoobraznaya shkola: nauchno-metodicheskiy sbornik. – M., 2002. – Vihp. 11.
2. Mezhuiev, V. Filosofiya kuljturih i kuljturmaya politika // Gosudarstvennaya sluzhba. – 2003. – № 6(26) [Eh/r]. – R/d: www.rags.ru/akadem/all/26-2003/26-2003-74.html
3. Kasprzhak, A.G. Bazisniy uchebniy plan i rossiyskoe obrazovanie v ehpokhu peremen / A.G. Kasprzhak, M.B. Levit. – M., 1994. – Ser. Bibliotekha direktora shkoli.
4. Kagan, M.S. Filosofiya kuljturih. – SPb., 1996.
5. Shkola dialoga kuljtur. Osnovih programmi. – Kemerovo, 1992.
6. Disterveg, F. Rukovodstvo k obrazovaniyu nemeckikh uchiteley [Eh/r]. – R/d: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/239>
7. Kumarin, V.V.. Pedagogika prirodosobraznosti i reforma shkoli. – M., 2004.
8. Godfrua, Zh. Chto takoe psikhologiya: v 2 t. – M., 1992. – T. 1:
9. Buber, M. Ya i Tih. – M., 1993
10. Vaganov, A. Vselennaya na konchikakh paljcev [Eh/r]. – R/d: http://science.ng.ru/human/1999-10-20/fingertip_universe.html
11. Asafjev, B.V. Muzikalnaya forma kak process. – L., 1971.
12. Andronikov, I.L. K muzihke. – M., 1975.
13. Vipper, B.R. Vvedenie v istoricheskoe izuchenie iskusstva. – M., 2004.
14. Godfrua, Zh. Chto takoe psikhologiya: v 2 t. – M., 1992. – T. 1.
15. Dmitrieva, N.A. Kratkaya istoriya iskusstv. – M., 1985. – Vihp. 1. Ot drevneyshikh vremyon po XVI vek. Ocherki.
16. Vipper, B.R. Vvedenie v istoricheskoe izuchenie iskusstva. – M., 2004.
17. Girc, K. Vliyanie koncepcii kuljturih na koncepciyu cheloveka //Antologiya issledovaniy kuljturih. Interpretacii kuljturih. – SPb., 2006.
18. Kagan, M.S. Vvedenie v istoriyu mirovoy kuljturih. – SPb., 2003. – Kn. 1.

19. Vidt, I.E. Ehvoluciya obrazovatel'nykh modeley v istoriko-kulturnom processe // *Noviye cennosti obrazovaniya: kul'turosoobraznaya shkola: nauchno-metod. sb.* – M., 2002. – V. 11.
20. Kagan, M.S. Sistemno-sinergeticheskiy podkhod k postroeniyu sovremennoy pedagogicheskoy teorii (rukopis').
21. Rozin, V.M. Krizis obrazovaniya i noviy opit prepodavaniya // *Vihsshee obrazovanie v Rossii.* – 2010. – № 3.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

УДК 008

Marushkina N.S. MEN'S FOOD: CULTURAL ASPECT. In the article the cultural analysis of the basic need of a person in food is given. It is stated that food in every culture has symbolic meaning, has national and cultural information, is an identifier of belonging a person to the certain culture.

Key words: the process of eating, symbolic meaning, cultural sense.

Н.С. Марушкина, аспирант Шуйского филиала Ивановского гос. университета, преподаватель каф. иностранных языков Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: nmarushkina@bk.ru

ПИЩА ЛЮДЕЙ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье предлагается культурологический анализ базовой потребности человека в пище. Утверждается, что еда в любой культуре имеет символическое значение, несет в себе национально-культурную информацию, является своеобразным идентификатором принадлежности человека к определенной культуре.

Ключевые слова: процесс принятия пищи, символическое значение, культурный смысл.

Процесс потребления пищи является частью культурологической категории образа жизни. Помимо собственно питания, сюда также входят такие составляющие как труд или деятельность, отдых и досуг, темп и ритм жизни человека. Феномен еды определяется как важнейшая часть культурно-бытового уклада жизни человека. Это положение подтверждает тот факт, что в июне 1987г вышел в свет очередной номер журнала «Курьер» (ЮНЕСКО), который был полностью посвящен проблемам питания. Выпуск назывался «Food and Culture. The Spice of Life». В предисловии к журналу главный редактор Э. Глиссан очень точно заметил: «If food satisfies an essential human need, it is also an essential ingredient of cultural identity» (Пища не просто удовлетворяет одну из главных потребностей человека, она также является неотъемлемым элементом его культуры) [1, с. 3].

«Человек ест то, что он ест». Данное положение на сегодняшний день имеет не только сугубо биологический и физиологический смыслы. Из базовой потребности человека, с развитием цивилизации, еда превратилась в некий концентрат культурных смыслов, отождествляющих человека и общество в их взаимосвязи. Процесс принятия пищи – это культурный ритуал, посредством которого человек либо осознает себя частью одной культуры, или обособляется от другой.

Культурные смыслы процесса принятия пищи начали формироваться еще в первобытном обществе. Уже в те далекие времена первобытные люди, съедая убитое животное, как бы приобщались к природе, перенимая ее силу. Считалось, что вся сила и мощь животного переходила к человеку, который его съел. Употребление растительной пищи также понималось как растворение в природе, частью которой мыслился человек.

С появлением религиозных воззрений, человек стал наполнять еду еще большими символическими смыслами. Религиозные догматы и традиции питания оказывают огромное влияние на формирование тех или иных представлений и пище, формируют особые символические смыслы. Практически во всех религиях жертвоприношения богам осуществлялось с помощью определенных продуктов питания.

В современном христианстве основное таинство – причастие – осуществляется с помощью хлеба и вина, олицетворяющих плоть и кровь Христа. Согласно традициям христианской Пасхи, перед окончанием торжественной пасхальной службы в храме освящается пасхальный хлеб артос, раздаваемый верующим как благословение, а затем – куличи, творожные пасхи, яйца и мясо для праздничной трапезы [2, с. 112]. По легенде, обычай красить яйца в красный цвет (цвет крови Христовой) восходит к Марии Магдалине, которая со словами: «Христос воскрес!» подарила римскому императору Тиберию яйцо. Тибериус заявил, что воскресение так же невозможно, как то, что яйцо вдруг станет красным. И в тот же миг яйцо окрасилось в красный цвет.

Заповеди Моисея (Закон, данный Богом избранному еврейскому народу через пророка Моисея на горе Синай) предписывали огромное множество всевозможных пищевых ограничений, например: «не вари козленка в молоке матери его» (Исх. 23, 19). В праздник опресноков не разрешалось есть хлеб, приготовленный на дрожжах и закваске (квасное) (Исх. 12, 20). Все животные разделялись на чистых и нечистых, употреблять в пищу можно было только мясо первых (Лев. 11) [2].

Эти ограничения выражали общую идею о том, что человек, избранный к служению Единому Святому Богу, должен быть сам свят и чист во всех отношениях, и ему должна соответствовать лишь «чистая» пища. Несомненно, что данные указания имели и гигиеническое значение, например, запрещение употреблять мясо растерзанного диким зверем животного или пользоваться оскверненной мышами и насекомыми посудой.

Все это со временем сложилось в определенные ритуалы. Соблюдая тот или иной ритуал, человек приобретает некое чувство единения со своей культурой. Кроме того, в человеке закладываются определенные ценности и идеалы, с которыми связан тот или иной ритуал. В качестве примера можно привести русский православный поминальный ритуал. Вот образец типичных богатых русских поминок из диалогии Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах»: «Кутьи наварили, блинов напекли, киселя наготовили... Кутья на всех одна была из пшена сорочинского с изюмом да с сахаром, блины в семи печах пеклись, чтобы всем достались горяченькие; в почетные столы пекли на ореховом масле, в уличные – на маковом, мирским – с икрой да со сметками, луком да солеными грибами. Кисели готовила Никитишна разные, почетным гостям – пшеничные с миндальным молоком, на улицу – овсяные с медовой сытой...» [3, с. 121]. Действительно, основным поминальным блюдом на Руси считалась кутья – разваренные зерна пшеницы, ржи, ячменя или риса с медом и изюмом. Такое блюдо впервые упомянуто еще в «Повести временных лет» (XIв). Зерна в составе кутьи есть символ воскресения, а мед – символ райского наслаждения. Другим традиционным блюдом на поминках является кисель. В старину его готовили из ржаной, пшеничной муки на дрожжах. Ягодный сок в его составе появился гораздо позднее. Блины – одно из самых древнейших изделий русской кухни, появившееся еще до IX в. в языческие времена. Слово «блин» – искаженное «млин» от глагола «молоть». «Мелин», или «млин», означает изделие из намеленного, т. е. мучное изделие. Круглый, горячий блин – символ яркого солнца.

Вообще, что касается основных символических значений продуктов питания, следует отметить, что основное значение во многих культурах (в частности в русской и западноевропейской) придается хлебу (хлебу-соли), молоку и маслу. Хлеб может выступать символом гостеприимства (*подносить хлеб-соль (встречать с хлебом-солью)* – «о доброжелательном приеме, встрече дорогих, желанных гостей»), символом дружбы (*водить*

хлеб-соль – «находиться в дружеских отношениях», символом духовности (*хлеб наш насущный* – «самое важное, жизненно необходимое»), символом материальности (*have one's bread buttered for life* – «быть материально обеспеченным»). Молоко обычно характеризует возрождение и бессмертие, доброту, заботу, сочувствие, изобилие и плодородие. Масло – символ достатка и материального благосостояния (*have one's bread buttered for life* – быть материально обеспеченным) [4].

Из этих примеров хорошо видно, что используя определенный набор продуктов, наделенных культурным смыслом, нация сохраняет свои корни, свои самобытные черты. Таким образом, еда способствует сохранению национального самосознания, выявляет черты национального характера.

Еще один важный культурологический аспект принятия пищи – связь ее с определенными праздниками. Так, всем известна русская традиция употребления блинов на Масленицу. Не случайно еще Пушкин, описывая уклад жизни Лариных пишет: «у них на Масленице жирной водились русские блины». Все это в совокупности, по мнению А.Б. Есина, есть «приобщение к традиции, то есть то, что позволяет человеку не теоретически, а практически считать себя русским, французом, китайцем и т.д.» [5, с. 76].

Традиции и обычаи, связанные с приемом пищи, как правило, находят отражение в языке народа. Как видно из примеров, приведенных выше, самыми яркими носителями культурных смыслов являются пословицы и поговорки. Если подвергнуть их культурологическому анализу, становится очевидным, что фразеологические единицы, имеющие в своем составе «гастрономический» термин, несут в себе большой пласт национально-культурной информации. Сопоставляя фразеологизмы английской, немецкой и русской лингвокультур, модно сделать вывод, что англичане – большие любители чая и сладостей (*not for all the tea in China* – «ни за какие коврижки», *as sweet as a pie* – «сладкий как пирог»), немцы – пива и колбасы (*Wurst wider Wurst* – «долг платежом красен», *das ist nicht mein Bier* – «не мое дело»), русские – щей, блинов и кваса (*щи да каша – пища наша, печь как блины, ест и квас, да не про вас*). У каждой нации имеются свои предпочтения, связанные с различным географическим положением, различным уровнем культурного и социального развития [6].

Принимая в внимание культурологический смысл еды, особо отметить глобалистические тенденции в этом процессе. Повсеместное распространение фаст-фуда – гамбургеров, чизбургеров, газированных напитков приводит к унификации, опрощению самого процесса питания. Человек все меньше осознает себя частью какой-то одной уникальной национальной культуры. Традиционные смыслы коллективного, размеренного ритуала принятия пищи с обязательной беседой за столом, дружеским общением, уничтожаются быстрой американской моделью простого насыщения. Такая модель питания с точки зрения культурологии говорит скорее об отсутствии глобальных корней, отсутствии глубоких нравственных ориентиров, а не о скорости и удобстве процесса. Кроме увлечения фаст-фудом, можно отметить рост популярности некоторых национальных традиций питания, в первую очередь китайской и итальянской. На наш взгляд, рост увлечения суши, роллами и пиццей является скорее данью моде, а не приобщением себя к чужой культуре. Кроме того, их популярность обусловлена опять же удобством употребления, поскольку это актуально в условиях динамичного ритма жизни современного общества. Японский антрополог Ишиги Наомичи в статье «The emergence of homo sapiens as a convivial animal» отмечает, для того чтобы действительно насладиться едой нам нужен компаньон, с которым можно посидеть за одним столом и разделить трапезу. Это должен быть человек, который входит с тобой в одну социальную группу – семью, друзей или коллег. Еда становится способом коммуникации внутри социальной группы и отождествления себя с ней. [1, с. 20]. Также исследовательница отмечает, что важно сохранять традиции питания в семье, а не отдавать дань моде, питаясь в ресторанах и закусочных быстрого питания. По ее мнению, отказ от традиции совместного приема пищи в семье может привести к краху семьи как социального института. [1, с. 20].

Таким образом, анализируя культурную специфику питания, необходимо учитывать следующие важные положения. Еда – процесс не только биологический, но и имеющий глубокие культурные корни. Культурные смыслы продуктов питания различны в разных национальных культурах и разных мировых религиях. Однако все их объединяет смысл культурной интеграции, осознания себя частью определенного общества с его устоями, традициями и моралью. Унификация процесса принятия пищи может негативно сказаться на выражении культурной идентичности, стирая границы своего и чужого.

Библиографический список

1. The Courier, Unesco, May, 1987.
2. Энциклопедия православной кухни / сост. О.А. Кузенков, Г.В. Кузенкова. – Н. Новгород, 1999.
3. Мельников, П.И. (Андрей Печерский) В лесах. Роман: в 2 кн. – Горький, 1977. – Кн. 2.
4. Марушкина, Н.С. «Гастрономические» фразеологические единицы как средство формирования концепта Еда // Преподаватель XXI века. – 2012. – № 2.
5. Есин, А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М, 1999.
6. Марушкина, Н.С. Лингвострановедческий подход к выявлению национально-культурной специфики фразеологических единиц (на материале английского, русского и немецкого языков) // Общие и частные проблемы лексикологии и теории перевода: сб. науч. ст. – Чебоксары, 2012.

Bibliography

1. The Courier, Unesco, May, 1987.
2. Ehnciklopediya pravoslavnoy kuhni / sost. O.A. Kuzenkov, G.V. Kuzenkova. – N. Novgorod, 1999.
3. Melnikov, P.I. (Andrey Pecherskiy) V lesakh. Roman: v 2 kn. – Gor'kiy, 1977. – Kn. 2.
4. Marushkina, N.S. «Gastronomicheskie» frazeologicheskie edinich kak sredstvo formirovaniya koncepta Eda // Prepodavatel' XXI veka. – 2012. – № 2.
5. Esin, A.B. Vvedenie v kul'turologiyu: Osnovniye ponyatiya kul'turologii v sistematicheskom izlozhenii: ucheb. posob. dlya stud. vihsish. ucheb. zavedeniy. – M, 1999.
6. Marushkina, N.S. Lingvostranovedcheskiy podkhod k vihyavleniyu nacional'no-kul'turnoy spetsifiky frazeologicheskikh edinic (na materiale angliyskogo, russkogo i nemeckogo yazikov) // Obshie i chastniye problemih leksikologii i teorii perevoda: sb. nauch. st. – Cheboksariy, 2012.

Статья поступила в редакцию 13.05.13

Раздел 5

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 902

Aleynikov M.V., Vorobiev A.E. THE PRACTICAL IMPORTANCE OF RESEARCH OF THE AGENCY OF PRELIMINARY INVESTIGATION DURING THE FORMATION OF THE SOVIET NATION FOR FORMING THE OPTIMAL STRUCTURE OF INVESTIGATING AGENCIES. The article devoted to studying of forming the structure and activity of the agency of preliminary investigation during the formation of the Soviet nation and analysed the main aspects to which it is necessary to pay attention during the modern reformation of the agency of preliminary investigation.

Key words: The civil war, the new economic policy, the reformation of the agency of preliminary investigation, the formation and activity of the agency of preliminary investigation, the patterns of the investigation device, the Office of Public Prosecutor.

М.В. Алеи́ников, канд. ист. наук, доц. каф. отечественной истории АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kotis@bigpi.biysk.ru; А.Е. Воробьев, аспирант каф. отечественной истории факультета истории и права АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: alex-vorob88-88@mail.ru

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО СЛЕДСТВИЯ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СЛЕДСТВЕННЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена изучению формирования структуры и деятельности органов предварительного следствия в период становления советского государства и проанализированы основные аспекты, на которые нужно обратить внимание при современном реформировании органов предварительного следствия.

Ключевые слова: гражданская война, новая экономическая политика, реформирование органов предварительного следствия, формирование и деятельность органов предварительного следствия, модели следственного аппарата, прокуратура.

Органы предварительного следствия имеют огромное значение для общества, поэтому их положение в структуре других государственных органов, их состояние, деятельность и проблемы вызывают немалый интерес. Органы предварительного следствия призваны бороться с преступностью, которая характеризуется в настоящее время высоким уровнем и отрицательно влияет на все сферы общества. Действующая Конституция России, объявляет наше государство правовым. Однако правовое государство – это государство законности, а уровень законности в стране низкий. Добиться строгого и неуклонного соблюдения норм уголовного права без хорошо налаженного следственного аппарата невозможно. Поэтому следует констатировать наличие тесной связи между организацией предварительного следствия и такой крупнейшей и нерешенной еще проблемой как создание правового государства [1, с. 12].

В настоящее время наблюдается очень низкий уровень работы органов предварительного следствия. Причина этого – наличие серьезных недостатков в организационно-правовом построении предварительного следствия, а также кадровая проблема, которая выражается в отсутствии у следователей необходимого опыта и профессионализма. В органах Следственного комитета РФ, например, серьезным недостатком организации можно назвать то, что следственные отделы являются межрайонными и следователям очень часто приходится ездить в дру-

гой район, в котором находится руководитель (поставить печать на процессуальных документах, отвезти материалы доследственных проверок, уголовные дела для дачи указаний, для проверки, для совещаний и т.д.). Это требует немало времени и отвлекает следователей от основной работы, а также влечет за собой волокиту по уголовным делам, нарушение процессуальных сроков проведения доследственных проверок. Осложняет работу также отсутствие четкого взаимодействия следователей и оперативных работников.

Серьезным препятствием в выполнении органами предварительного следствия возложенных на них функций является также кадровая проблема, которая заключается в том, что в органах следствия очень большая текучка кадров, которая как раз и обусловлена недостатками организационно-правового характера. В следственных отделах сейчас работают молодые следователи, недавно окончившие университеты. Опыта у них еще мало, многих нюансов они еще не знают и поэтому не могут качественно расследовать уголовные дела, особенно экономической направленности. Большой проблемой следственных органов является расследование налоговых преступлений. Несвершенство налогового законодательства, недостаточная эффективность работы органов налогового контроля предоставляют широкое поле деятельности для злостных неплательщиков налогов по изысканию различных ухищренных способов соверше-

ния налоговых преступлений. Масштаб налоговых преступлений гораздо больше того количества уголовных дел, что удается довести до суда. Следователи должны быть готовы столкнуться с юридически грамотным процессуальным противником, который обладает большими административным и финансовым ресурсами, привлекает к защите своих интересов высокопрофессиональных адвокатов. Очень часто нехватка профессионализма у следователей приводит к вынесению необоснованных постановлений об отказе в возбуждении уголовного дела, чем нарушаются права и законные интересы граждан, государства.

Существуют также и другие причины не достаточно эффективной работы органов предварительного следствия, в частности, отсутствие должного материально-технического обеспечения, однако в данной статье мы этого касаться не будем, так как решение данных проблем зависит от других факторов (экономическая политика государства и др.). В данной статье мы постараемся проанализировать только те проблемы органов предварительного следствия, которые возможно решить, опираясь на накопленный историко-правовой опыт организации органов предварительного следствия.

Встает вопрос о путях реформирования следствия. Каптелин предлагает использовать опыт становления советской судебно-правовой системы [2, с. 7]. В этот период ведется поиск наиболее оптимальной организационно-правовой формы развития предварительного следствия в системе органов государственной власти. Такой поиск ведется и в наше время, о чем свидетельствует отделение следствия от прокуратуры и образование самостоятельной структуры – Следственного комитета. В настоящее время система органов предварительного следствия выглядит следующим образом: Следственный комитет РФ, следователи МВД, следователи Наркоконтроля, следователи ФСБ, следователи военной прокуратуры. Однако решается вопрос об объединении всех следственных подразделений в одно ведомство. Будет ли в этом больше положительных моментов или отрицательных, пока сказать сложно. Именно исследование истории формирования и деятельности следственных органов может задать определенные ориентиры при реформировании органов предварительного следствия.

Исследовав вышеуказанный период мы сможем сделать для себя определенные выводы: каких ошибок не нужно допускать в процессе реформирования органов предварительного следствия, как их можно избежать. Также мы сможем перенять положительный опыт того времени.

В первые послереволюционные годы институт предварительного следствия в РСФСР не получил детального правового регулирования, принципы и направления организации института предварительного следствия были лишь намечены, но не получили окончательного правового оформления. Основную роль в организации следственных органов играло ведомственное нормотворчество и, так называемая, революционная практика. Это послужило причиной появления множественности следственных комиссий и несогласованности их действий. Однако данные комиссии, хотя и просуществовали относительно недолго, все же внесли определённый вклад в дело борьбы с преступностью и поддержание правопорядка на начальном этапе существования советского государства.

В этот период сформировались и сосуществовали три модели организации следственного аппарата: судебная (следственные органы при общих судах и революционных трибуналах), административная (милиция) и вневедомственная (ВЧК).

В годы гражданской войны и иностранной военной интервенции происходит существенная реорганизация института предварительного следствия, в частности, проведение предварительного следствия относится к судебным функциям и в дальнейшем ставится под надзор органов прокуратуры. Уже Конституция РСФСР 1918 г. четко разграничила предметы ведения и компетенцию по вопросам предварительного следствия, дознания и судопроизводства. Ведение следствия следственной комиссией, равно как и ведение следствия единолично судьей, разрешавшим впоследствии дело по существу, было в советском государстве явлением временным и вынужденным.

В период гражданской войны и иностранной интервенции доминировала вневедомственная модель организации следственного аппарата, так как в этот период институт предварительного следствия получил наибольшее развитие не в системе МВД, относящейся к исполнительной власти, а в органах ВЧК по борьбе с контрреволюцией и саботажем, не имевшей прямо-

го подчинения ни одной структуре исполнительной власти. В начале 1918 г. должности следователей появились в оперативных подразделениях центрального аппарата ВЧК. Позднее, 22 ноября 1918 г. был образован единый следственный отдел ВЧК, а 11 августа 1921 г. – Следственная часть при Президиуме ВЧК. Кроме того, начиная с августа 1918 г. следственные подотделы образовались либо при каждом отделе губернского или уездного ЧК.

Институт предварительного следствия в период осуществления новой экономической политики развивался и реформировался весьма медленно, в виду фактического наличия следственного аппарата в органах государственного политического управления, что объяснялось сложной ситуацией в государстве – размахом массового уголовного бандитизма. Также развитие института предварительного следствия «приостановил» УПК РСФСР 1922 г. – Кодекс отнес большую роль в предварительном расследовании преступлений органам дознания, т.к. органы милиции пользовались большим политическим доверием, чем народные следователи, которые в нарушение УПК РСФСР оказались фактически устраненными от ведения предварительного следствия по политическим и некоторым другим преступлениям.

В ходе судебной реформы 1922-1923 гг. судебная модель построения отечественного следственного аппарата стала основной. Однако одновременно с этим на ведомственных совещаниях и на страницах периодической печати в 1923-1924 гг. началось активное обсуждение вопроса о передаче следственного аппарата от судов прокуратуре. Так как Республиканская прокуратура до 1936 г. организационно входила в Наркомат юстиции РСФСР, институт судебных следователей просуществовал только до 1928 г.

В 1927 г., в порядке эксперимента, подчинение следствия органам прокуратуры было предпринято в Московской губернии. Здесь сложилась и была апробирована стройная система прокурорских следственных органов. Признав эксперимент успешным, коллегия Наркомата юстиции 17 апреля 1928 г. постановила передать «следственный аппарат в полное распоряжение Прокуратуры РСФСР. Затем это постановление нашло свое закрепление в Постановлении ВЦИК и СНК РСФСР «Об изменении Положения о судостроительстве РСФСР». В январе 1929 г. военные следователи также перешли в подчинение органам Прокуратуры. Тем самым было создано базовое основание новой прокурорской модели организации следственного аппарата в Советском государстве [2, с. 9].

Отметим, что весь период отыскания места для органов следствия знаменуется тем, что фактическим ее организатором, оперативным руководителем и надзорной инстанцией являлась прокуратура, которой и предстояло в конечном итоге принять следственный аппарат в свою систему, так как органы прокуратуры были более всего близки к следственному аппарату и следствию. Интеграция органов прокуратуры и следствия придавала новый мощный импульс их единой деятельности в борьбе с преступностью.

И.Ф. Крылов указывает на то, что с начала 1918 до 1934 г. было принято более восьми законодательных актов, определяющих место того или иного следственного подразделения в системе правоохранительных органов [3, с. 165-168]. Разумеется, от частой перестановки в следственном аппарате высокий деловой уровень кадрового состава, специалистов следственного дела сохранить было трудно. Между тем бурное развитие страны требовало немалых сил, сдерживающих противостояние государственным установкам, выраженным в жесточайших нормах законодательства. Надо сказать, что в этих условиях нестабильность статуса следственного аппарата не смогла причинить делу борьбы с преступностью серьезного вреда только потому, что УПК 1922 и 1923 гг. придавали особое значение прокурорскому надзору за следствием и дознанием. По существу, следователи в своей деятельности всегда чувствовали направляющую роль прокуратуры, что помогало им успешно выполнять сложные и ответственные задачи. Несмотря на большую роль прокуратуры в деле организации следствия, государственные власти не сразу передали его в систему прокуратуры, а лишь после успешного завершения эксперимента, проведенного в Московской области, где следственный аппарат был передан в подчинение прокуратуры. Все это указывает на то, как серьезно решался вопрос о месте следственного аппарата в государственной структуре.

Давая научную оценку преобразованиям прокуратуры и связанным с ней органам следствия, В.М. Савицкий правильно отмечал, что «организационное укрепление прокуратуры оказало большое влияние на усиление активности прокуроров и в такой важной отрасли прокурорского надзора за соблюдением социалистической законности, какой является надзор за законностью действий органов дознания и предварительного следствия. Прокуроры все больше и больше сосредоточивали в своих руках руководство органами расследования, объединяя и направляя их действия по борьбе с преступностью» [4, с. 55]. Таким образом, нахождение следственного аппарата в подчинении прокуратуры исторически оправдало себя наилучшим образом.

В дальнейшем после появления следственных органов в системе МВД и в ходе развития советского государства в 1960-х годах XX века происходило расширение следственных подразделений милиции, которые стали пополняться часто не подготовленными для следственной работы людьми. Оценка проведенного общегосударственного мероприятия со следственным аппаратом объективно была выражена в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 декабря 1965 г. «О мерах по улучшению работы следственного аппарата органов прокуратуры и охраны общественного порядка» [5, с. 96], в котором отмечалось, что следственный аппарат страдает многими серьезными недостатками, в результате чего он является слабым звеном в системе государственных органов. Такое положение в значительной мере объясняется низкой деловой квалификацией многих следователей. Отмечалось и то, что на работе следственного аппарата и качестве предварительного следствия отрицательно сказывается большая текучесть кадров. Таким образом, эксперимент со следственным аппаратом показал, что нахождение следственных органов в системе МВД не может дать эффективных результатов.

Карнеева, например, считает недопустимым нахождение следственного аппарата в системе МВД, поскольку следователь этой системы так или иначе находится под давлением со стороны начальства органов внутренних дел, что приводит ко многим отрицательным последствиям. В частности, к «гонке за высокими, часто нереальными процентом раскрываемости, независимо от того, обеспечена ли эта деятельность всем необходимым» [6, с. 62-63].

Существует мнение, что нахождение следственного аппарата в системе прокуратуры также является недопустимым, что необходимо создать единый следственный орган, который будет являться отдельным ведомством. И.Л. Петрухин, например, пишет: «Для всех давно очевидно, что следствие должно быть сосредоточено в каком-то одном государственном органе. В каком же? Во-первых, не в прокуратуре, хотя качество следствия там выше. Прокурор должен осуществлять надзор за законностью на следствии. Если же оно производится прокуратурой, то выходит, что прокурор надзирает за самим собой. Прокурор руководит следствием, сам в нем участвует, отвечает за раскрываемость преступлений, дает санкции на арест — все это делает его односторонним обвинителем как на следствии, так и в суде. Отделив следственный аппарат от прокуратуры и освободив прокурора от ответственности за качество следствия, мы значительно усилим прокурорский надзор за законностью в стадии предварительного расследования, а с другой стороны, дадим следователю больше самостоятельности» [7, с. 74].

Однако, говоря о необходимости создания единого следственного органа, который был бы самостоятельной структурой, необходимо отметить, что короткое время органы следствия

были самостоятельной структурой при органах исполнительной власти, т.е. Следственным комитетом при СНК. Нахождение следственного аппарата в Комитете не оправдало себя на практике, однако нет достаточной информации по каким именно причинам Следственный Комитет при СНК был ликвидирован.

Представляется наиболее верной точка зрения ученых, которые считают, что чем дальше следователь будет отодвинут от прокурора, тем хуже будет следствие. Это отлично понималось в следственном аппарате прокуратуры, где деловая связь прокурора и следователя, прямо скажем, культивировалась. Так, например, в приказе Генерального прокурора СССР от 11 мая 1960 г. «О повышении процессуальной самостоятельности следователя и его ответственности за производство предварительного следствия» отмечалось: «Постоянное и живое общение прокурора со следователем, конкретное руководство и деловая помощь со стороны прокурора в овладении следователем искусством расследования преступлений не только ни в какой мере не ущемляют процессуальной самостоятельности следователя, а, напротив, сложенная работа прокурора и следователя является неперенным условием коренного улучшения предварительного следствия и усиления борьбы с преступностью» [8, с. 62-63]. Если говорить о самостоятельности следователя, то в данном случае возможна только процессуальная самостоятельность, о которой много пишут, и о пользе которой никто следователей не спрашивал. Да и о какой самостоятельности следователя МВД можно говорить, когда над ним стоит целая группа чиновников в составе начальника следственного отдела, заместителей начальника милиции, начальника милиции и, конечно же, прокурора, на доклад к которому со своим незначительным профессиональным багажом, ошибками и волокитой он идет как на экзекуцию. С него, следователя, только спрашивают, и мало кто оказывает существенную помощь в его материальных, научно-технических и методических проблемах. При существующем расширительном толковании самостоятельности следователя он оказался одиноком перед трудностями, которые ему приходится постоянно испытывать. Научная организация труда и управления доказала, что руководителем может быть только одно лицо. Важно, чтобы руководитель соответствовал предъявляемым требованиям [9, с. 5-8].

Таким образом, по меньшей мере, несерьезно пренебрегать исторически сложившимся ценным опытом ведения расследования следователями органов прокуратуры ради реформирования всей организации следствия в целях создания нового бюрократического аппарата, хотя бы в виде того же Следственного комитета. Не самое опасное в том, что на создание такого ведомства надо будет затратить значительные материальные средства. Большой риск содержится в том, что необходимо создавать новый следственный аппарат, способный со своей профессиональной подготовленности решать сложные практические задачи. Создание настоящего корпуса высоко подготовленных следователей занимает многие годы, как это имело место в прокуратуре. Идти на такой шаг в столь сложных нынешних условиях недопустимо. Прокуратура со времени ее образования в послереволюционный период всегда была тесно связана со следственным аппаратом. В историческом плане прокуратура и следственные органы претерпевали многие сходные проблемы развития, связанные в основном с определением их правового статуса и места в структуре государства, а также взаимосвязи между ними. По нашему мнению, следствие необходимо сконцентрировать в прокуратуре, в результате чего можно достигнуть более высокого качества следствия.

Библиографический список

1. Рахунов, Р.Д. Институт предварительного расследования в советском уголовном процессе: втореф. дис. ...д-ра юр. наук. — М., 1958.
2. Каптелин, И.В. История становления института предварительного следствия в советской России в период 1917 — 1929 гг. (по материалам Московской губернии): автореф. дис. ...канд. юр. наук. — М., 2011.
3. Крылов, И.Ф. Розыск, дознание, следствие / И.Ф. Крылов, А.И. Бастрыкин. — Л., 1984.
4. Савицкий, В.Н. Прокурорский надзор за дознанием и предварительным следствием. — М., 1959.
5. Циркуляры советского правительства. — М., 1968.
6. Карнеева, Л. Проблемы перестройки следственного аппарата органов внутренних дел // Социалистическая законность. — 1989. — № 2.
7. Петрухин, И.Л. Правосудие. Время реформ. — М., 1991.
8. Сборник действующих приказов и инструкций Генерального Прокурора СССР. — М., 1966.
9. Турчин, Д.А. Как быть со следствием? // Новое российское законодательство и практика его применения. — Барнаул, 1997.

Bibliography

1. Rakhunov, R.D. Institut predvaritel'nogo rassledovaniya v sovetskom ugovolnom processe: vtoref. dis. ...d-ra yur. nauk. — M., 1958.
2. Kaptelev, I.V. Istoriya stanovleniya instituta predvaritel'nogo sledstviya v sovetskoy Rossii v period 1917 — 1929 gg. (po materialam Moskovskoy gubernii): avtoref. dis. ...kand. yur. nauk. — M., 2011.

3. Krihlov, I.F. Rozihsk, doznanie, sledstvie / I.F. Krihlov, A.I. Bastrihkin. – L., 1984.
4. Savickiy, V.N. Prokurorskiy nadzor za doznaniem i predvaritel'nyim sledstviem. – M., 1959.
5. Cirkulyari sovetskogo pravitel'stva. – M., 1968.
6. Karneeva, L. Problemih perestroyki sledstvennogo apparata organov vnutrennikh del // Socialisticheskaya zakonnostj. – 1989. – № 2.
7. Petrukhin, I.L. Pravosudie. Vremya reform. – M., 1991.
8. Sbornik deystvuyutikh prikazov i instrukcij General'nogo Prokurora SSSR. – M., 1966.
9. Turchin, D.A. Kak bitij so sledstviem? // Novoe rossiyskoe zakonodatel'stvo i praktika ego primeneniya. – Barnaul, 1997.

Статья поступила в редакцию 05.05.13

УДК 94 1991

Aleynikov M.V., Borovikov I.E. RUSSIAN POPULATION OF KAZAKHSTAN: SOCIAL AND DEMOGRAPHIC TRANSFORMATIONS (THE 1990-S). The article observes the changes in demographic and social structures of the Russian population of sovereign Kazakhstan in the 1990-s on the ground of published Russian and Kazakh sources. It finds out the reasons for migration outflow of the Russians from Kazakhstan to Russia. The authors give a critical estimate of the national politics of the Kazakh authority and pose a question concerning the prospects of preservation and development of the Russian Diaspora in Kazakhstan.

Key words: national politics, kazakhization, inter-ethnic relations, emigration, repatriation, ethnic discrimination, social status, demographic characteristics.

М.В. Алейников, канд. ист. наук, доц., зав. каф. отечественной истории, Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск; И.Е. Боровиков, студент, Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: alex-vorob88-88@mail.ru

РУССКОЕ НАСЕЛЕНИЕ КАЗАХСТАНА: СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ (90-Е ГОДЫ XX ВЕКА)

В статье, на основе опубликованных казахстанских и российских источников, рассматриваются изменения в демографической и социальной структуре русского населения суверенного Казахстана в 1990-е годы. Выявляются причины миграционного оттока русских из Казахстана в Россию. Подвергая критической оценке национальную политику казахстанского руководства, авторы ставят вопрос о перспективах сохранения и развития в Казахстане русской диаспоры.

Ключевые слова: национальная политика, казахизация, межэтнические отношения, эмиграция, репатриация, Центральная Азия, казахский язык, титульная нация, этническая дискриминация, социальный статус, демографическая характеристика.

Значимость «русского вопроса» в Казахстане в 1990-е гг. объясняется не только численностью русских (к моменту распада СССР из 16,4 млн. человек 7 млн. являлись казахами и 6 млн. – русскими). Подавляющее большинство русских (66%) там родились, многие были жителями Казахстана уже не в первом поколении, 33% к моменту распада СССР проживали в Казахской ССР более 20 лет [1].

Судьба соотечественников в 1990-е гг. не волновала Москву. Новые российские элиты боролись за власть, делили собственность. Руководство России, прежде всего, было озабочено сохранением добрых отношений с Н.А. Назарбаевым, который стремился получить как можно больше выгоды от сотрудничества со своим северным соседом. Власти Казахстана подавляли любую оппозицию, обеспечивая монополию на власть президенту Н.А. Назарбаеву. Не допускались любые формы политического выражения национальных требований со стороны русских движений и объединений. Их лидеры испытывали сильное давление, а нередко подвергались арестам. Поощрялся и провоцировался раскол между славянскими организациями (например, русскими и украинскими). В первые годы после распада СССР российский МИД под руководством А. Козырева всячески уклонялся от открытой защиты русских ближнего зарубежья. Вспоминается визит в Казахстан в 1996 г. Е.М. Примакова, во время которого он отказался встретиться с представителями русских объединений, заявив, что в стране не существует «русского вопроса» [1].

Власти Казахстана проводят двойственную политику: с одной стороны, они хотят избежать русско-казахского противостояния, которое бы дестабилизировало страну, но с другой – разыгрывают карту энергичной и долговременной казахизации. Инструментом государственной политики в сфере межэтнических отношений стала Ассамблея народов Казахстана (АНК), созданная по инициативе Н.А. Назарбаева 1 марта 1995 г. (Н.А. Назарбаев является её пожизненным председателем). Контролируемая властями деятельность АНК призвана «утопить» национальные проблемы в фольклорном и аполитичном их ви-

дении. Создание особых украинских и белорусских объединений является уловкой властей, заинтересованных в расколе единого славянского движения. Таким образом, русское население Казахстана является жертвой прагматизма двух соседних государств. Сепаратистский сценарий (отделение ряда территорий от Казахстана и присоединение их к России) не состоялся не только по причине слабости и разобщённости радикальных русских движений, но в решающей мере из-за осознания того, что на помощь Москвы рассчитывать нельзя. Впрочем, в случае его реализации последствия могли бы быть самыми ужасными. Многие славяне Казахстана хотели бы изменить неустраивающие их границы, но они не были готовы проливать свою кровь ради этого. Позиция же правящих кругов России по отношению к соотечественникам в Казахстане и других постсоветских государствах вызывает разочарование. Это касается и миграционной политики РФ.

Положение славянского населения Казахстана характеризуют данные переписи 1999 г. Она зафиксировала проживание 4 млн. 480 тыс. русских, 547 тыс. украинцев, 112 тыс. белорусов и 47 тыс. поляков [2]. Таким образом, за 1989-1999 гг. численность русских уменьшилась на 26% (По данным Всесоюзной переписи населения 1989 г. в Казахстане проживало 6 млн. русских), украинцев – на 38%, белорусов – на 37%, поляков – на 20%. И напротив, численность и удельный вес казахов выросли из-за значительно большего коэффициента рождаемости и меньшего смертности, чем у славянских этносов. Сыграла свою роль и инициированная властями репатриация этнических казахов из-за рубежа (Монголии, Афганистана и др. стран). Во всех областях республики были созданы государственные иммиграционные фонды, чтобы организовать переезд и содействовать интеграции переселенцев. Кроме того, проводилась политика привлечения «южных» казахов в города севера (в которых славяне составляли в конце 1980-х гг. 70-80% населения). Делалось многое для того, чтобы максимально увеличить долю казахов в общей численности населения. У казахов показатель естественного прироста за 1989 – 1999 гг. был положительным и состав-

лял +10,7 промиле, у русских же отрицательным – -5,1; у украинцев даже – -11,6 [2].

Казахстан лишился за межпереписной период (с 1989 по 1999 гг.) более 1,5 млн. своих жителей, что составило 10 % населения. Численность населения сократилась с 16,4 до 14,9 млн. человек. Казахстан стал главной страной-экспортёром русских. Количество их за десять лет сократилось с 6 до 4,5 млн. человек, а доля в населении уменьшилась с 40 до 30% [1]. Потеря большого количества трудоспособного населения, квалифицированной рабочей силы, интеллигенции вызвало экономические трудности в независимом Казахстане. Именно образованные, инициативные и трудолюбивые люди составили в 1990-е гг. львиную долю переселенцев из Казахстана. Опустевшие ниши заполнялись собственными кадрами, не всегда компетентными, но зато представляющими титульную нацию.

Факты этнической дискриминации официально не признаются. Наоборот, русские, по высказываниям властей, сами виноваты в том, что уезжают, поскольку не могут примириться со снижением своего социального статуса; только «имперское мышление» заставляет их отвергать происходящие перемены и толкает на изгнание. Эмиграцию часто оценивают как «естественный процесс», обусловленный либерализацией во всех сферах жизни общества и гарантированным законодательством РК право выбирать место проживания. Казахстанские аналитики часто делают акцент на экономических мотивах миграционных движений. В то же время многие российские и некоторые казахстанские исследователи утверждают, что причины массовых переселений – не экономические (большинство выехавших при желании могли получить работу в Казахстане, и, наоборот, в России они часто сталкивались с серьёзными трудностями проживания). Высказывалось мнение, что основным побуждением к миграции являлось ощущение «угрозы этнической идентичности». По опросам, проведённым в первой половине 1990-х гг., экономические мотивы выезда занимали по значимости лишь третье место, после «бытового национализма» и оттокаемой, но подтверждающей наш тезис формулировки «опасность для себя и своей семьи» [1].

Хотя большинство русских считали своё положение в 1990-х и трудным, они были готовы с этим мириться, но одним из главных мотивов эмиграции оставалось беспокойство за будущее новых поколений. По данным социологического исследования 2001 г., более трети респондентов полагали, что отсутствие перспектив интеграции их детей является основной причиной «возвращения» в Россию [3].

Изменение статуса в условиях независимого Казахстана, отсутствие перспектив у молодёжи, бытовой национализм, тревоги относительно дискриминации на работе, ухудшение доступа к русской и славянской культуре, сужение возможностей получить качественное образование на русском языке, тяжёлый экономический кризис после распада СССР – весь комплекс экономических, социально-психологических и политических причин обусловил массовый отъезд славянского населения. Миграция продолжается и сегодня, но она значительно сократилась. Большинство тех, кто хотел и мог покинуть страну, уже уехали. Остающиеся же, чаще всего были людьми пожилыми, малоквалифицированными или деградировавшими. Миграции русских в Россию стали одним из долгосрочных факторов демографических и экономических сдвигов как в Казахстане, так и в России. Одновременно происходит старение славянского населения. В 1999 г. удельный вес детей до 9 лет среди славян составлял 8-12%, тогда как у казахов – 22%. Лица старше 60 лет соответственно у славян составляли 17-25%, а у казахов – 6%. У славян старики чаще жили в городе, а у казахов – на селе [4].

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что в суверенном Казахстане имеет место рост авторитаризма, клановости, национализма и коррупции. Согласно исследованию «Transparency International», в начале XXI в. Казахстан занимал 88-место в списке из 102 стран по уровню коррупции [5]. Политическую систему современного Казахстана можно назвать «фа-

садной демократией», по сути же это одна из форм авторитаризма. Следует отметить, что курс на всеобщую казахизацию, обеспечивающий обогащение правящих элит надо рассматривать в историческом плане. Он является продолжением, хотя и в более массовидных формах, начатой в брежневскую эпоху политики «коренизации». Хотя Казахстан презентуется как многонациональное и многоконфессиональное государство, он является прежде всего государством казахов. Юридическое, конституционное и международное основание этому было дано тем фактом, что весь Казахстан является «историко-генетической территорией казахской нации» [6]. Многочисленные официальные конференции, посвящённые национальному вопросу, подтверждают эту тенденцию к подчёркиванию приоритетного положения казахов.

Если в начале 1990-х север страны ещё не был затронут процессом казахизации власти и управления, то сейчас он находится в том же положении, что и традиционно казахские регионы. Немногие оставшиеся русские и украинцы занимают второстепенные посты и работают под руководством казахов. Например, в 1994 г. В Караганде, с 20% казахов среди жителей города, из 8 руководителей города 6 были представителями титульной нации; соответствующие цифры для Алма-Аты, где большинство населения русские – 9 и 2. В Акмолинской области, где в середине 1990-х годов проживало 46% русских, среди руководителей местной администрации их насчитывалось от 29 до 34%. В областном законодательном собрании Кокчетав в 2002 г. Из 33 депутатов только 9 были славянами, в то время как доля русского населения области составляла не менее 60% [1]. Подобных примеров множество. Опрос 2001 г. показал, что 72% казахов были удовлетворены тем, как титульная группа представлена в республиканских органах власти, в то время как среди русских доля недовольных достигала 65% [7].

Дискриминация по отношению к русским обеспечивает не только социальное продвижение для части казахского населения, но и помогает правящему режиму подчинить себе власти на местах и обязать их быть преданными новому государству. Это было особенно важно во время экономического кризиса, когда население испытывало резкое падение уровня жизни.

Итак, на протяжении 1990-х гг. руководство Казахстана осуществляло последовательную и целенаправленную политику казахизации. Именно скрепить территорию страны, обеспечить изменение национальной структуры населения в её северной части в пользу титульной нации, доказать историческую принадлежность Северного Казахстана «казахскому миру» было призвано решение о переносе столицы из Алма-Аты в Астану, принятое в 1995 г. и реализованное в конце 1990-х гг. Астана символизирует процесс этнической казахизации региона, ранее считавшегося «русским». Поэтому многим казахам из южных областей было предложено переселиться на север страны, в частности, в новую столицу.

Итак, можно сделать вывод, что славяне – казахстанцы сегодня представляют собой практически стабильную часть жителей, переживающую болезненную стадию адаптации к новым условиям. За 1990-е гг. значительно уменьшилась их доля в общей численности населения, произошло снижение социального статуса. В перспективе просматриваются два сценария развития: 1) адаптация славян от статуса де-факто большинства к готовности принять статус этнического меньшинства (диаспоры); 2) массовый исход из Казахстана славянского населения. Какой из сценариев станет реальностью покажет время.

Казахстану удалось сохранить территориальную целостность, избежать межнациональных войн и утвердиться как независимое государство. Ценой такого успеха, однако, стал авторитаризм (режим Н.А. Назарбаева иногда с иронией называют «феодализм с человеческим лицом»), трибализм, исключение национальных меньшинств из общественной жизни и культурное объединение, последствия и масштабы которого ещё не оценены в полной мере.

Библиографический список

1. Ларюэль, М. Русский вопрос в независимом Казахстане: история, политика, идентичность / М. Ларюэль, С. Пейруз. – М., 2007.
2. Национальный состав населения Республики Казахстан. Итоги переписи 1999 г. в Республике Казахстан. – Алматы, 2000. – Т. 1.
3. Курганская В.Д. Казахстанская модель межэтнической интеграции / В.Д. Курганская, В.Ю. Дунаев. – Алма-Ата, 2002.
4. Население Республики Казахстан по национальностям, полу и возрасту. – Алматы, 2000. – Т. 4. – Ч. 1.
5. [Э/р]. – Р/д: <http://www.Transparency.Org>
6. Назарбаев, Н.А. В потоке истории. – Алматы, 1999.

7. Малинин. Г.В. Теория и практика межэтнического и межкультурного взаимодействия в современном Казахстане: учеб. пособ. для вузов / Г.В. Малинин, В.Ю. Дунаев, В.Д. Курганская, А.Н. Нысанбаев. – Алма-Ата, 2002.

Bibliography

1. Laryuehlj, M. Russkiy vopros v nezavisimom Kazakhstane: istoriya, politika, identichnostj / M. Laryuehlj, S. Peyruz. – M., 2007.
2. Nacionalniy sostav naseleniya Respubliki Kazakhstan. Itogi perepisi 1999 g. v Respublike Kazakhstan. – Almatih, 2000. – T.1.
3. Kurganskaya V.D. Kazakhstanskaya modelj mezhehtnicheskoy integracii / V.D. Kurganskaya, V.Yu. Dunaev. – Alma-Ata, 2002.
4. Naselenie Respubliki Kazakhstan po nacionalnostyam, polu i vozrastu. – Almatih, 2000. – T. 4. – Ch. 1.
5. [Eh/r]. – R/d: <http://www.Transparency.Org>
6. Nazarbaev, N.A. V potoke istorii. – Almatih, 1999.
7. Malinin. G.V. Teoriya i praktika mezhehtnicheskogo i mezhkulturnogo vzaimodeystviya v sovremennom Kazakhstane: ucheb. posob. dlya vuzov / G.V. Malinin, V.Yu. Dunaev, V.D. Kurganskaya, A.N. Nihsanbaev. – Alma-Ata, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.05.13

УДК 378.12

Malinovskiy V.V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN ALTAI TERRITORY IN 1941-1991. HISTORIOGRAPHICAL REVIEW. Contemporary problems of higher education, entering the domestic system of higher education to the Bologna process actualize the question of studying the development of higher education of the USSR. This article is devoted to the consideration of the overview study of historiography of the problem of formation and development of higher education in the Altai Territory in 1941-1991.

Key words: higher education, Altai territory, historiography, the history of higher education.

В.В. Малиновский, аспирант, Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова, каф. «Регионология», г. Барнаул, E-mail: Kielanovskii@gmail.com

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1941-1991 ГОДЫ. ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Современные проблемы высшего образования, вхождение отечественной системы в Болонский процесс актуализируют вопрос изучения развития высшей школы СССР. Данная статья посвящена обзорному рассмотрению историографии проблемы становления и развития высшей школы Алтайского края в 1941-1991 гг.

Ключевые слова: высшая школа, Алтайский край, историография, история высшего образования.

Проблема становления и развития высшей школы Алтайского края в 1941-1991гг. давно привлекала внимание исследователей. Отдельные ее аспекты были освещены в научных статьях и отдельных монографиях советского периода [1-18]. Среди таких работ можно выделить монографию «Высшая школа СССР за 50 лет: 1917-1967», выпущенную под грифом Министерством высшего и среднего специального образования СССР, редактором которой являлся профессор В.П. Елютин, возглавлявший в середине XX в. это министерство. Не была обойдена вниманием учёных и проблема развития технических наук в СССР. Примером может служить работа А.И. Трусев «Техническая школа в условиях упрочнения социализма (1938-1958 гг.)» [19].

Среди общего количества работ, написанных по вопросу развития высшей школы Сибири, можно выделить работу Бычкова А.П. «О проблемах развития высшей школы Сибири» [4], в которой автор комплексно рассматривает весь процесс развития высшей школы Сибири в XX в., выявляя особенности процесса и основные проблемы. Аналогичен подход и «Очерков истории высшего и среднего специального образования в Сибири (1917-1980)» [16]. Помимо обзорных работ, вниманию исследователя представлены и узкоспециализированные исследования, затрагивающие отдельные стороны изучения данного вопроса. К примеру, работа Галкина К.Т. «Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР» [9], сосредоточена на рассмотрении вопроса подготовки профессорско-преподавательских кадров для университетов страны. И.С. Бык в своей работе «Проблемы организации и эффективности научной деятельности в вузах» [3] рассматривает высшую школу страны через призму научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов отечественных университетов.

Кроме монографий, вопросы развития высшей школы страны освещались в специализированных научных изданиях, пожалуй, главным из которых являлся Вестник высшей школы, издававшийся каждый месяц и представлявший собой специализированный периодическое издание для работников высшей школы. На его страницах постоянно происходило заочное общение представителей высшей школы страны, обсуждались

актуальные проблемы университетского образования [6]. Помимо «Вестника», в СССР издавались сборники статей, посвящённых вопросам развития высшей школы [14]. Отдельно можно рассматривать и очень большое количество специальных сборников приказов по высшей школе [8]. Нельзя обойти вниманием и разнообразные публикации в периодической печати [1].

После распада Советского Союза, высшая школа столкнулась с новыми проблемами, требующими не только своего решения, но и понимания причин возникновения. С этого момента можно говорить о начале разнообразных исследований университетского образования в стране. Появляются монографии и диссертационные исследования.

Говоря о монографических исследованиях, посвящённых комплексному рассмотрению развития высшего образования в стране, необходимо сказать об относительно новой работе А.П. Катровского «Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России» [11]. Автор взял на себя задачу рассмотрения становления и развития высшей школы СССР за всё время существования государства, стараясь показать особенности появления и развития вузов по всей территории страны. Вопросу становления и развития высшего образования в Сибири посвятили свои монографии и статьи отдельные учёные, например В.И. Бураков, Н.И. Дятчин: «Становление и развитие инженерного образования на Алтае» [2], Е.Г. Водичева, Н.П. Коробкова «Высшее образование в Сибири во второй половине XX в.: основные тенденции развития» [5] и другие авторы [15].

Как отмечалось выше, после распада Советского Союза, российские учёные стали обращаться к опыту высшей школы СССР. Помимо монографий и статей в периодических изданиях, университетская общественность стала посвящать проблемам высшего образования свои диссертационные исследования. По своей классификации они идентичны монографиям и условно их можно разделить на диссертации, посвящённые общему обзору развития высшей школы [10], научно-исследовательской работе вузов [12] и ряду специализированных вопросов [17].

Несмотря на такой интерес исследователей, проблема становления и развития высшей школы СССР до сих пор не была

отображена комплексно ни в одной монографии или диссертационном исследовании. Главной причиной этого является очень большой объем монографии или диссертации, которые могут быть написаны по этой теме. Возможному исследователю этой проблемы предстоит обобщить опыт всех предшественников, проработать весь изданный к настоящему моменту материал по истории развития высшей школы СССР. В него должны будут войти все монографические и диссертационные исследования, внутривузовские и периодические издания.

В силу трудоёмкости и физической невозможности написания подобного научного труда в рамках кандидатского диссертационного исследования, предлагается изучить историю становления и развития высшей школы какого-либо субъекта Российской Федерации, например Алтайского края.

В этом случае, хронологическими рамками работы будет период с 1941 по 1991 гг., который включает в себя весь период становления и развития вузов Алтайского края. Именно в эти годы были основаны Алтайский государственный технический университет (1941 г.), Алтайский государственный университет (1973 г.), Алтайский государственный медицинский университет (1954 г.), Алтайский государственный педагогический университет (1933 г. (1993 г.)), Алтайский государственный аграрный университет (1943 г.), Алтайский государственный институт культуры (1975 г.). Территориальные рамки исследования охватывают Алтайский край.

Предлагаемая тема изучена недостаточно полно. Для изучения доступны работы общего плана, освещающие историю развития отдельных вузов Алтайского края: «Путь длиной в 60 лет. Очерки истории Барнаульского Ордена Трудового Красного Знамени государственного педагогического института» (1993 г.), «БГПУ. Путь длиной в 60 лет» (1999 г.), «Бийскому государственному педагогическому институту 60 лет» (1999 г.), «Комсомол Горного Алтая. Исторический очерк» (1980 г.), «Алтайский сельскохозяйственный институт» (1970 г.), «Алтайский государственный медицинский институт. 1954-1974» (1974 г.), «Горно-Алтайский государственный педагогический институт (1953-1978)» (1979 г.), «Алтайские политехники. Очерки истории Алтайского политехнического института им. И.И. Ползунова» (1986 г.), «Алтайский государственный университет им. И.И. Ползунова: хроника, 1942-2002 гг.» (2002 г.), «Алтайский политехнический: очерк

истории Алтайского политехнического института им. И.И. Ползунова» (1992).

Вторым видом исследований являются отдельные монографические работы, написанные исследователями, изучавшими эту проблему. В пример можно привести работы Колтакова К.Г. «Собрание друзей» (1999 г.), Дятчина Н.И., Буракова В.И. Становление и развитие инженерного образования на Алтае (2005 г.), Мягкова Г.А. Проблемы развития высшего образования в Алтайском крае (2000 г.).

Проблемы высшей школы Алтайского края становились предметом обсуждения на страницах периодических изданий [18] и сборников статей, посвященных этой теме [13].

В завершение историографического обзора стоит отметить публикации сборников официальных документов: «О дальнейшем развитии научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 февраля 1964 г. № 163 // Собрание постановлений правительства СССР» (1964 г.), «О состоянии и дальнейшем развитии научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений. Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 23.02.1966 г. / Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР» (1966 г.), «Образование Алтайского края в документах» (1999 г.), «История Алтайского края. XVIII-XX вв.: научные и документальные материалы» (2005 г.).

Таким образом, можно говорить об актуальности возможного исследования на указанную тему. Как советская, так и современная российская специальная литература недостаточно полно освещают проблему становления и развития высшей школы страны и Алтайского края в частности. Отдельный интерес представляют работам общего характера, в которых можно познакомиться со структурированным материалом, представляющим базу любого исследования. Помимо этого для изучения доступны диссертационные работы исследователей. Источниковую базу исследования могут составить документы высших партийных и государственных органов, статистические публикации, периодическая печать, а также неопубликованные документы фондов местных партийных, государственных и текущих архивов. Основные положения такого исследования могут быть использованы при чтении курса истории высшей школы России.

Библиографический список

1. Высшая школа СССР за 50 лет: 1917-1967 / под ред. проф. В.П. Елютина. — М., 1967.
2. Трус, А.И. Техническая школа в условиях упрочнения социализма (1938-1958 гг.). — М., 1989.
3. Бычков, А.П. О проблемах развития высшей школы Сибири. — Новосибирск, 1982.
4. Очерки истории высшего и среднего специального образования в Сибири (1917-1980). — Новосибирск, 1986.
5. Галкин, К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. — М., 1958.
6. Бык, И.С. Проблемы организации и эффективности научной деятельности в вузах. — Киев, 1982.
7. Высокая ответственность обществоведов. Всесоюзное совещание заведующих кафедрами общественных наук высших учебных заведений // Вестник высшей школы, 1968. — № 8.
8. Момот, А.И. Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в 20-60-х гг. / А.И. Момот, В.Ф. Хотеев // Система организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны: сб. статей. — М., 1984.
9. Высшая школа: сб. основных постановлений, приказов и инструкций: в 2 ч. — М., 1978.
10. Багров, Г. Воспитание специалиста // Алтайская правда. — 1980. — 3 июля.
11. Катровский, А.П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России. — М., 2003.
12. Бураков, В.И. Становление и развитие инженерного образования на Алтае / В.И. Бураков, Н.И. Дятчин. — Барнаул, 2005.
13. Водичев, Е.Г. Высшее образование в Сибири во второй половине XX в.: основные тенденции развития // Культурный потенциал Сибири в XX в. Управление, структура, кадры: сб. научных трудов / Е.Г. Водичев, Н.П. Коробкова. — Новосибирск, 2005.
14. Научно-образовательный потенциал Сибири в первой половине XX в.: динамика и механизмы развития. — Новосибирск, 2009.
15. Зыкин, В.А. Развитие университетского образования в Сибири и на Дальнем Востоке (1966-1975 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. — М., 1992.
16. Кириченко, А.П. Научно-исследовательская работа в вузах Западной Сибири в первой половине 80-х гг. (по материалам партийных организаций): автореф. дис. ... канд. ист. наук. — Томск, 1992.
17. Петрик, В.В. Университетское образование в Сибири в 1980-е гг. (общественно-политический аспект): автореф. дис. ... канд. ист. наук. — Томск, 1995.
18. Радченко, В.Г. Взгляд сквозь годы // Алтайская правда. — 1985. — 18 авг.
19. Кузнецов, В.В. Рубцовский индустриальный институт в 60-70 гг. XX в. // Человек и мир человека. — Рубцовск, 2004.

Bibliography

1. Vihsshaya shkola SSSR za 50 let: 1917-1967 / pod red. prof. V.P. Elyutina. — M., 1967.
2. Trusj, A.I. Tekhnicheskaya shkola v usloviyakh uprochneniya socializma (1938-1958gg.). — M., 1989.
3. Bihchikov, A.P. O problemakh razvitiya vihshej shkolih Sibiri. — Novosibirsk, 1982.
4. Ocherki istorii vihshego i srednego specialjnogo obrazovaniya v Sibiri (1917-1980). — Novosibirsk, 1986.
5. Galkin, K.T. Vihsshее obrazovanie i podgotovka nauchnikh kadrov v SSSR. — M., 1958.
6. Bihk, I.S. Problemih organizacii i ehffektivnosti nauchnoj deyatel'nosti v vuzakh. — Kiev, 1982.
7. Vihsoykaya otvetstvennost obhstvestovedov. Vsesoyuznoe sovethanie zaveduyutikh kafedrami obhstvennikh nauk vihshejshikh uchebnikh zavedenij // Vestnik vihshej shkolih, 1968. — № 8.
8. Momot, A.I. Stanovlenie i razvitie nauchno-issledovatel'skoj rabotih studentov v 20-60-kh gg. / A.I. Momot, V.F. Khoteev // Sistema organizacii nauchno-issledovatel'skoj rabotih studentov v vuzakh strani: sb. statej. — M., 1984.

9. Vihsshaya shkola: sb. osnovnykh postanovleniy, prikazov i instruktsiy: v 2 ch. – M., 1978.
10. Bagrov, G. Vospitanie specialista // Altajskaya pravda. – 1980. – 3 iyulya.
11. Katrovskiy, A.P. Formirovanie i razvitie territorialnoy struktur vihshego obrazovaniya Rossii. – M., 2003.
12. Burakov, V.I. Stanovlenie i razvitie inzhenernogo obrazovaniya na Altai / V.I. Burakov, N.I. Dyatchin. – Barnaul, 2005.
13. Vodichev, E.G. Vihsshee obrazovanie v Sibiri vo vtoroy polovine XX v.: osnovniye tendentsii razvitiya // Kulturniy potencial Sibiri v XX v. Upravlenie, struktura, kadri: sb. nauchnykh trudov / E.G. Vodichev, N.P. Korobkova. – Novosibirsk, 2005.
14. Nauchno-obrazovatelnyy potencial Sibiri v pervoy polovine XX v.: dinamika i mekhanizmy razvitiya. – Novosibirsk, 2009.
15. Zihkin, V.A. Razvitie universitetskogo obrazovaniya v Sibiri i na Dal'nem Vostoke (1966-1975 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – M., 1992.
16. Kirichenko, A.P. Nauchno-issledovatel'skaya rabota v vuzakh Zapadnoy Sibiri v pervoy polovine 80-kh gg. (po materialam partiynnykh organizatsiy): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – Tomsk, 1992.
17. Petrik, V.V. Universitetskoe obrazovanie v Sibiri v 1980-e gg. (obshchestvenno-politicheskiy aspekt): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – Tomsk, 1995.
18. Radchenko, V.G. Vzgl'yad skvoz' godih // Altajskaya pravda. – 1985. – 18 avg.
19. Kuznetsov, V.V. Rubcovskiy industrialnyy institut v 60-70 gg. XX v. // Chelovek i mir cheloveka. – Rubcovsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 392.37

Yavnova L.A. EDUCATION OF CHILDREN IN FAMILIES OLD-TIMERS AND MIGRANTS ALTAI IN LATE XIX – EARLY XX B. (BASED ON ORAL SOURCES). In work on the basis of oral ethnographic sources described the basic techniques of traditional education in the old-timers and families migrants Altai at the end of XIX – early XX century. Along with respect for parents and elders of the Altai Russian peasants formed in children hard work, self-discipline, obedience, thus ensuring order in the family.

Key words: family, labor education of children, the old-timers, immigrants, the distribution of responsibilities in the family, the punishment of children, family and living tradition, obedience, respect for elders.

Л.А. Явнова, канд. ист. наук, доцент ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: lar.yavnova@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ СТАРОЖИЛОВ И ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЯ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ УСТНЫХ ИСТОЧНИКОВ)

В работе на основе устных этнографических источников описаны основные приемы традиционного воспитания в семьях старожилов и переселенцев Алтая в конце XIX – первой трети XX в. Наряду с уважением к родителям и старикам, русские крестьяне Алтая формировали в детях трудолюбие, самодисциплину, послушание, что обеспечивало порядок в семье.

Ключевые слова: семья, трудовое воспитание детей, старожилы, переселенцы, распределение обязанностей в семье, наказание детей, семейно-бытовые традиции, послушание, почитание старших.

Целостное восприятие, самопознание народа невозможны без понимания свойств и особенностей своей культуры, физиологической, социальной, этнокультурной и иной природы детства. Проблемы воспитания детей и молодежи не теряют своей актуальности. Изменения в экономической и политической сферах отношений, начавшиеся в России в конце 80 – начале 90-х годов XX века, повлияли на социальную организацию общества, на его соционормативную культуру. Ребенок – это часть семьи, проблемам семьи русских крестьян было посвящено большое количество работ правоведов, историков, этнографов XIX–XX в., где особое внимание уделялось миру детства, системе традиционного воспитания: Г.Н. Потанин [1], Н.М. Ядринцев [2], Н.А. Костров [3], М.В. Швецова [4], М.В. Красноженова [5], Г.С. Виноградов [6], М.М. Громыко [7], Н.А. Миненко [8; 9], Ф.Ф. Болонев [10], А.В. Сафьянова [11], В.А. Зверев [12], Ю.М. Гончаров [13] и другие. Г.С. Виноградов одним из первых ввел в научный оборот понятие народной педагогики, осмыслил способы целенаправленных усилий взрослых крестьян и роль самовоспитания, самообучения в деле «унаследования культуры» [6, с. 1-28]. С 1970–1980-х гг. ученые этнологи и представители смежных наук консолидируются вокруг программы «этнографии детства», основателем и руководителем которой являлся И.С. Кон. Стоит отметить работу И.С. Кона [14], в которой автору удалось проанализировать возрастные категории детства на историко-этнографическом материале. Большой вклад в изучение истории семьи и семейных отношений русского старожильского населения Западной Сибири пореформенного периода внёс В.А. Зверев. Автор уделяет внимание вопросам воспитания детей в крестьянской семье и передаче традиций от старшего поколения к младшему [12].

Происходит смена исторических поколений, и уходят в прошлое непосредственные носители традиций и исполнители обрядовых действий. Историко-этнографическое исследование опыта традиционных форм и приемов социализации детей ак-

туально для решения проблем современного общества. Целостное описание образа жизни народа невозможно без его семейно-бытовых традиций и способов воспитания подрастающего поколения [14, с. 12]. Семья служит для ребенка первой непосредственно воспринимаемой моделью общества, а взаимоотношения в семье – основным образцом межличностных отношений. Материалы устных источников позволяют проанализировать основные формы и способы традиционного воспитания в среде русских старожилов и переселенцев Алтая вплоть до 30-х гг. XX в.

Семья являлась основной ячейкой, призванной физически охранять родившихся, давать детям необходимое в будущей жизни умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие [12, с. 72]. Любовь к ребенку проявлялась с самого рождения. Пока он лежал в колыбельке, мама, качивая колыбель одной ногой, пела ему песенки, ласково называя его то крошечкой, то пташечкой, то радостью. Ясно, что ребенок, подрастая, понимал, что он желанный, его любят, берегут, жалеют. Е.П. Чопорова рассказывала: «Если в доме работа, ребенку давали поплакать, покричать, говоря: «Ничего, золотая слезинка не выпадет» [15]. Считалось, что это полезно для его развития. Как показывают этнографические материалы у старожилов и переселенцев во время хозяйственных работ детей до двухлетнего возраста брали с собой на пашню, вешали колыбельки на ветвях деревьев в тени, привязывали ребенка «пеленишником», чтоб не выпал и работали. Рассказывали много страшных случаев, когда дети погибли [15]: то задохнулись на собственном платочке, повязанном вокруг шеи, то на «пеленишнике». А.С. Петрова рассказала о своей бабушке Агафье, как та подошла к колыбели, а на одеяльце лежит змея. Она не помнит, куда и как уползла змея, но, к счастью, сынок, остался жив, а бывали случаи, дети умирали от укуса змей [16]. В.Н. Плюта вспоминала, что у них во дворе долгое время стоял короб из тальника, который раньше ставили на телегу и туда укладывали дитя. Ко-

роба были высокие и ребенок, проснувшись, не мог выпасть оттуда, мог подняться на ножки, держась за края короба [16]. Если ребенок уже больший, не нуждается в кормлении материнским молоком, его оставляли дома с бабушкой, дедушкой, детьми постарше, ведь в семьях было много детей всех возрастов. Детями специально не занимались, а «доглядывали, чтоб в колодец не упали, чтоб лошадь не убила, чтоб свинья не съела (а такие случаи бывали) [16]. Как правило, жизнью детей распоряжались старшие в семье. За малолетними детьми ухаживала обычно у кержаков «бабонька», или свекровь. По свидетельству М.Е. Пастуховой из села Онгудай: «Всех моих ребятшек вынянчила и выучила свекровья Таисья Леандровна». В семьях старожилов и переселенцев с трех – четырех лет детей обучали молитвам. Через молитвы в детях воспитывали послушание и почитание старших. «Воли такой не было как нынче, если кто в игре скажет «не ври», не дай Бог из старших кто услышит! Опояску снимут и надерут! Молитвам учила бабушка, она все наказывала: «станешь Богу молиться, стой по пути, старухи на тебя смотреть будут». В школу отдавали только мальчиков, «на что девочек учить, пусть прядут» [17].

Воспитывали христианский долг помощи родителям в старости и болезни, а также поминания их после смерти. На праздничные молитвы детей ставили рядом, заставляли молиться, повторяя за старшими слова молитвы. Перед едой все вставали перед иконой и крестились, прося у Господа насытить их, а после еды опять молились, благодаря Бога за хлеб насущный. Делалось это очень серьезно, с верой, стоя всей семьей перед ликом святых. В воскресенье и праздничные дни детей брали на молебен в церковь. «После причастия детей отпускали, они переодевали праздничную одежду на будничную и бежали играть [18].

Девочек родители не пускали учиться, считали, что время впустую нечем проводить, надо нянчить детей, прясть и ткать. По словам В.А. Мельник, девочек, которые ходили в школу, в с. Воеводское называли «швырманками», их училось-то всего три, а объяснение этому слову давалось разное: «неслушницы», «лентяйки» [16]. Детей, вплоть до отделения семьи, содержали в строгости и повиновении, они не смели ослушаться родителей. Парни не курили и не пили до самой службы. Когда по вечерам начнут ходить, у родителей забота: как бы сын или дочь не «свихнулись». Поэтому строго следили за тем, чтобы поздно домой не приходили, чтобы, не пили «хмельного». За ослушание строго наказывали. Т.Л. Симахина вспоминала рассказы бабушки Никоновны, прожившей 104 года, о том, что в их семье детей наказывали черемуховым прутком, который всегда стоял за печью. В семье считалось, что черемуха, а не ива, как в большинстве семей, дерево – оберег от нечистой силы, а если дети разбаловались, расшумелись, значит, «черт в них вселился» и руководит ими, надо применить черемуховый прут, выгнать «нечисть». Дедушка с бабушкой, оба из семей старожилов, считали, что это черемуха помогала вырастить добрых и послушных детей. Хотя дети их думали иначе: это страх останавливал их всегда, когда хотелось сделать что-то запрещенное [18].

В старообрядческих общинах к воспитанию детей подходили не столько с позиций страха, сколько с позиций любви Божьей. По воспоминаниям О.В. Мальцевой: «В детских делах надобно с большой оглядкой надобно быть, потому, как душа только народилась и требует тонкого подхода, чтоб не разбить ее, не изувечить, вложить только доброе, то, что Господом заповедано. Иная детская душа не выдержит виденного-слышанного и через то ей до того горько становится, что покидает она тело, а тело без души не смеет обраться на земле и дитяtko помирает. Потому с любой дитяткой надо ласково, с терпением и тщанием. Потому как в мир мы ее вводим. Мир он разный, но до поры до времени дитю и незачем знать, что мир он не всегда ласков, да добр и податлив. Чтобы дитятку к миру приготовить, сперначала ему все божественное узнать надобно, а потом уж мирское. Божественное с любви начинается. Вот любви и надобно научить дитятку. Любовь ведь она разная бывает. Любовь ко Господу, любовь к семье, отцу-матери, к окружению, к людям, к каждому деревцу, зайке-коровке, ведь то тоже любовь. Потом, когда любовь навечно в душе поселится, то все дурное в душу не закрадется, потому, как места там для дурного не будет, все любовью займет. Внушения и замечания дитенку делаются спокойным и твердым голосом с интонацией неодобольствия. Ему указывается на его поведение неправильное со словами: «Ай-ай-ай!», дале проговаривается то, что ребенок

натворил и указывается, что это не правильно, не годится. Потом рассказывается как будет правильно.» [19, с. 49-51]. Такой подход к воспитанию обуславливал более осознанное понимание существующих порядков и обеспечивал дисциплину в семье. Все это, как отмечает И.В. Куприянова, способствовало большей устойчивости старообрядческого уклада [20, с. 69].

Старики передавали детям все жизненные познания, свои умения, а также поверья и приметы, воспитывая в детях нравственность, культуру поведения. С.В. Ильина рассказывала: «Мы с малолетства знали: ожидается ненастье или «ведренный день», знали, что на столе нельзя оставлять нож – к ссоре, хуже – к драке; нельзя голой рукой сметать крошки со стола – голодным будешь; нельзя было, убирая со стола, вести тряпочкой по столу в сторону двери – собственной рукой отправишь за дверь благополучие семьи; если подметаешь пол, следи, чтобы мусор не попал на человека, на старца – к его смерти, на девушку – никогда не выйдет замуж; нельзя убирать в доме к вечеру – будут покойники и еще много всяких поверий» [18].

Четкое осознание крестьянского значения семьи как первичного и основного звена, формирующего у детей, подростков и юношей навыки к «домоводству и хлебопашеству и нравственным нормам, связанные с трудом, четко подтверждают полевые материалы автора и данные краеведов. К повседневному крестьянскому труду дети приобщались, воспринимая с ранних лет трудовые навыки от родителей, старших братьев и сестер, бабушек и дедушек. Приобщение к нормам и обязательствам происходило естественно, непринужденно. Очень важным фактором трудового воспитания детей была атмосфера труда и всеобщей занятости взрослых членов семьи. «Приучению детей к работе и хозяйству начиналось рано, особенно в женском поле» – отмечал Г.Н. Потанин [1, с. 248]. Практически взаимодействуя с родителями, улавливая специфику их поведения, ребенок учился понимать структуру ролевых взаимоотношений в обществе. У ребенка появляется определенная роль в семье, свои функции в хозяйственной жизни. Мальчики помогали смазывать колеса, копать ямки для столбиков, подносили дедушке чашу (летом печь не топили крупными дровами), тот рубил ее, мальчишки несли на кухню кухарке, наливали воду в кадки из-под солонины, чтоб вода согрелась на солнце для обмывания младших от грязи и смолы, которой дед смазывал сыромятную упряжь, смазывал втулки колес [18]. Вечерами малыши укладывались спать на полу около дедушки и бабушки (родителей летом не бывало по целым неделям, а если и приезжали, то затемно). Старики не позволяли баловаться внушатам, рассказывали им сказки, старинные были, случаи из своей жизни или соседей. Дети шести – семилетнего возраста пасли на лужайках гусей, телят, а девяти – десятилетние, уезжали вместе с родителями на сенокос. Мальчики возили копны, девочки граблями подскребали упавшие травинки, собирали в кучки [16].

Зимой детей приучали поить молоком ягнят, кормить гусей и кур, отчищать снег от крылечка, делать дорожки на улицу, мальчишки еще учились починять сбрую. В семьях украинских переселенцев ребята, кроме всего, плели таловые корзинки, корбушки, которые сибиряки охотно покупали или меняли на что-нибудь [16]. Мальчики 5-6 лет ездили уже хорошо «верхами» (верхом на лошади). В этом возрасте они управляли передней лошадию при вспашке и бороновании тяжелых земель при возке снопов и молотье. Мальчики 12-14 лет помогали взрослым в пахоте, молотье и других полевых работах [21], приучались к строительному делу (в селении обычно каждый хозяин умел поставить сруб и произвести необходимый ремонт в хозяйстве). К 17-18 годам юноша становился полноправным работником в доме. С шестилетнего возраста девочки приучались к помощи в приготовлении пищи, кормлению младших, к стирке, мытью полов. Девочки 6-7 лет помогали носить воду, дрова, мыть полы и посуду, ухаживали за птицей, пололи в огородах. В 7-8 лет управляли передней лошадию при полевых работах. 10-летние девочки доили коров и смотрели за малолетними детьми [22]. Девочек с раннего возраста приучали прясть, а затем ткать. Обучение начинали с 5-летнего возраста. Сначала сажали за прялку, затем учили вязать чулки, позднее – концы для полотенец, свесы и расшивки [11, с. 100]. В бедных крестьянских семьях девочки очень рано вступали в трудовую жизнь (иногда в 3 – 4 года) и чаще в качестве нянек в собственной или чужой семье. Прасковья Алексеевна Максимова из села Онгудай вспоминала, что жила она с мачехой, та ее отдала в няньки в 4 года, в 5 лет уже пряжу пряла и вязала [17], в 10-12 лет девочки бели-

ли холсты, расстилали их на берегу реки. В то же время они учились шитью и кройке. Вышивкой славились «поляки» и переселенцы с Украины, которых старожилы называли «хохлами» [16]. Вышивали рушники гарусом, швом «под пару». Последним процессом в обучении рукоделию было тканье. Ткать учили с 15 лет, а устанавливать кросна и снова с 17-18 лет. Трудовым воспитанием дочери руководила мать. Она передавала ей свои практические навыки [11, с. 100]. Навыки в приготовлении пищи, как это было принято в семьях, дочь уже после выхода замуж приобретала в доме мужа.

Принципы распределения трудовых обязанностей в семье, диктовавшиеся как хозяйственной целесообразностью, так и особенностями структуры семьи, и связанные с ними нормы поведения главы семьи и других членов семьи при раздаче и получении заданий, выполнения их, оценки результатов, были глубоко традиционными, хотя испытали во второй половине XIX в. определенное влияние социальных изменений в обществе [7, с. 8].

Дети присутствовали при большинстве работ и обрядов, слушали хозяйственные разговоры, сопровождавшие людей во время работ и занимавшие значительную часть досуга семьи. Многие детские игры имитировали трудовую деятельность взрослых членов семьи. Среди множества детских игр на Южном Алтае бытовали игры в «сурка», в «медведя», в «лисицу», при которых дети имитировали охоту с собаками на диких животных. В реализации задач трудового обучения и воспитания при помощи подвижных игр выделяются и развиваются общие способности, необходимые для овладения любыми орудиями труда: развития двигательной координации, ловкости, быстроты реакции, физической силы и т.п. Атрибутами многих подвижных игр служат кольца, палки, мячи [23, с. 54]. Н.М. Ядринцев в одной из деревень Алтайского горного округа наблюдал, как «девицы играли с парнями в лапту, огромными стягами ударяя мяч так, что исчезал из виду, они были сильно физически развиты, эти девицы так же играли в чехарду» [2, с. 37]. В русской крестьянской семье дети проигрывали разнообразные ситуации взрослой жизни. Так, например, мальчик старался подражать преимущественно отцу, причем вместо сохи служила ему какая-нибудь деревянная дощечка, вместо лошади – другой мальчик. Определенные трудовые навыки дети в 12-14 лет получали в занятии по изготовлению игрушек для младших братьев и сестер:

кукол, лошадок (из соломы, ткани), а также «орудий труда» – лопат, грабель, вил, топоров. Как правило, в крестьянских семьях детские работы не исключали детских игр и развлечений, а лишь по возрастной ограничивали несколько время, отводимое им. Постепенно ограничения достигали предельных возможностей, но игра не исключалась совсем даже из жизни взрослого человека. Примером тому могут служить игры молодежи на вечерках.

Таким образом, крестьянский ребенок играет в полном соответствии с хозяйственными, социальными, природными условиями жизни своих родителей. Этими же условиями определялось время вступления и степень участия в хозяйственной жизни семьи молодого поколения. Раннее приучение к труду было связано не только с потребностью крестьянских хозяйств в дополнительных рабочих руках, но и с соображениями чисто воспитательного порядка. Опыт подсказывал крестьянам, что если ребенок «сызмальства» не входил в сельские занятия, то в дальнейшем он уже не имел к ним «усердствующей способности» [8, с. 121].

В первой трети XX в. патриархальные устои слабо сдерживали большие семьи, а развитие товарно-денежных отношений, политические события и субъективные факторы подрывали их в основании. Таким образом, с 30-х годов XX в. преобладают малые семьи, во внутрисемейных отношениях происходят изменения в связи с получением женщиной равных прав с мужчиной. Следствием этого была демократизация отношений внутри семьи. Развитие товарно-денежных отношений создавало условия для накопления средств. Наблюдалась тенденция к индивидуализации посредством выдела или раздела семейного имущества. По признанию властей и самих крестьян, общественный и родительский авторитет ослаб, но не «утратил своего значения». В жизни русских крестьян Алтая семейно-бытовые традиции занимали существенное место, обеспечивая связь между поколениями. Бытовые особенности были частью сельскохозяйственного календаря старожилов и переселенцев. Наряду с уважением к родителям и старикам русские крестьяне Алтая формировали в детях трудолюбие, самодисциплину, послушание, что обеспечивало порядок в семье. Главной целью воспитания детей была подготовка их к жизни, к труду на основе накопленного предшествующими поколениями социально-исторического опыта.

Библиографический список

1. Потанин, Г.Н. Полгода на Алтае // Русское слово. – 1859. – № 9-12.
2. Ядринцев, Н.М. Поездка по Западной Сибири и в Горно-Алтайский округ // Записки Зап. сиб. Отдела РГО. – Омск, 1903. – Кн. 2.
3. Костров, Н.А. Юридические обычаи крестьян старожилов Томской губернии. – Томск, 1876.
4. Швецова, М.В. «Поляки» Змеиногорского округа // Записки ЗСО РГО. – 1899. – Кн. XXVI.
5. Красноженова, М.В. Ребенок в крестьянском быту. Семейный мир детства и родительства в Сибири конца XIX – первой трети XX в. – Новосибирск, 1998.
6. Виноградов, Г.С. Народная педагогика: отрывки и наброски // Сибирская живая старина. – 1926. – Вып. 1 (5). Виноградов, Г.С. Этнография и современность // Сибирская живая старина, этнографический сборник. – 1923. – Вып. 1.
7. Громыко, М.М. Традиционные нормы поведения и общения крестьян XIX в. – М., 1986.
8. Миненко, Н.А. Русская крестьянская семья в Западной Сибири XVIII – первой половины XIX в. – Новосибирск, 1979.
9. Миненко, Н.А. Любовь и семья у крестьян в старину: Урал и Сибирь в XVIII-XIX в. / Н.А. Миненко, В.В. Рабцевич. – Челябинск, 1997.
10. Болонев, Ф.Ф. Народный календарь семейных Забайкалья (вторая половина XIX – начало XX в.). – Новосибирск, 1978.
11. Сафьянова, А.В. Внутренний строй русской крестьянской семьи Алтайского края во второй половине XIX – начале XX в. // Русские: Семейный и общественный быт. – М., 1989.
12. Зверев, В.А. Дети – отцам замена. Воспроизводство сельского населения Сибири XIX начала XX в. – Новосибирск, 1993.
13. Гончаров, Ю.М. Историческое развитие семьи в России в XVIII – начале XX вв. // Преподавание истории в школе. – 2001. – № 7.
14. Кон, И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
15. ПМА (Полевые материалы автора) 2003 г. Целинный район, с. Сухая Чемровка, с. Целинное, кассета № 206-207.
16. ПМА (Полевые материалы автора) 2003 г. Целинный район, с. Сухая Чемровка, с. Воеводское, кассета № 208-209.
17. ПМА (Полевые материалы автора) 1999 г., Онгудайский район.
18. ПМА (Полевые материалы автора) 2006 г. Целинный район, с. Хомутино, с. Сверчково, кассета № 303-305.
19. Архив автора «Рукопись Мальцевой О.В. По воспоминаниям моих предков об общественных отношениях старообрядческой общины XIX – XX в.» (рукопись восстановлена О.В. Мальцевой в 2012 г.).
20. Куприянова, И.В. О взаимоотношениях некоторых групп населения сел Алтая в первой трети XX в. // Старообрядчество: история и культура: сб. ст. – Барнаул, 1999. – Вып. I.
21. МИЭЭ ФИИП (Материалы историко-этнографической экспедиций факультета истории и права) 1999, 2000, 2002, кассета № 1.1999, № 3.2000, № 4.2002, № 10.2002. Алтайский, Красногорский, Петропавловский, Солонешенский районы.
22. МИЭЭ ФИИП (Материалы историко-этнографической экспедиций факультета истории и права) 2011, кассета № 5.2011, Солонешенский район.
23. Соловьева, В.А. Игра как один день из обязательных компонентов трудового воспитания в крестьянской семье Сибири эпохи капитализма / В.А. Соловьева, Т.И. Березина // Община и семья в сибирской деревне во второй половине XIX – первой трети XX. – Новосибирск, 1989.

Bibliography

1. Potanin, G.N. Polgoda na Altae // Russkoe slovo. – 1859. – № 9-12.
2. Yadrincev, N.M. Poezdka po Zapadnoy Sibiri i v Gorno-Altayskiy okrug // Zapiski Zap. sib. Otdela RGO. – Omsk, 1903. – Kn. 2.

3. Kostrov, N.A. Yuridicheskie obihchai krest'yan starozhilov Tomskoy gubernii. – Tomsk, 1876.
4. Shvecova, M.V. «Polyaki» Zmeinogorskogo okruga // Zapiski ZSORGO. – 1899. – Kn. KhKhVI.
5. Krasnozhnena, M.V. Rebenok v krest'janskom bihtu. Semeyniy mir detstva i roditel'stva v Sibiri konca XIX – pervoy trety XX v. – Novosibirsk, 1998.
6. Vinogradov, G.S. Narodnaya pedagogika: otrivki i nabroski // Sibirskaya zhivaya starina. – 1926. – Vihp. 1 (5). Vinogradov, G.S. Ehtnografiya i sovremennost' // Sibirskaya zhivaya starina, ehtnograficheskiy sbornik. – 1923. – Vihp. 1.
7. Gromihko, M.M. Tradicionniye normi povedeniya i obsheniya krest'yan KhKh v. – M., 1986.
8. Minenko, N.A. Russkaya krest'janskaya sem'ya v Zapadnoy Sibiri KhVIII – pervoy polovine KhKh v. – Novosibirsk, 1979.
9. Minenko, N.A. Lyubov' i sem'ya u krest'yan v starinu: Ural i Sibir' v XVIII-XIX v. / N.A. Minenko, V.V. Rabcevič. – Chelyabinsk, 1997.
10. Bolonev, F.F. Narodniy kalendar' semeynykh Zabaykalya (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.). – Novosibirsk, 1978.
11. Safjanova, A.V. Vnutrenniy stroy russkoy krest'janskoy sem'i Altayskogo kraya vo vtoroy polovine KhKh – nachale KhKh v. // Russkie: Semeyniy i obshchestvenniy biht. – M., 1989.
12. Zverev, V.A. Deti – otcam zameny. Vospriizvodstvo sel'skogo naseleniya Sibiri KhKh nachala KhKh v. – Novosibirsk, 1993.
13. Goncharov, Yu.M. Istoricheskoe razvitiye sem'i v Rossii v XVIII – nachale XX vv. // Prepodavaniye istorii v shkole. – 2001. – № 7.
14. Kon, I.S. Rebenok i obshchestvo. – M., 1988.
15. PMA (Polevihe materialih avtora) 2003 g. Celinniy rayon, s. Sukhaya Chemrovka, s. Celinnoe, kasseta № 206-207.
16. PMA (Polevihe materialih avtora) 2003 g. Celinniy rayon, s. Sukhaya Chemrovka, s. Voevodskoe, kasseta № 208-209.
17. PMA (Polevihe materialih avtora) 1999 g., Ongudayskiy rayon.
18. PMA (Polevihe materialih avtora) 2006 g. Celinniy rayon, s. Khomutino, s. Sverchkovo, kasseta № 303-305.
19. Arkhiv avtora «Rukopis' Maljcevoy O.V. Po vospominaniyam moikh predkov ob obshchestvennykh otnosheniyakh starobryadcheskoy obshchiny KhKh – KhKh v.» (rukopis' vosstanovlena O.V. Maljcevoy v 2012 g.).
20. Kupriyana, I.V. O vzaimootnosheniyakh nekotorykh grupp naseleniya sel Altaya v pervoy trety KhKh v. // Starobryadchestvo: istoriya i kul'tura: sb. st. – Barnaul, 1999. – Vihp. I.
21. MIEhEh FiP (Materialih istoriko-ehnograficheskoy ehkspeditsiyi fakul'teta istorii i prava) 1999, 2000, 2002, kasseta № 1.1999, № 3.2000, №4.2002, № 10.2002. Altayskiy, Krasnogorskiy, Petropavlovskiy, Solonshenskiy rayonih.
22. MIEhEh FiP (Materialih istoriko-ehnograficheskoy ehkspeditsiyi fakul'teta istorii i prava) 2011, kasseta № 5.2011, Solonshenskiy rayon.
23. Solovjeva, V.A. Igra kak odin den' iz obyazatel'nykh komponentov trudovogo vospitaniya v krest'janskoy sem'e Sibiri ehpokhi kapitalizma / V.A. Solovjeva, T.I. Berezina // Obshchina i sem'ya v sibirskoy derevne vo vtoroy polovine KhKh – pervoy trety KhKh. – Novosibirsk, 1989.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 02(574)(=161.1)

Ismailov A.M., Kurayev A.M. TRANSLATED BOOKS IN THE RUSSIAN-SPEAKING ETHNIC INTERACTION CENTRAL ASIA. Annotation: Historically book is an indicator of the development of culture in society: on the one hand, a book in Russian revealed the ability of society to accept foreign cultural elements and the generation on the basis of this new part of the socio-cultural forms of the organism, on the other hand – the ability to translate their values into other cultures.

Key words: Interethnic interaction, translation, Central Asia, Kazakhstan, language.

А.М. Исмаилов, канд. историч. наук, доц. каф. теории и истории государства и права ВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: mihail.ismailov@yandex.ru; **А.М. Кураев**, соискатель, ГПНТБ СО РАН Новосибирская обл., г. Новосибирск, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПЕРЕВОДНАЯ КНИГА В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ГОСУДАРСТВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Исторически книга является индикатором развития культуры в обществе: с одной стороны, через книгу на русском языке раскрывается способность общества к восприятию инокультурных элементов и порождению на основании этого новых для данного социокультурного организма форм; с другой стороны – способность транслировать свои ценности в другие культуры.

Ключевые слова: Межэтническое взаимодействие, перевод, Центральная Азия, Казахстан, язык.

Межэтническое взаимодействие – это, прежде всего разнообразные контакты между этносами, ведущие к изменению индивидуальных и социальных характеристик каждой из взаимодействующих этнических групп и их отдельных представителей, а также к интеграции и определенным качествам и свойствам. От совершенствования процессов межэтнического взаимодействия на всех уровнях во многом зависит и перспектива самого общества, степень его целостности и уровень прогрессивности [1, с. 4].

Интеграционные процессы, происходящие в Центральной Азии, настоятельно требуют позитивного межэтнического взаимодействия. «Точкой опоры» в данном случае, является издание русскоязычной переводной книги.

Обратимся к историческому прошлому. Еще М.В. Ломоносов подчеркивал, что «Повелитель многих языков, язык российский, не токмо обширностию мест, где он господствует, но купно и собственным своим пространством и довольствием велик перед всеми в Европе. Невероятно сие покажется иностранным и некоторым природным россиянам, которые больше к чужим языкам, нежели к своему трудов прилагали. Но кто, не упрежденный великими о других мнениями, прострет в него разум и с прилежанием вникнет, со мною согласится. Карл Пятый, римский император, говаривал, что испанским языком с богом, французским –

с друзьями, немецким – с неприятельми, итальянским – с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка» [2].

Благодаря духовному обмену посредством перевода происходит взаимообогащение и сближение наций. Стоило какому-нибудь иностранному писателю получить известность, как его немедленно переводили на русский язык. «Переводчики – почтовые лошади просвещения» [3, с. 354], – заметил однажды А.С. Пушкин. Смысл этих слов можно понять, только вспомнив, что во времена Пушкина езда «на почтовых» была самой быстрой.

Переводчики способствовали развитию культуры и просвещения, систематически знакомя читателей Центральной Азии с сокровищами человеческой мысли и знания, накопленными на протяжении всей истории.

Так, например, в период становления независимости Казахстана, основной была историческая тематика, обращение писателей старшего и среднего поколения к героическим личностям прошлого, незаслуженно забытым, неверно трактуемым или

вычеркнутым из отечественной истории: Зейнолла Каддулова – к Мухтару Ауэзову, Махамбету, Шерхану Муртазы – к Турару Рыскулову, Сакена Жунусова – к Ахан сзере, Мориса Симашко – к султану Бейбарсу, Акима Тарази – к Мустафе Чокаю и т.д. Тем самым продолжилась традиция, заложенная эпопеей Мухтара Ауэзова «Путь Абая», которая из биографического романа стала энциклопедией жизни казахского народа в девятнадцатом столетии, единственным в мире романом о кочевой цивилизации.

Ранее произведения казахских писателей, как и писателей из других союзных республик, активно переводились на русский язык, благодаря чему становились известны в мире. На фоне возрождающегося издательского дела меняется ситуация с переводом казахской литературы на другие языки. Появилась возможность у казахских авторов распространять свои книги за пределами страны. В последние годы искусство перевода постепенно оживает, в немалой степени благодаря заботе со стороны Министерства культуры и информации республики. В Астане создано издательство «Аударма», занимающееся переводной литературой в рамках программы «Культурное наследие». Начал выходить журнал переводов на казахский и русский языки, возглавляемый Фаризой Унгарсыновой. Журнал «Аманат», издаваемый Роланом Сейсенбаевым, публикует на русском языке лучшие произведения мировой и казахской литературы. Журнал «Простор» интенсивно публикует переводы казахстанских авторов. Умения передавать не букву, а дух оригинала требовал от переводчиков и В. Г. Белинский: «Правило для перевода художественных произведений одно – передать дух переводимого произведения, чего нельзя сделать иначе, как передавши его на русский язык так, как бы написал его по-русски сам автор, если бы он был русским» [4].

Конечно, перевод требует строгого отбора лучших произведений лишь тех авторов, которые будучи переведены, в состоянии обогатить другую культуру, другой народ.

Среди переводчиков есть энтузиасты-одиночки, и среди них личности незаурядные. К их числу относятся Герольд Бельгер и Ауэзхан Кодар. Таких авторов, конечно, в Казахстане сейчас немного. Литературные профессии здесь, как и в целом в СНГ, мало престижны. Труд переводчиков стал бесплатным или низкооплачиваемым.

В Казахстане появилась также тенденция к изданию книг, где один текст, чаще учебный, дан на трех языках – казахском, русском, английском. В целом, на казахский язык переводятся в основном те произведения, которые устоялись в читательском сознании как «классика» или «живая классика». Но произведения современных авторов на казахском языке, безусловно, пока слабо представлены.

Могут ли казахстанские читатели читать эти тексты на русском языке? На сегодняшний день в большинстве своем – да. В то же время нельзя отрицать две тенденции:

1. Казахские жители сельских областей, а также городские и сельские жители отдельных южных регионов вне зависимости от возраста всегда тяготели к использованию казахского языка и мышлению на нем.

2. В независимом Казахстане правомерно формируется тип читателя, который можно наблюдать на примере молодежи 17-20 лет, воспитанной уже в годы суверенитета республики.

Библиографический список

1. Исмаилов, А.М. Русскоязычное книгоиздание в межэтническом взаимодействии государств Центральной Азии: монография. – Новосибирск, 2012.
2. Архив Петербургской русистики. Михаил Васильевич Ломоносов. Российская грамматика. Предисловие. Сентября 20. 1755.
3. Пушкин, А.С. «Переводчики – почтовые лошади просвещения...» // Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. – Л., 1977-1979. – Т. 7. Критика и публицистика.
4. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч. – М., 1953-1959. – Т. 1-13. – (II, 427).
5. Зейферт, Е. Казахстан: живая вода перевода – где ее взять? // Знамя. – 2009. – № 7.
6. Первый Всесоюзный съезд советских писателей. Стенографический отчет. – М., 1934.

Bibliography

1. Ismailov, A.M. Russkoyazichnoye knigoizdaniye v mezhehtnicheskom vzaimodeystvii gosudarstv Central'noy Azii: monografiya. – Novosibirsk, 2012.
2. Arkhiv Peterburgskoy rusistiki. Mikhail Vasil'evich Lomonosov. Rossiyskaya grammatika. Predislovie. Sentyabrya 20. 1755.
3. Pushkin, A.S. «Perevodchiki – pochtoviye loshadi prosveteniya...» // Pushkin A.S. Polnoye sobraniye sochineniy: v 10 t. – L., 1977-1979. – T. 7. Kritika i publicistika.
4. Belinskiy, V.G. Poln. sobr. soch. – M., 1953-1959. – T. 1-13. – (II, 427).
5. Zeyfert, E. Kazakhstan: zhivaya voda perevoda – gde ee vzyat' // Znamya. – 2009. – № 7.
6. Perviy Vsesoyuzniy sjезд sovetskikh pisateley. Stenograficheskiy otchet. – M., 1934.

Любопытны наблюдения поэтессы Е. Зейферт, опубликованные в журнале «Знамя» в 2009 г.

«Я была живым свидетелем этих отчетливых тенденций, до тридцати пяти лет проживая в Казахстане и в течение тринадцати лет работая в Карагандинском государственном университете им. Е.А. Букетова (в том числе читая на русском языке лекции по истории русской литературы в казахских группах). Процесс обретения родного языка титульной нацией, безусловно, вызывает только уважение и должен поощряться правительством. Важно изменить ситуацию в области перевода, иначе одним из последствий этого процесса может стать трансформация круга чтения.

Русские переводчики способствовали развитию в стране культуры и просвещения, систематически знакомя читателей с сокровищами человеческой мысли и знания, накопленными на протяжении всей истории.

Живой русский литературный процесс (по терминологии С. Чупринина, литература включает в себя «качественную литературу», миддл-литературу и масскульт) в своей полноте ускользает от казахоязычного читателя. Вопрос о необходимости освоения читательской публикой всего диапазона литературы оставим спорным. Наиболее острая проблема – перевод новой «качественной литературы». Казахоязычный читатель имеет право читать на родном языке Ф. Искандера, В. Аксенова, О. Чухонцева, Т. Кибирова, А. Парщикова и других современных русских писателей первого ряда. Это первоочередная задача переводчиков.

Встает и другой вопрос: в отличие от Европы и Америки, в Казахстане не переводят на язык титульной нации русскую миддл-литературу. Значит, русская словесность в своих отдельных жанрах и стилевых моделях (а это наиболее читаемая в количественном отношении часть русской литературы) просто не существует для читательской публики. Читатель, не владеющий русским языком, не знает произведений В. Пелевина, Т. Толстой, Д. Быкова, Л. Улицкой, О. Славниковой, Б. Акунина... И эту задачу также важно решить, чтобы удовлетворить широким потребностям современного читателя» [5].

Отмеченные тенденции в издании русскоязычных переводных книгах, имеют место и в других государствах Центральной Азии. Насколько они способствуют межэтническому взаимодействию, предстоит оценить уважаемому читателю. Но вполне определенно следует подчеркнуть, что литература – это та область, в которой с особой силой выражены два начала: национальное и интернациональное. Именно эта специфика литературы делает возможным и необходимым ее перевод на другие языки, служит гарантией, что другие народы поймут и оценят по достоинству образцы национальных культур.

«Вопрос о переводах, подчеркивал К. Чуковский, – не келейное дело двух-трех литературных педантов, не академическая тема для очередной диссертации филолога, а дело величайшей государственной важности, в котором кровно заинтересованы сейчас миллионы» [6, с. 566].

Только поддерживая достаточно высокий социальный статус писателей, критиков, переводчиков, государству можно рассчитывать на подъем культурного потенциала читателей.

Статья поступила в редакцию 18.05.13

УДК 93/99 (908)+008

Kanakina E.E. TO THE QUESTION OF FORMATION OF SYSTEM OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE TYUMEN REGION IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY. The country leaders showed the world care of development of higher education both in the country and in its regions during the post-war period. There was a system of the higher pedagogical education in the Tyumen region in the second half of the 20th century, which included the following educational institutions: Tobolsk Teacher Training Institute (1954), Tyumen Agroteacher Training Institute (1930) and Ishim Teacher Training Institute (1954).

Key words: the system of higher education, Tyumen region, the higher pedagogical education, pedagogical cadre, students, material base.

Е.Е. Канакина, аспирант Тобольской гос. социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: ekaterinakanakina@rambler.ru

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНСКОМ РЕГИОНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА *

В послевоенный период руководство страны проявляло всемерную заботу о развитии высшего образования как в стране в целом, так и в отдельно взятых ее регионах. Во второй половине XX века в Тюменском регионе сложилась система высшего педагогического образования, которая включала в себя следующие учебные заведения: Тобольский педагогический институт (1954 г), Тюменский агропедагогический институт (1930 г.), Ишимский педагогический институт (1954 г.).

Ключевые слова: система высшего образования, Тюменский регион, высшее педагогическое образование, педагогические кадры, студенты, материальная база.

Сегодня в экономике неизмеримо возросла роль специалиста, сочетающего в себе способность к интеллектуальной и практической деятельности. И задача высшей школы – всемерно способствовать подготовке таких высококвалифицированных кадров.

В последнее десятилетие мир изменяет свое отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений [1].

Отечественная историческая наука долгое время не уделяла должного внимания изучению вопросов, касающихся развития системы высшего образования Тюменского региона, во второй половине XX века. Ряд исследований, проведенных в 80-е – 90-е гг. XX в., привел к появлению работ общего характера, раскрывающих состояние высшей школы в СССР в исследуемый период. Это работы Ш.Х. Чанбарисова «Формирование советской университетской системы» Москва, 1980, «Очерки истории высшего и среднего специального образования (1917 – 1980 гг.)» Новосибирск, 1986; П.П. Фролкина «Исторический опыт реформирования отечественной высшей школы» Саратов, 2001, «Образование в Сибири: актуальные проблемы истории и современности» Томск, 2002; Т.А. Исаевой «Развитие высшего педагогического образования в Западной Сибири (1961-1983)» Челябинск, 1988, «Развитие высшей школы Сибири в конце 1950-х – начале 1990-х годов». Автореферат докторской диссертации по истории Петрик Валерий Владимирович (Специальность 07.00.02 – Отечественная история), Кемерово, 2009; Гаврилюк В.В. Становление системы образования региона: монография. Тюмень, 1998 и другие.

Отдельные сведения о первых вузах Тюменского края содержатся в сборнике «Тюменский исторический сборник» Вып. 13. Тюмень, 2010 (статья д.и.н. В.М. Кружинова «Тюменскому государственному университету – 80 лет»). Работы Авдеева В.В. затрагивают проблемы повышения качества обучения в вузах региона и раскрывают основные этапы развития материальной базы высшей школы: «Высшая школа Тюменской области в 1980 – 1991 гг. Некоторые проблемы и перспективы» // Исторический опыт народного образования Тюменского края: материалы областной научной конференции. Тобольск, 1992; // Народное образование Тюменского края: историография, источниковедение: материалы научной конференции. Тюмень, 1993.

Труды, посвященные отдельным учебным заведениям, содержат ценную информацию для дальнейшего исследования

вузовской системы. История Тобольского педагогического института раскрыта в работе Ю.П. Прибыльского и С.В. Слинкина «Имени Д.И. Менделеева. Документальный очерк о прошлом и настоящем Тобольского педагогического института» Тобольск, 1999; История Тюменского гос. Университета – в работе Шафранова-Куцева Г.Ф. «Университет и регион».

Имеющиеся сведения дополняет справочная литература: История Сибири. Т. 5; Сибирь в период завершения строительства социализма и перехода к коммунизму. Ленинград, 1969; Раздел VI. Развитие народного образования в Западной Сибири за годы советской власти (1919 – 1990 гг.) // Энциклопедия образования в Западной Сибири. Т.1. Барнаул, 2003.

Вклад в изучение проблем высшей школы региона внесли ряд исследователей-участников ежегодных научно-практических конференций. Материалы сборников «Менделеевские чтения: материалы конференции студентов, аспирантов и молодых ученых» 2007, «Образование в Западно-Сибирском регионе: история, современность, перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции», «Образование и культура как фактор развития региона: материалы всероссийских менделеевских чтений» содержат небольшие статьи, посвященные истории становления высшего образования в Тюменском регионе. Это работа Кашлач В.М. «Качество подготовки педагогических кадров как фактор развития региона» и статья Слинкина С.В., Скачковой Г.К., Аксарина В.В. «Истоки педагогического образования Тюменской области».

В последние десятилетия работа по изучению высшего образования Западной Сибири активизировалась. Основными темами исследований являлись народное образование, светская школа, церковно-приходские школы. В результате в научный оборот были введены многие документы различных жанров, хранящиеся в местных архивных фондах городов Западной Сибири, Урала, а также в самих вузах.

Исследование системы высшего образования региона может послужить для выработки и составления практических рекомендаций и их внедрения в вузах Тюменского региона. Изучение условий функционирования и динамики роста кадров высшей квалификации учебных заведений поможет принять с учетом сложившегося исторического опыта взвешенные решения в области управления, функционирования и дальнейшего развития системы высшего образования Тюменского региона. Предполагаемое использование результатов работы в учебном процессе: Теоретические положения проведенного исследования могут обогатить историческую науку – теорию и практику преподавания. Результаты исследования могут быть использованы при разработке курсов по выбору, учебных пособий (печатных и электронных), посвященных процессу подготовки кадров специали-

стов – важнейшему условию успешного развития личности и общества, а также в исследованиях студентов, аспирантов и молодых ученых, направленных на познание опыта становления и развития высшего образования как в отдельно взятом регионе Сибири, так и всей территории РФ.

В современный период продолжается реформирование всей системы образования, всех ее звеньев. Кардинальные изменения, происходящие в последние два десятилетия в политике, экономике, культуре, социальной жизни, отразились и на состоянии высшей школы, поставив ее практически в условия самовывживания. В связи с этим весьма актуальным является обращение к историческому опыту, накопленному отечественной высшей школой на разных этапах развития страны, в различных ее регионах, и не утратившему своего значения и в наши дни. Его осмысление позволяет извлекать уроки прошлого, правильно оценить причины кризисных явлений, избежать ошибок в проведении реформы высшего образования в настоящем.

Не составляет исключения и высшая школа Сибири, где в рассматриваемый период был накоплен богатый опыт и сложилась традиция вузовского строительства. Их изучение, обобщение будет способствовать повышению эффективности обучения и воспитания студентов, решению задач, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов, совершенствованию научно-исследовательской работы, расширению и укреплению международных связей и использованию этого опыта в процессе вхождения российского высшего образования в европейское образовательное пространство [2].

Изучение истории и современного состояния образования традиционно является одним из ключевых направлений отечественной науки.

Западная Сибирь издавна привлекала и до сих пор привлекает к себе внимание ученых, деятелей культуры и просвещения. Объясняется это, прежде всего, возрастом роли, которую играет этот регион в социально-экономическом развитии страны. В Западно-Сибирском экономическом районе сосредоточены огромные природные ресурсы страны: добывается 90 процентов газа, 70 – нефти и 40 процентов каменного угля.

Тюменский регион, состоящий из трёх субъектов РФ (Тюменская обл., ХМАО-Югра, ЯНАО), является одним из наиболее развитых в экономическом и культурном отношении регионов России.

В 1944 году была образована Тюменская область, статус Тюмени изменился, функции города как центра области расширились, появились возможности для более интенсивного хозяйственного и социокультурного развития.

Вторая половина XX века – это время стремительной научно-технической революции, технического перевооружения производства, что потребовало в свою очередь децентрализации науки и подготовки кадров. Освоение нефтегазовых месторождений было связано с крупными инвестициями. Это позволяло поддерживать высокий уровень заработной платы северян, что привлекало в Тюменский регион, в первую очередь, молодых людей.

С середины 50-х годов и до конца 80-х Тюменский регион стал местом притяжения мощных миграционных потоков из самых различных районов страны: молодежное добровольческое движение на целину и ударные стройки, массовое направление молодых специалистов, организованный набор и самостоятельное переселение людей, в поисках лучшей доли. И сегодня в силу некоторых объективных обстоятельств Тюменская область привлекательна для вынужденных мигрантов из некоторых стран, возникших после распада СССР [3].

Интересы более полного использования природных богатств и экономического потенциала не могли не сказаться на развитии сферы образования в этом районе.

Первые учебные заведения Тюменского региона положили начало развитию образовательной системы всей Западной Сибири действующей на сегодняшний момент. Особое место в этой системе занимает высшее педагогическое образование, получившее дополнительный импульс в середине XX в. Исследование пройденного пути педагогического образования, выявление его реальной значимости в жизни одного из важнейших регионов России – Тюменского, представляется не только весьма актуальным, но и жизненно необходимым [4].

Победа в Великой Отечественной войне вызвала, как в СССР, так и неотъемлемой его части, Сибири, понятный энтузиазм и готовность восстановить разрушенное и достигнуть уров-

ня развитых Западных стран. Задача хоть и была сложной, но оказалась по плечу нашему народу, в том числе и сибирякам.

Советская власть стремилась решить задачу оптимального размещения науки как непосредственной производительной силы по территории огромной страны. Вне такого важного дела в стране, еще не залечившей своих тяжелых ран, не могла остаться Сибирь, и, естественно она включилась в этот исторический процесс [5].

Хотя на территории Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны не велись военные действия, условия деятельности учебных заведений здесь резко ухудшились. Не хватало учебников, тетрадей, наглядных пособий, лабораторного оборудования. Война вызвала серьезные изменения в составе учителей и их подготовке. Многие работники просвещения не вернулись с фронта. Взаем профессионалов, мобилизованных в армию и флот, пришли неопытные практики из числа выпускников средних школ. Сократили выпуск специалистов педагогические училища и вузы. Курсовая подготовка начинающих работников способствовала приобретению элементарных педагогических знаний. В целом, профессиональный уровень учителей значительно уступал показателям довоенных лет.

Трудности войны, пережитые тюменской высшей школой, убедительно подтвердили ее дееспособность, устойчивость и стабильность. Ощущая острую нужду жизненно необходимых средств к существованию, она в меру своих возможностей настойчиво и последовательно реализовывала присущие ей социальные функции образования и воспитания целого поколения убежденных, честных, трудолюбивых, образованных людей [6].

В 50-е годы в Западной Сибири создавались предпосылки для окончательного преодоления последствий войны и дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Задачи послевоенного развития экономики Сибири выдвинули на передний план проблему ускорения темпов в деле подготовки кадров советской интеллигенции. Необходимо было перестроить высшую школу так, чтобы она полностью могла обеспечить потребность в специалистах, в первую очередь ведущих отраслей народного хозяйства. Для этого следовало, прежде всего, укрепить материальную базу высшей школы, в частности открыть новые вузы, в существующих высвободить дополнительную учебную площадь, поставить новейшее оборудование для лабораторий, построить новые студенческие общежития.

Все эти задачи нельзя было решить сразу, но они решались по мере восстановления и развития народного хозяйства. С каждым годом расширялась материальная база высшего и среднего специального образования.

Особенно большую роль в развитии высшей и средней специальной школы сыграли постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 30 августа 1954 года «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» и решения XX съезда КПСС, предусматривавшие форсированное развитие сети высших и средних специальных учебных заведений на Урале, в Сибири, на Дальнем Востоке и в Казахстане.

В рассматриваемый период времени высшая школа находилась в подчинении многих министерств и ведомств. Большинство вузов входило в систему высшего и среднего специального образования СССР (МВ и ССО СССР) и соответствующих республиканских министерств и ведомств.

В целях обеспечения более эффективного государственного управления вузами в 1960–1980-е гг. при МВ и ССО СССР функционировал Совет по высшей школе. В него входили руководящие работники министерств и ведомств, имевших вузы, Госплана СССР, Госкомитета СССР по науке и технике, Академии наук СССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ, а также министерств высшего и среднего специального образования союзных республик, представители студенчества. Основное внимание Совета было сконцентрировано на выработке научно-обоснованных рекомендаций по улучшению учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы в вузах, на вопросах перспективного планирования подготовки специалистов, их распределения и использования в народном хозяйстве, повышении квалификации научно-педагогических кадров [3].

Значительная часть капиталовложений направлялась на расширение уже действовавших вузов. Она способствовала превращению сибирских вузов в мощные центры подготовки высококвалифицированных кадров для народного хозяйства и культуры. Учительские институты выполнили свою задачу и были

ликвидированы. Их коллективы слились с педагогическими институтами [2].

Надо отметить, что десятилетиями высшая школа в Тюменском регионе была представлена, в основном, педагогическим образованием.

В Тюменском регионе функционировали следующие педагогические учебные заведения: Тюменский государственный университет (6-ой в Сибири и 59-ый в стране) был открыт 1 января 1973 года на базе существовавшего в городе с 1930 года педагогического института.), Тюменский педагогический техникум, Тобольский учительский институт, Тобольское педагогическое училище, Ишимское педагогическое училище, Ханты-Мансийское педагогическое училище (создано в 1932 году на базе туземного отделения Тобольского педтехникума), Нижневартовское педагогическое училище (В 1993 г. – Нижневартовское педагогическое училище преобразовано в Нижневартовское высшее педагогическое училище (колледж)), Нижневартовский государственный гуманитарный университет и др.

Поэтапно решалась проблема обеспечения школ педагогическими кадрами. Так, в Тобольском педагогическом институте готовили учителей истории, русского и татарского языка, литературы, физики и математики. В Тюменском педагогическом институте готовили учителей истории, математики, физики, русского языка и литературы, а также иностранных языков. В Ишимском учительском институте осуществляли профессиональную подготовку учителей математики, физики, русского языка и литературы с неполным высшим образованием (для неполных средних школ сельских районов).

В 1954 году Ишимский и Тобольский учительские институты были преобразованы в педагогические вузы и приступили к подготовке учителей математики и физики, русского и татарского языков, литературы для средних школ области. Вместе с тем потребности тюменской школы в кадрах высшей квалификации во многом удовлетворялись за счет привлечения специалистов извне; большую помощь тюменцам оказали педагогические вузы Ленинграда, Свердловска, Омска, Челябинска [8].

К 1954 году увеличилось количество вузов, и численность студентов педагогических институтов по сравнению с довоенным периодом в Тюменской области. Так в Тобольском педагогическом институте в 1953-1954 учебном году обучалось 575 студентов¹ дневного и заочного отделений, а 1969-1970 учебном году уже 2000 студентов².

Значительно расширился и профиль подготовки кадров внутри вузов.

Так, в Тобольском педагогическом институте им. Д.И. Менделеева в 1962 году была открыта станция наблюдения искусственных спутников Земли (совместно с академией наук СССР)³, а в период с 1979 года по 1991 год было открыто шесть новых факультетов: исторический, биолого-химический, педагогики и методики начального обучения, физической культуры, художественно-графический. На «старых» факультетах (физико-математическом и филологическом) открылись новые специальности и специализации: информатика, мировая художественная культура, иностранные языки и другие.

В Тюменском педагогическом институте началось строительство агробиостанции (1950г.)⁴, на кафедре физики открыта первая в истории института аспирантура (1955г.). Отделение иностранных языков на историко-филологическом факультете было преобразовано в самостоятельный факультет (1961 г.), на котором готовились учителя немецкого, английского, а с 1962 года – французского языков. В 1990 году открыт факультет физической культуры [9]. В Ишимском педагогическом институте в 1974 году открывается третий факультет педагогики и методики начального обучения⁵.

Серьезные изменения произошли и в формах обучения. В послевоенные годы наряду со стационарной системой обучения развивалось заочное и вечернее, которое создало возможность многим рабочим и колхозникам, практикам-командирам производства получить высшее или специальное среднее образование без отрыва от производства и тем самым ослабить дефицит в квалифицированных кадрах. Выросшие и окрепшие вузы стали давать стране все больше квалифицированных кадров.

В 1957 году в районах Сибири в целом работало более 732 тыс. специалистов с высшим и средним специальным образованием. В Тобольском, Тюменском и Ишимском педагогических институтах учебный процесс осуществляли более 200 человек

профессорско-преподавательского состава. Многие из них стали творцами новой техники и технологии, новаторами производства, передовыми деятелями науки и просвещения.

Высшие учебные заведения Сибири в период, предшествующей семилетке, сыграли важную роль в пополнении многочисленного состава советской интеллигенции. Тем не менее, численность и состав сибирской интеллигенции не отвечали возрастающим потребностям народного хозяйства. В этих условиях учебные заведения должны были в большей степени, чем раньше, расширить подготовку специалистов, повысить качество их обучения. Партийные организации с помощью центральных органов власти приняли все необходимые меры для решения этих задач. Во многих институтах были созданы новые факультеты, построены новые учебные корпуса и общежития. В основном сибирские вузы стали крупными, многопрофильными.

Значительно пополнился профессорско-преподавательский состав, повысился его качественный уровень. В 1966 году число преподавателей высших учебных заведений Сибири достигло почти 21 тыс., среди них было 270 докторов и 3800 кандидатов наук. Намного вырос и контингент студентов.

В годы семилетки произошло дальнейшее увеличение роли вечернего и заочного обучения, что сыграло положительную роль. Обоснованно расширилась система заочного и вечернего обучения и в некоторых случаях даже противопоставлялась системе стационарного обучения.

Следует отметить, что годы семилетки положили начало коренному изменению учебного процесса. Будущие специалисты во время учебы стали более систематическими, чем раньше, расширять свой научно-технический кругозор, овладевать новейшими достижениями науки и техники, осваивать методику научных исследований, элементы исследовательской работы.

Определенное влияние на качество подготовки кадров и их воспитание оказало участие студентов в общественно – полезном труде в процессе прохождения практики, а также в каникулярное время, открытие факультетов и отделений общественных профессий [7].

В государственной политике в сфере высшего образования первая половина 1960-х годов явилась периодом, когда под влиянием вновь принятой программы правящей коммунистической партии, были сформулированы и начали реализовываться масштабные проекты повышения образовательного уровня молодежи. Однако уже тогда наметились «застойные» тенденции в высшем образовании, получившие более яркое выражение в дальнейшем [6].

На базе пединститутов возникли университеты. Пединституты региона стали выделять необходимое число мест для внеконкурсного приема молодежи из отдаленных сельских районов с тем, чтобы затем направить ее на работу по месту жительства. В середине 70-х годов проводилась аттестация учителей, которая способствовала улучшению качественного (по образованию) состава педагогических кадров. Аттестация стимулировала повышение идейно-теоретического и методического уровня учителей и качества их работы [10].

Деятельность высших учебных заведений в любую эпоху невозможна в отрыве от государственной политики, ориентируется на нее и ее реализует, но одновременно с этим трансформирует государственные установки, опираясь на собственный опыт и традиции.

К началу 80-х годов в школах области сложился и окреп стабильный, квалифицированный, дееспособный учительский корпус. В 1982 году в Тюменской области трудилось 19 тысяч педагогов, верных и преданных избранной профессии, знающих и любящих работу с детьми.

В 1989 году численность тюменских учителей возросла до 30,5 тысяч человек; 98 процентов из числа учителей – предметников имели высшее педагогическое образование – один из лучших показателей в Российской Федерации [8].

Согласно переписи 1989 г. на 1000 человек населения РСФСР в возрасте 15 лет и старше имели высшее, незаконченное высшее, среднее (полное и неполное) 693 чел., а в Западной Сибири – 706; впервые в истории государства приведенные показатели региона превысили соответствующие показатели по республике. По уровню образования граждан в расчете на 1000 чел. населения среднероссийские показатели превзошли Кемеровская, Омская, Томская и Тюменская области, а также Республика Алтай, Хан-ты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа.

В заключении нам хочется еще раз подчеркнуть, что именно во второй половине XX века сложилась система высшего педагогического образования в Тюменской области. На ее территории функционировали и были вновь созданы Тобольский, Тюменский и Ишимский педагогические институты, призванные готовить педагогические кадры, как непосредственно для своего региона, так и для страны в целом.

В рассматриваемый период возросла численность студентов, открылись новые факультеты соответственно потребностям того периода. Возросло количество высококвалифицированных

преподавательских кадров, а также значительно укрепились материальная база самих учебных заведений.

** Статья печатается в рамках финансирования долгосрочной целевой программы «Основные направления развития образования и науки Тюменской области» и конкурса научно-исследовательских проектов среди аспирантов, молодых ученых и научных коллективов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева»*

Примечания

1. ТФ ГАТО Ф. 896, оп.1, д. 48, л.2-5, 10,14,51
2. ТФ ГАТО Ф. 896, оп.1, д. 241, л.2-6
3. ТФ ГАТО, ф 896, оп.1, д.141, л1
4. ГБУТО ГАТО Ф. Р 765, д. 87, л.59.
5. ГБУТО ГА в г. Ишиме «Государственный архив в г. Ишиме» Фонд Р 146, Дело № 160, л. 97, 98

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 2002.
2. Петрик, В.В. Развитие высшей школы Сибири в конце 1950-х – начале 1990-х годов: автореф. дис. ... д-ра истор. наук. – Кемерово, 2009.
3. Гаврилюк, В.В. Становление системы образования региона: монография. – Тюмень, 1998.
4. В творческом поиске. Образовательные учреждения Тобольска. – Тюмень, 2006.
5. Олех, Л.Г. История Сибири: учеб. пособие. – Новосибирск, 2005.
6. Энциклопедия образования в Западной Сибири. – Барнаул, 2003. – Т. 1.
7. Окладников, А.П. История Сибири с древнейших времен до наших дней. – Л., 1969. – Т. 5. Сибирь в период завершения строительства социализма и перехода к коммунизму.
8. Прибыльский, Ю.П. Тюменская школа в XX веке: хрестоматия. – Тюмень, 2002.
9. Первый вуз земли Тюменской: Тюменский государственный университет. 1930-2005. – Тюмень, 2005.
10. Шамахов, Ф.Ф. Школа Сибири за 60 лет Советской власти / Ф.Ф. Шамахов, П.Л. Трофимов, Р. И. Валова [и др.]. – Барнаул, 1982.

Bibliography

1. Bulanova-Toporkova, M.V. Pedagogika i psikhologiya vihshey shkolih: ucheb. posobie. – Rostov-na-Donu, 2002.
2. Petrik, V.V. Razvitiye vihshey shkolih Sibiri v konce 1950-kh – nachale 1990-kh godov: avtoref. dis. ... d-ra istor. nauk. – Kemerovo, 2009.
3. Gavriluk, V.V. Stanovleniye sistemih obrazovaniya regiona: monografiya. – Tyumenj, 1998.
4. V tvorcheskoy poiske. Obrazovatel'niye uchrezhdeniya Tobolska. – Tyumenj, 2006.
5. Olekh, L.G. Istoriya Sibiri: ucheb. posobie. – Novosibirsk, 2005.
6. Ehnciklopediya obrazovaniya v Zapadnoy Sibiri. – Barnaul, 2003. – T. 1.
7. Okladnikov, A.P. Istoriya Sibiri s drevneyshikh vremyon do nashikh dneij. – L., 1969. – T. 5. Sibirj v period zaversheniya stroiteljstva socializma i perekhoda k kommunizmu.
8. Pribiljskiy, Yu.P. Tyumenskaya shkola v XX veke: khrestomatiya. – Tyumenj, 2002.
9. Perviyh vuz zemli Tyumenskoy: Tyumenskiy gosudarstvenniy universitet. 1930-2005. – Tyumenj, 2005.
10. Shamakhov, F.F. Shkola Sibiri za 60 let Sovetskoy vlasti / F.F. Shamakhov, P.L. Trofimov, R. I. Valova [i dr.]. – Barnaul, 1982.

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 19.51.09(470+571)

Lizunova I. V. MODERN CONDITION OF THE MARKET OF MAGAZINES SIBERIAN-FAR EASTERN REGION.

Annotation: The article reveals the main factors having both positive and negative impact on the development of the Russian magazine market. Given the characteristic peculiarities of functioning of the market magazine periodicals Siberian-far Eastern region, in particular, is considered its main components: printing industry, the system of press distribution, condition of subscription and reading.

Key words: magazines, market, press, Siberia, Far East.

И.В. Лизунова, канд. истор. наук, доц., в.н.с. ГПНТБ СО РАН, г. Новосибирск,
E-mail: kniga@spsl.nsc.ru; 2004liv@ngs.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РЫНКА ЖУРНАЛОВ СИБИРСКО-ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕГИОНА

В статье раскрываются основные факторы, оказывающие как позитивное, так и негативное влияние на развитие российского журнального рынка. Приводится характеристика особенностей функционирования рынка журнальной периодики Сибирско-Дальневосточного региона, в частности, рассматриваются его основные компоненты: полиграфическая отрасль, система дистрибуции прессы, состояние института подписки и чтения.

Ключевые слова: журналы, рынок, пресса, Сибирь, Дальний Восток.

Современная журнальная индустрия в России в целом развивается эффективно и динамично. Только за первые пять лет нового столетия (с 2000 по 2005 г.) количество журналов, зарегистрированных в РФ, фактически удвоилось. Среднегодовые темпы роста журнальной отрасли в докризисном 2007 г. пре-

взошли планку в 13%. Преодолев негативные последствия экономического кризиса 2009 г. всероссийский рынок журналов, реструктуризовавшись, продолжил фазу активного роста. По результатам исследований крупнейшего российского медиахолдинга «РосБизнесКонсалдинг» основными факторами, способ-

ствующими динамичному развитию российского журнального рынка стали:

- высокие темпы экономического роста страны;
 - рост доходов населения, оборота розничной торговли, а вслед за этим и спроса на рекламу в СМИ, в том числе в журнальной периодике;
 - консолидацию журнального сегмента рынка, концентрацию ресурсов в крупных издательских домах, издательских группах;
 - бурное открытие новых издательских проектов, в том числе лицензионных, прежде всего в сегменте потребительских журналов;
 - активный вывод на российский рынок русифицированных версий самых известных мировых журнальных брендов [1].
- К этому следует добавить следующие факторы:
- освоение новых тематических ниш и формирование целевой аудитории журналов;
 - возникновение и расширение сегмента корпоративных, отраслевых и профессиональных журналов [2, с. 38];
 - увеличение объема региональной прессы;
 - перераспределение рекламных бюджетов и повышение значения печатных СМИ на медиарекламном рынке в свете нового закона «О рекламе» (от 13.03.2006 г.), высокие темпы прироста журнальной рекламы;
 - укрепление отечественной полиграфической базы печатных СМИ, улучшение качества, дизайна и формата журнальной продукции.

Российская журнальная отрасль в начале нового столетия вышла на уровень мировых стандартов и развивалась опережающими темпами. Однако в силу давних издательских традиций журнальный сегмент в медиапространстве страны представлен крайне неравномерно: более 90% тиража журналов по-прежнему приходилось на центральные издания. Подобно книгам, большая часть журналов (91,6% наименований и 98% совокупного годового тиража) прошли регистрацию и выходили в свет в центре страны [3, с. 15]. Москва и Санкт-Петербург практически всецело вбирали в себя структуру российского журнального дела. При этом доля сибирско-дальневосточной журнальной периодики в общероссийском объеме оставалась крайне низкой и за последние годы практически не изменилась. Так, за девять лет с 2001 по 2009 г. по тиражам она оставалась прежней и составляла – 5,1%, а по названиям выросла, но незначительно с 1,8% до 2,7% [4].

С вводом в 2004 г. в эксплуатацию новых полиграфических и экспедиционных мощностей столичных типографий «Проф-Медиа Принт», «Пушкинская площадь», «Экстра-М» укрепилась отечественная полиграфическая база печатных СМИ. До этого свыше 55% годового тиража и объема массовой журнальной прессы России (250 журналов), печатались за рубежом, преимущественно на полиграфических мощностях Финляндии, Германии, Словакии и Литвы. По экспертной оценке специалистов типографии «Пушкинская площадь», в 2006 г. рост производства газетной и журнальной продукции в России составил примерно 20%, при этом на долю российской полиграфии пришлось увеличение на 24,2%, а на долю зарубежных типографий – 17,6% [5, с. 5].

Динамика полиграфической отрасли Сибирско-Дальневосточного региона зависела от многих факторов. Во-первых, сказывалось местоположение региона по отношению к сырьевой базе и, прежде всего, к производителям бумаги и картона. Специалисты отмечали, что Сибирь находится в так называемой «бумажной яме». Финляндия, Швеция, Германия, Корея, Китай находятся на равном удалении от Сибири – примерно на 4 тыс. километров в ту или иную сторону. Поэтому сибирские полиграфисты вынуждены заказывать бумагу у российских производителей, что неизбежно отражалось на качестве и цене журнальных изданий. Во-вторых, проблему материально-технического обеспечения и выпуска качественной полиграфической продукции можно было решить с помощью технического перевооружения, наращивания мощностей, либо кардинального обновления парка печатных машин сибирских типографий, но главное за счет создания в регионе фабрик по производству высококачественной мелованной бумаги.

Требования полиграфических услуг (качества, скорости и цены) за Уралом в начале XXI в. соответствовали немногие типографии: в Новосибирске – ООО «Харменс», ОАО «Советская Сибирь» и активно производящий реконструкцию парка пе-

чатных машин типографский комплекс ООО «Издательский дом «Вояж»», в Барнауле – типография ИД «Алтапресс», во Владивостоке – ОАО «Издательско-полиграфический комплекс «Дальпресс»».

Успешному развитию журнального рынка помимо территориальных диспропорций полиграфической промышленности (основная часть полиграфических мощностей сосредоточена в центральной части России) препятствовали другие, не менее значительные факторы. А именно:

- слабая покупательная способность населения. Россияне, в большинстве своем, в основном покупают товары первой необходимости. Особенно это касается сибиряков, доходы которых в массе своей гораздо ниже доходов жителей столицы;
- низкая степень прозрачности самой журнальной сферы – отсутствие должного уровня учета, контроля, четких статистических данных изданий, выпускаемых на регулярной основе и представляющих реальный или потенциальный интерес для рекламодателей;
- преобладающая малотиражность, снижение периодичности выхода журналов (выход сдвоенных и строенных номеров). Из регулярно выходящих журналов лишь чуть более половины имеют разовый тираж свыше 10 тыс. экз. По оценкам участников рынка, годовой тираж журналов на конец 2005 г. не превышал 700 млн экз. При этом доля еженедельных журналов составила 60% годового тиража, ежемесячных – 35% [6, с. 16];
- неэффективные условия распространения и продаж изданий в розницу. Архаичная и низкопродуктивная система оптовой и розничной дистрибуции, частично досталась современной России в наследство от советских времен, частично была сформирована стихийно (например, торговля с рук в метро, в поездах, на предприятиях, в местах массовых скопления людей распространителями-офенями). Сказывались и продолжали сказываться отсутствие достоверных данных по рынку распространителей, непрозрачность структуры распространения для издателей, чрезмерное число участников рынка распространения различного уровня. Если на Западе в крупных сетях по реализации прессы идет активная интернетизация киосков, то за Уралом, как, впрочем, и во по всей России, этот процесс запаздывает.

В условиях возникшего монополизма в сфере реализации СМИ многие вновь образуемые проекты стали ориентироваться не на розницу, а на бесплатное распространение. Отсутствие возможностей со стороны издателя контролировать розничное ценообразование привело к колебанию цен (даже в масштабах одного города до 40%), ограничению со стороны распространителей вывода новых изданий на рынок, широкому внедрению практики оплаты издателем присутствия его печатной продукции в розничной сети. Отсутствие специальных программ, позволяющих осуществлять продажу ежедневных газет в киосках по плавающим расценкам, препятствовало распространению тиражей и представлению в продаже более широкого ассортимента изданий;

- нарастание общих проблем в структуре распространения, неразвитость системы дистрибуции прессы и ее ограниченность преимущественно крупными городами (как в традиционном для России, наиболее устойчивом сегменте продаж периодических изданий – киосковых сетях, так и в минимаркетах и павильонах прессы). В частности, в Новосибирске большую часть розничного оборота периодической печати обеспечивает ЗАО Сибирское агентство «Экспресс», зарегистрированное как самостоятельное предприятие еще в 1990 г. К концу первого десятилетия СА «Экспресс» превратилось в безусловного лидера новосибирского рынка распространения печатной продукции, обладающего сетью розничных киосков из 284 торговых точек. Компания активно сотрудничает с представителями местной администрации, считается одним из самых динамично развивающихся предприятий города. Оформление в ноябре 2011 г. контракта с крупнейшей торговой сетью Алтайского края «Мария Ра» на открытие во всех ее супермаркетах киосков прессы позволило новосибирской компании не только увеличить собственную сеть на 69 торговых точек, но и выйти в соседние регионы – Алтайский край, Томскую и Кемеровские области. Став монополистом, СА «Экспресс» пошла на изменение тарифов, увеличив их до 60% к цене издателя (стали в регионе одними из самых высоких) [7];
- кризисное состояние института подписки на газеты и журналы. Действующая технология приема подписки, доставшаяся в наследство еще с советских времен и не менявшаяся на про-

тяжении многих десятилетий, «не удобна для подписчика и сопряжена со значительными затратами времени при ее оформлении» [8]. Непривлекательной для подписчиков остается и доставка подписных изданий. Это связано с несвоевременной либо слишком длительной доставкой прессы, ее повреждением, утерей и т.п. Закрытость «Почты России» – монополиста в сфере доставки печатных подписных изданий читателям, невозможность оперативно и целенаправленно проводить маркетинговые действия, направленные на привлечение и удержание подписчиков не содействуют изменению существующей неэффективной системы дистрибуции. При этом «Почта России», имея самую развитую сеть доставки периодики по почтовым ящикам, не спешит привлечь такой весомый и перспективный сегмент дистрибуции, как распространение бесплатных газет, журналов и рекламной продукции. Между тем, на данном сегменте рынка наметились изменения, а в областных центрах региона и серьезная конкуренция. Так, в Новосибирске в настоящее время доставкой бесплатной прессы занимаются курьерские службы «Ва-Банк» в Новосибирске», «Метрополис», «От и до», «БИС» и другие менее известные операторы;

– высокая чувствительность журнальной отрасли к экономическому циклу. Это ярко продемонстрировал кризисный 2009 г., когда на 30% сократился рекламный рынок, упали тиражи печатной продукции, многие журнальные проекты были приостановлены. В первую очередь были закрыты представительства многих российских журналов в Сибири и на Дальнем Востоке, прекращены выпуски наиболее затратных региональных изданий (недавно образованных, бесплатного распространения, дорогих гляцевых и т.п.). Однако уже к середине 2010 г. целый ряд позиций по выпуску бумажных версий журналов был восстановлен, вырос уровень представленности журналов в Интернете;

– в целом, падение интереса к чтению. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения за 2009 г., журналы в России время от времени читают до 64 % населения. Каждый пятый россиянин – постоянный читатель журналов. Журналы ежедневно читают 19%, иногда – 45%, никогда – 35% [9]. В процентном соотношении медиапотребление среднестатистического россиянина выглядит следующим образом: на телевидение приходится 44,5%, на радио – 36%, на Интернет – 8%, на чтение газет и журналов – 2 и 1,2% соответственно [10]. За последние несколько лет в общей структуре медиапотребления время, отведенное на чтение печатной продукции существенно сократилось. Ожидается, что все это, в конечном итоге, скажется на сокращении выпуска печатных версий журналов (появлении их цифровых копий в Интернете), на снижении тиражей и реализации журнальной периодики в целом.

Таким образом, при анализе всех внутренних компонентов журнального рынка России необходимо учитывать не только общие для страны закономерности и тенденции развития: растущее многообразие журнальных изданий, появление новых видов и типов печатной продукции, высокие количественные показатели, рост тиражей, рекламных бюджетов, но и многие региональные особенности: экономический потенциал различных его территорий, определенные издательские традиции, развитость местных издательско-полиграфических комплексов, возможности рекламного рынка, доходы населения. Несмотря на монополизм столиц, доля выпускаемых в регионах изданий постоянно растет. В перспективе, именно они смогут обеспечить рост журнального рынка России по количеству наименований, тиражам, охвату аудитории и дальнейшему насыщению его различных сегментов.

Библиографический список

1. Основные сегменты и тенденции развития российского рынка журналов. Аналитический обзор. – М., 2006.
2. Посадсков, А.Л. Корпоративная пресса современной России: феномен и казусы // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. – 2012. – Т. 11. – Вып. 6: Журналистика. – Сер. История, филология.
3. Российский рынок периодической печати, 2005 год. Состояние, тенденции и перспективы развития. – М., 2006.
4. Подсчитано по: Печать в Российской Федерации в ... году. – М., 2001–2010.
5. Михеева, О. Перелистывая журнальные страницы // Печат. бизнес. – 2006. – № 3.
6. Основные сегменты и тенденции развития российского рынка журналов. Аналитический обзор. – М., 2006.
7. Сибирское Агентство «Экспресс» вошло в сеть «Мария Ра» // Новости / Агентство «Роспечать» [Э/р]. – Р/д: url: <http://www.rospr.ru/index.jsp?ro=6&ri=54>.
8. Соболева, М. Почта России будет бороться за подписку // Media-Day.ru. [Э/р]. – Р/д: <http://media-day.ru/mixed/4597/>
9. Россияне и чтение // Балкон [Э/р]. Р/д: http://www.bal-con.ru/news/2009-06-17/rossiyane_i_chtenie/
10. Оськин, А.В. Всё о новом и перспективном на рынке СМИ (из российского и зарубежного опыта) // Adindex.ru: Навигатор рекламного рынка [Э/р]. – Р/д: <http://adindex.ru/publication/analytics/channels/2011/10/5/72597.phtml>

Bibliography

1. Osnovnihe segmentih i tendencii razvitiya rossiyskogo rihnika zhurnalov. Analiticheskiy obzor. – М., 2006.
2. Posadskov, A.L. Korporativnaya pressa sovremennoy Rossii: fenomen i kazusih // Vestn. Novosib. gos. un-ta. – 2012. – Т. 11. – Vihp. 6: Zhurnalistika. – Ser. Istoriya, filologiya.
3. Rossiyskiy rihnok periodicheskoy pechat, 2005 god. Sostoyanie, tendencii i perspektivih razvitiya. – М., 2006.
4. Podschitano po: Pechat' v Rossiyskoy Federacii v ... godu. – М., 2001–2010.
5. Mikheeva, O. Perelistivaya zhurnalnihe stranic / Pechat. biznes. – 2006. – № 3.
6. Osnovnihe segmentih i tendencii razvitiya rossiyskogo rihnika zhurnalov. Analiticheskiy obzor. – М., 2006.
7. Sibirskoe Agentstvo «Ehkspress» voshlo v setj «Mariya Ra» // Novosti / Agentstvo «Rospechatj» [Eh/r]. – R/d: url: <http://www.rospr.ru/index.jsp?ro=6&ri=54>.
8. Soboleva, M. Pochta Rossii budet borotjsya za podpisku // Media-Day.ru. [Eh/r]. – R/d: <http://media-day.ru/mixed/4597/>
9. Rossiyanе i chtenie // Balkon [Eh/r]. R/d: http://www.bal-con.ru/news/2009-06-17/rossiyane_i_chtenie/
10. Osjkin, A.V. Vsyо o novom i perspektivnom na rihнке SMI (iz rossiyskogo i zarubezhного opihta) // Adindex.ru: Navigator reklamного rihnika [Eh/r]. – R/d: <http://adindex.ru/publication/analytics/channels/2011/10/5/72597.phtml>

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 94 (571.513)+391/395

Samrina E.V. THE CONTRADICTION THE LAND POLICY OF THE RUSSIAN STATE IN SOUTHERN SIBERIA IN THE XVIII CENTURY. The article deals with a controversial land policy of the Russian state in the lands of indigenous peoples of Southern Siberia in the XVIII century. On the one hand government policy with regard to settlement edges were administrative restrictive. In connection with the this policy, the state prohibited agricultural colonization of territories belonging to indigenous peoples. On the other hand migrations of Russian immigrants, and economic development required a free land reserves suitable for agriculture and animal husbandry.

Key words: land policy, indigenous peoples, Khakass-Minusinsk region, government colonization, Russian immigrants, land conflicts.

Е.В. Самрина, канд. геогр. наук, в.н.с. Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: samrina@mail.ru

О ПРОТИВОРЕЧИВОСТИ ЗЕМЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В ЮЖНОЙ СИБИРИ В XVIII ВЕКЕ

В работе рассматривается противоречивая земельная политика Российского государства касающаяся территорий коренных народов Южной Сибири в XVIII в. С одной стороны политика Сибирского приказа в отношении заселения края носила административно-ограничительный характер. В связи с проведением ясачной политики государством запрещалась земледельческая колонизация края. С другой стороны миграционные процессы русских переселенцев и хозяйственное развитие требовали наличия свободных земельных фондов пригодных для земледелия и скотоводства.

Ключевые слова: земельная политика, коренные народы, Хакасско-Минусинский край, правительственная колонизация, русские переселенцы, земельные конфликты.

Земельный вопрос был острым не только в центральной части Российской империи. Он был болезненным и для Сибири особенно во второй половине XIX в. Но земельные споры между коренными народами и русскими переселенцами стали возникать еще в XVII в. в связи с правительственной колонизацией края. Противоречивость аграрной политики в Сибири привела к постепенному изыманию фонда так называемых свободных земель из хозяйственного оборота системы жизнеобеспечения коренных народов. Основными материалами для написания статьи послужили делопроизводственные материалы бюрократического характера, исходившие от различных правительственных органов, учреждений, а также чиновников из местной губернской и кабинетной администрации. Эти источники позволяют проанализировать официальные взгляды сибирской и кабинетской администрации на землепользование в Южной Сибири в XVIII в. Официально чиновники придерживались царских указов 1635 и 1649 гг., указов императрицы Екатерины II 1748 г. и 1763 г., запрещавшим всякие земельные сделки с аборигенами Сибири из-за опасности ясачных недоборов. Охотничьи угодья коренного населения охранялись от самовольного заселения переселенцев. Поэтому власть внимательно относилась к жалобам коренных жителей.

Формально земля в Сибири принадлежала государю, и владение землей во многом носило условно-формальный характер, но коренной народ считал себя не пользователями — держателями земли, а настоящими собственниками — владельцами [1, л. 2 об.]. В отношении земельного вопроса, заселения ясачных территорий в Южной Сибири, Хакасско-Минусинского края (ХМК) была противоречивая государственная политика. С одной стороны политика Сибирского приказа в отношении заселения края носила административно-ограничительный характер. В связи с проведением ясачной политики государством запрещалась русская земледельческая колонизация края. С другой стороны миграционные процессы и хозяйственное развитие требовали наличия свободных земельных фондов пригодных для земледелия и скотоводства. Основными источниками образования земельных участков в XVIII в. было государево жалованье земли и захват несанкционированным путем якобы пустующих земель. Получило распространение захватно-заимочная форма землепользования. В ХМК земельные конфликты были связаны с борьбой за продуктивные земельные угодья, в связи с претензией поселенцев на освоенные охотничьи, сельскохозяйственные земли — пашенные угодья, сенокосы, рыбные тони, а не за землю вообще.

Еще в XVII в. казаки Томского острога выступили с требованиями разрешения им пользоваться землями автохтонного населения. С просьбой об изъятии продуктивных земель они обращаются к царю, где жалуются на то, что коренные жители не позволяют им вторгаться в свои родовые угодья. «Томски же татарова Тигилдеевых да Горбуновых юрта пятьдесят человек живут в Томском уезде на Усть Томи реке, а владеют государь они на Обь реке вверх и вниз ездой во два днищах землею и сенокосы и рыбною ловлею и всякими убои, с русским государь людям тое землею и сенокосы и рыбное ловлею и всякими угодья владеть не дают» [2, л. 18 об.].

К XVIII в. по данным А.А. Люцидарской, у томской «литвы» во владениях находились огромные даже по сибирским масштабам заимки (до 300 дес.), из которых в хозяйственном обороте под пашней и покосами находилась мизерная часть земель [3, с. 24-32].

В XVIII в. земельные конфликты стали учащаться. Формируется русское старожильческое население за счет служилых

людей, отбывавших караульную службу в приграничных постах, форпостах, ссыльнопоселенцев и рекрутов казенных заводов, незначительной доли вольнопоселенцев. Красноярские служилые люди активно стали осваивать плодородные земли, расположенные по берегам рек Сыда, Белый, Ерга и заселять долину Южного Енисея. К 1719 г. казаков насчитывалось 45% всех жителей [4, с. 196]. На территории хакасских княжеств начинают строиться русские поселения. Коренное население постепенно покидает места родовых кочевий и перемещается на левобережье засушливого степного центра ХМК.

Об этом свидетельствуют данные Красноярской воеводской канцелярии от 1756 г. На родовые кочевья качинцев, расположенные по рр. Большая и Малая Бузима, стали претендовать крестьяне и Рождественский девичий монастырь. В урочищах находились бобровые гнезда и по закону подобные территории не подлежали отчуждению, но качинцы не смогли подтвердить свои исконные права. «У них на ту землю даных и никаких крепостей не имеетца и не предъявили». Между тем качинцы апеллировали к традиционному праву, согласно которому земли их предков на законных основаниях принадлежат им. «...ясачная татары Есаул Килчин Окунев с товарищи словесно сказали якобы прежде всего у дедов и отцов их на Большом Бузуме имеетца звериные промыслы також и по Миндириле речке бобровые гнезда. И на Малом Бузуме их стойбы....».

При обследовании территории якобы бобровые гнезда не были обнаружены и поэтому были изъяты значительные родовые территории, на которых качинцы вели хозяйство. Были опрошены заинтересованные лица, в частности крестьяне и старики Миндирилинской деревни. Они подтвердили, что в урочищах не ведется охотничий промысел [5, с. 23-24].

Сами качинцы отказались подписывать документы о межевании и освидетельствования. В нем говорилось о том, чтобы передать эти урочища под пашни и под сенокосы во владение г. Красноярска и крестьянам Миндирилинской деревни. В общей сумме были отданы земли под пашни на две тысячи десятин и под сенокосы на десять тысяч копен. Часть территории была выделена под подворные строения [5, с. 25].

Так качинцы постепенно переселяются в Хакасско-Минусинскую котловину. В данном документе дается четкое предписание о местах расселения качинцев. Одним территория кочевания была определена по р. Каче «пониже Тамасюлю, а от Тамасюлю называемой до Эбалавой речки до Малого Кемчугу и по Кодугу и от Малого Арею до маяку....Другим вверх по Енисею, близ Караульного и Абаканского острогов [5, с. 26].

Во второй половине XVIII в. русские переселенцы стали продвигаться на более южные территории Красноярского уезда. В 1795 г. князцы и коренные жители Качинской землицы Красноярского уезда отправили своих представителей в Санкт-Петербург с жалобой в Сенат. Суть жалобы заключалась в том, что в Колыванском Наместничестве, куда относился Красноярский уезд, не проводилось генеральное межевание земель, и русские крестьяне самовольно стали селиться на землях качинцев и захватывать их сельскохозяйственные угодья. В доношении на имя тайного советника, генерал прокурора Сената, князя Алексея Борисовича Куракина говорится, что в связи с поселением крестьян на их территории они (качинцы) несут убытки в скотоводстве, это грозит им полным разорением [1, л. 1].

С этим вопросом они неоднократно обращались к господину Директору, но удовлетворительного ответа не получили. Об «крайнейшей нужде» качинцев были поставлены в известность Красноярский земский суд и наместник Колыванского Наместничества генерал поручик Борис Иоаннович Меллер. Но пред-

ставители качинцев не доехали до Санкт-Петербурга, они были арестованы и ограблены. Далее дело принимает совсем другой оборот. В официальной переписке между сибирскими губернаторами и генерал-прокурором Сената первоначальная жалоба на земельные притеснения исчезает. А дело начинает квалифицироваться как уголовное, поскольку представители качинцев были ограблены правителем губернии Меллером и Красноярским исправником Родюковым на сумму 3620 рублей. Дальнейшее рассмотрение жалобы инстанциями разного уровня сосредотачивается только на противоправных действиях исправника Родюкова. Например, в рапорте Иркутского губернского прокурора и канцелярии губернатора говорится только об удовлетворении иска по отношению к Родюкову причинившему ущерб качинским князьям и «татарам» [1, л. 8].

Князцы Качинской земли в своей жалобе апеллируют к указам императрицы Екатерины II 1748 г. и 1863 г., в которых говорится о том, что представители государственной власти дол-

жны «обходиться с нами ласкою и никаких прицепов ... разорений не чинить». Поэтому они просят справедливого разбирательства и суда по земельным спорам, также вернуть отобранные деньги. В защиту своих интересов они упоминают, что платят положенный ясак в казну вовремя и бездоимочно [1, л. 2 об.].

Таким образом, формально основные взгляды сибирской администрации на земельный вопрос между коренными народами и русскими переселенцами ориентировались на параметры российской политики в XVIII в. этом вопросе. Основная функция ясачного населения – платить ясак пушниной и поэтому их охотничьи угодья оберегались от посягательства. В случае возникновения споров по поводу охотничьих угодий государство непременно занимало сторону ясачного населения в силу собственных фискальных интересов. В то же время захват сельскохозяйственных угодий, предназначенных для ведения скотоводства, и другой хозяйственной жизни государством не порицается.

Библиографический список

1. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1374. Оп. 1. Д. 24.
2. РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 214. Д. №8. Стб. №252.
3. Люцидарская, А.А. Польские переселенцы в сельскохозяйственном освоении Томского уезда // Проблема трансмиссии и бытования этнокультурных традиций славянского населения Сибири XVIII-XIX в. " Новосибирск, 2005.
4. История Хакасии с древнейших времен до 1917 г. " М., 1993.
5. Межэтнические связи Приенисейского региона: сб. док. Ч. 1. 1609-1916 г. – Красноярск, 2007.

Bibliography

1. RGIA (Rossiyskiy gosudarstvenniy istoricheskiy arkhiv). F. 1374. Op. 1. D. 24.
2. RGADA (Rossiyskiy gosudarstvenniy arkhiv drevnikh aktov). F. 214. D. №8. Stb. №252.
3. Lyucidarskaya, A.A. Poljskie pereselencih v seljskokhozyaystvennom osvoenii Tomskogo uezda // Problema transmissii i bihtovaniya etnokuljturnihkh tradiciy slavyanskogo naseleniya Sibiri XVIII-XIX v. ? Novosibirsk, 2005.
4. Istoriya Khakasii s drevneyshikh vremen do 1917 g. ? M., 1993.
5. Mezhehtnicheskie svyazi Prieniseyjskogo regiona: sb. dok. Ch. 1. 1609-1916 g. – Krasnoyarsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.02.13

Раздел 6

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 316.334:314.5/6

Bayburina D.G. GENDER APPROACH TO THE STUDY OF THE TRANSFORMATION OF THE FAMILY MODEL IN AN ERA OF GLOBALIZATION. The article is devoted to gender analysis of trends in marriage and family relations in the context of the global and Russian transformations in recent decades. It is shown that gender methodology is an important tool for understanding social processes taking into account the nature of the relationship between men and women, the difference in their social status, life expectancy and economic conditions.

Key words: gender approach, gender relations, society, marriage, family.

Д.Г. Байбурина, аспирант каф. философии и методологии науки Башкирского гос. университета, г. Уфа, E-mail: dvores_chishm@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА ТРАНСФОРМАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЬИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена гендерному анализу тенденций изменения брачно-семейных отношений в контексте общемировых и российских трансформаций последних десятилетий. Показано, что гендерная методология является важным инструментом для понимания социальных процессов с учетом природы отношений между мужчинами и женщинами, различия их социальных статусов, жизненных ожиданий и экономических условий.

Ключевые слова: гендерный подход, гендерные отношения, общество, брак, семья.

Инициированные процессом глобализации масштабные социально-экономические и социокультурные изменения, происходящие в обществе в последние десятилетия, находят отражение в переосмыслении существующих социальных ролей, в эволюции и трансформации институциональных форм семейной жизни и моделей полового поведения. Семья в развитых странах утрачивает такие институциональные признаки, как, например, нормы брачности, законорожденности детей, семейного образа жизни и др., при этом укрепляется неформальное начало брачно-семейных отношений. Брачные узы и связанные с ними ответственность, готовность на самопожертвование ради семьи все меньше привлекают молодежь, которая начинает воспринимать семью либо как бремя, либо, наоборот, как непозволительную роскошь, отвлекающую от работы и самореализации в публичной сфере.

Не имея возможности в рамках данной статьи изложить всю многоэтапную историю различных концепций гендера, мы в своей работе исходили из определения, что **гендер** (от англ. gender – род) в современной социальной философии трактуется как социальная конструкция системы социо-полоролевых отношений. Гендер конструируется через определенную систему социализации, разделения труда, принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы. Впервые термин «гендер» ввел в науку американский психоаналитик R. Stoller [1] для обозначения социальных проявлений принадлежности к полу, или «социального пола». По выражению американского социального философа J. Scott [2, с. 42], «осознание гендерной принадлежности – конституирующий элемент социальных отношений, основанный на воспринимаемых различиях между полами, а пол – это приоритетный способ выражения властных отношений».

С введением термина «гендер» в гуманитарные науки был интегрирован новый предмет исследования – гендерные отношения в конкретном социально-историческом контексте, а так-

же новый подход к этому предмету, в котором отсутствуют поляризация и иерархия «мужского» и «женского», закрепляющие связь между биологическим полом и достижениями в социальной жизни. Такой способ познания действительности позволяет по-новому взглянуть на многие проблемы человеческого бытия, понять причины гендерного дисбаланса и гендерного противостояния в обществе и разработать стратегию минимизации их негативных социальных последствий.

Актуальность данной работы обусловлена целым рядом изменений, происходящих в социуме: активным включением женщин в экономическую сферу, усилением гендерной поляризации общества, появлением новых нетрадиционных форм брака, увеличением числа разводов, ростом одиночества и др. Изменения институциональной формы семьи при этом имеют особое значение, так как в семье не только фокусируются гендерные отношения, но именно через нее транслируются следующим поколениям представления о женственности и мужественности, гендерные стереотипы и нормы, определяющие социальный статус мужчин и женщин в обществе.

Целью данной работы является использование гендерного подхода в качестве научного инструментария для анализа изменений социальных ролей мужчин и женщин, а также характера брачно-семейных отношений в условиях трансформационных процессов, затронувших современное общество.

Дихотомическая стратификация общества по признаку пола находила свое отражение еще в теологических и философских трудах древнего мира. Так, в диалоге «Пир» Платон квалифицирует высший тип чувственности как «духовный» или «небесный» мужской эрос, сферой проявления которого является философия. Женский эрос представляет собой «низкий» род эроса, где чувственность не подчинена разуму, и в ней доминируют случайные эгоистические влечения. Женский субъект исключается у Платона из сферы философского знания, и признается только

мужской субъект – «мудрый муж» [3]. Таким образом, Платон является одним из наиболее радикальных патриархальных мыслителей античности.

Аристотель, в отличие от Платона, не отрицал «женское» полностью и даже отдавал должное «полезности женщин», если они служат мужчине, и их отношения находятся в рамках господства – подчинения [4]. По Аристотелю, успешное осуществление женщинами своих функций обеспечивается постоянным контролем в семейной и государственной сферах. Жизнь женщины жестко регламентирована: им предписано, какими видами деятельности они должны и не должны заниматься, в каком возрасте должны выходить замуж и производить потомство и т.д.

В эпоху средневековья патриархатная философская традиция усиливается благодаря строгим нормам морали и ограничениям в отношении телесного и чувственности, предписанным христианством. В библейском учении обвиненная в грехопадении Адама женщина была обвинена в грехопадении всего человечества. Обвинения, направленные против женщин, а также и само отношение христианского духовенства к женскому роду привели к негативному отношению к женщине во всей Европе [5]. Это способствовало формированию в схоластике представления об абсолютистском характере патриархатной власти, по аналогии с властью Бога, которой должны быть подчинены все функции индивидов и которая жестоко карает за любые отклонения от рационального плана патриархата.

Гендерная проблематика в философии эпохи Просвещения получила свое развитие в трудах Ж.Ж. Руссо, И. Канта. В своих произведениях Руссо выражает мысль о том, что женское начало обладает целым рядом позитивных качеств, которые отсутствуют у мужчин, однако, эти качества оцениваются с точки зрения их полезности для мужчин. Женское субъективное остается маргинальным, обслуживающим мужские потребности. Поскольку женщинам недоступен самоконтроль посредством разума, по мнению Руссо, они должны на протяжении своей жизни прибегать к услугам ментора, или наставника, функцию которого выполняет мужчина – сначала отец женщины, а затем – ее муж [6].

Основоположник немецкой классической философии И. Кант также подчеркивал особое значение интеллектуальных способностей мужского субъекта в процессе познания, т.к., по мнению Канта, только мужчина способен выступать субъектом философского знания. Женский субъект, в соответствии с философией Канта, не имеет доступа к сфере привилегированного философского познания, выступая лишь в качестве объекта антропологического анализа, что обуславливает его подчиненное положение и низкий статус в культуре в целом [7].

В русской философии осмысление и разработка проблематики пола нашли отражение в системе всеединства В.С. Соловьева, по сути представляющей фундаментальную философскую теорию человеческого любви и возрастания духовности человека [8]. Н.А. Бердяев экзистенциальную проблему пола связывает с двойственностью человека как телесно-духовного существа. Если с позиций телесного существа энергия пола является непросветленной, то с точки зрения духовности данная энергия рассматривается как стремление к андрогинной целостности через творчество, как «продолжение миротворения, соучастие в деле Божьем, ответ человека на призыв Божий» [9, с. 71].

В XX веке в западной гуманитарной науке огромную роль в осмыслении гендерной картины общества сыграли теории структурного функционализма. Так, Т. Парсонс [10] одним из первых выдвинул социологическую концепцию структуры женских и мужских ролей, исходя из того, что механизмом, обеспечивающим равновесие и стабильность самой системы социального взаимодействия, является, по его мнению, дифференциация ролей. Доминирующей женской ролью является роль домохозяйки, жены, матери. Социально престижная профессиональная деятельность мужчины предопределяет его главенство в семье, а домашний труд женщины, названный Т. Парсонсом, псевдозанятием, – ее подчиненную роль. Иерархия ролей объяснялась им как механизм предотвращения разрушительного для брака соревнования между супругами за власть, статус, престиж.

Родоначальник структурного функционализма Э. Дюркгейм считал, что «супружеская солидарность» возникает на основе разделения труда между полами. По мнению Дюркгейма, если разделение труда «регрессирует ниже известной точки, брачное сообщество исчезнет, иступив место лишь весьма эфемерным половым отношениям; если бы полы совсем не разделились, не возникло бы целой формы общественной жизни» [11, с. 62].

Следует отметить, что структурно-функциональная парадигма до сих пор не утратила своего значения, поскольку придает системность социологическим наблюдениям, она способствует выявлению многовариантных структур общества и изучению их функционального взаимодействия.

В России появление гендерных исследований в качестве особой области социально-гуманитарной науки относится к концу 80-х – началу 90-х годов XX века, когда стали возникать первые феминистские группы и независимые женские организации, и появились в печати первые публикации и переводные зарубежные материалы по гендерной тематике. Вполне естественно, что за такой короткий период понятийный аппарат этих исследований еще не мог полностью сформироваться и до сих пор является предметом дискуссий, а концептуальные подходы находятся в стадии разработки. Согласно теории социального конструирования гендера, отношения между индивидами представляют собой отношения власти, стратификации, которые задаются социальными взаимодействиями [12].

По нашему мнению, гендер является одним из базовых параметров социальной структуры общества как саморазвивающейся системы и, следовательно, при исследовании гендерных отношений плодотворным может стать использование теории самоорганизующихся систем, или синергетики, занимающейся изучением сложных систем (естественных и искусственных, биологических и социальных), их эволюции и самоорганизации [13]. К сожалению, несмотря на то, что в современной научной литературе синергетика все больше утверждается в качестве новой парадигмы социального мышления [14], исследование гендерных отношений с позиций системного анализа находится еще в стадии становления, и работы в этом русле носят единичный характер [15].

По результатам проводимых социологических опросов и интервью можно судить о динамике изменений в гендерных отношениях, в частности, в социальном поведении женщин и создании ими новых поведенческих образцов. Женщины проявляют более высокую социальную мобильность в плане гендерного конструирования, чем мужчины, и в период социальных трансформаций демонстрируют новые формы гендерного поведения. При этом женщины активно осваивают новые профессии, считавшиеся традиционно мужскими, формируют новые типы гендерных контрактов, касающихся отношения к гражданским бракам, реализации семейных стратегий и др. Свидетельством того, что гендерные отношения в современной российской семье находятся в состоянии трансформации является то, что параллельно существующей советской модели контракта «работающей матери» формируется новый тип семьи – бикарьерная семья, в которой работают оба супруга, претендующие на профессиональный рост и высокое признание в обществе. Такие гендерные установки задают партнерскую модель семейных отношений, в результате чего снижается уровень мужского доминирования, в меньшей степени присутствует экономическая зависимость женщины, вопросы распределения семейных обязанностей и ответственности решаются на основе договоренностей.

Наряду с традиционными получают распространение также альтернативные формы семьи: неполная, пробная, дислокальная и др. И. Кон [16] объясняет это дифференциацией семейных ценностей, когда на первый план выходят качественные показатели семейного благополучия. Если традиционный брак является достаточно жестким социальным институтом, то современные партнерства и браки тяготеют к тому, чтобы быть самоценными отношениями, основанными на взаимной любви и психологической интимности, независимо от способа их социального оформления. Таким образом, можно сделать вывод о том, что гендерные установки выступают в роли детерминант семейных межличностных отношений.

Анализируя проблему ослабления отцовского начала в современной семье и роста так называемой отцовской некомпетентности, которая занимает все большее место в исследованиях социологов и психологов, И. Кон [17] подчеркивает ее связь не только с закономерной исторической эволюцией гендерного порядка, но и с макросоциальными тенденциями: все больше мужчин не живут со своими семьями, и главные причины этого – рост числа разводов и увеличение рождения внебрачных детей.

Процесс глобализации способствует быстрому распространению новой идеологии семьи и семейных отношений. Вместе с тем вполне правомерно утверждать, что в действительности происходит не отрицание семьи, а трансформация существующей нормативной модели семьи и семейных отношений, не со-

ответствующих реалиям глобально меняющегося социума. А. Верещагина [18], анализируя изменения, происходящие в российской семье и демографических процессах, утверждает, что семья в России утратила статус структуры, обеспечивающей запросы общества и государства, лишилась их поддержки и стала сферой интересов самого индивида, что и является источником типологического многообразия в семейной сфере общества. Консенсуальные или, как их теперь называют, гражданские браки перестали считаться девиантными и становятся привычным вариантом нормы. Общая тенденция состоит в том, что если раньше оформление отношений предшествовало практике, то теперь отношения чаще начинаются с сексуальной близости, затем возникает домохозяйство, и только после этого союз оформляется (или не оформляется) юридически.

Процессы трансформации института семьи и семейных отношений не могут не отразиться на демографическом поведении семьи, которое становится все менее ориентированным на продолжение рода и воспитание потомства, а концентрируется на повышении социально-профессионального статуса семьи и качества супружеских отношений. Данные российской статистики отражают устойчивые тенденции «постарения» брачности, что связано с такими факторами, как продолжающееся повышение общего образовательного уровня населения, в первую очередь женщин, увеличением периода получения профессионального образования, а также быстрым распространением неформальных союзов, которые в последние два десятилетия серьезно потеснили традиционный брак в качестве единственной формы начала семейной жизни. Так, показатель вступивших в официальный брак впервые в возрастной группе 24-35 лет и у женщин, и у мужчин в 2009 году превысил аналогичный показатель 1995 года почти в 2 раза [19]. Замедление темпов формирования семьи приводит к значительной трансформации возрастной модели репродуктивного поведения, т.е. женщины обзаводятся детьми в более позднем возрасте, чем предшествующие поколения, ограничиваясь при этом рождением одного ребенка. Только по официальным данным, коэффициент суммарной рождаемости (КСР) в России с 2,23 в 1987 г. снизился до 1,56 в 2009 г. Параллельно снижению рождаемости в официально зарегистрированных браках, доля внебрачных рождений (в общем числе рождений) повышалась и к 2005 году достигла 30%.

Анализ научных исследований гендерной проблематики и эмпирических данных логически подводит нас к вопросу: каковы же перспективы развития гендерных отношений на современном этапе развития общества? Исторически сложившийся гендерный порядок как отношения господства-подчинения, закреплявший неравенство полов в социальной среде, а также в семейно-брачной сфере, и находивший отражение в терминологии «гендерная асимметрия», «гендерная сегрегация», «война полов» и др., перестал соответствовать изменившимся социально-экономическим условиям и создает социально-психологические трудности как для женщин, так и для мужчин. В настоящее время во всех развитых обществах женщины не только не уступают мужчинам, но даже превосходят их по уровню образования, от которого во многом зависят карьерные и другие социальные возможности. Благодаря этому в сфере профессиональной деятельности происходит постепенное разрушение традиционной системы гендерного разделения труда и ослабление поляризации мужских и женских социально-производственных ролей. В этом же направлении эволюционируют и брачно-семейные отношения, где принцип доминирования и подчинения постепенно уступает место отношениям осознанной взаимозависимости и взаимоуважения. С.Н. Гавров, анализируя исторический процесс трансформации семьи, высказывает мнение, что «в общих чертах можно говорить о переходе от "социально-страховой" к эгалитарной достижительной семье. Но если человек сможет также успешно развиваться как личность вне рамок семьи, то это делает ее лишь одной из форм человеческого общежития; симптомы этого процесса мы и наблюдаем сейчас» [20, с. 81].

Многие теоретики в области семьи считают, что в ближайшем будущем семья сменится свободным сожительством (кога-

битационными союзами), другие утверждают, что семья будет укрепляться на основе любви и духовности. В то же время бесспорным может считаться факт, что сожительства из временной, переходной, и на социальном уровне нередко осуждаемой формы совместной жизни, постепенно становятся социально приемлемой, альтернативной браку, устойчивой формой семьи. И это многообразие брачно-семейных форм, характерное для современной семейной системы большинства стран мира, требует самого серьезного теоретического и эмпирического осмысления ввиду особой значимости этого явления и его последствий как для общества в целом, так и на индивидуальном уровне. При этом следует осознавать, что рост свободы и гендерной толерантности соответственно увеличивает личную ответственность как женщин, так и мужчин за благополучное существование семейного союза.

Таким образом, обобщая данные вышеприведенных исследований с позиций гендерного подхода, можно сделать ряд выводов:

1. Гендерная дифференциация общества имеет глубокие исторические корни, связанные с характером общественного разделения труда, неравномерным распределением материальных благ и функций власти, а также существованием жестких патриархальных и религиозных социально-нормативных предписаний, утверждающих главенство мужчин и «вторичность» женщин.

2. Гендерный подход как исследовательский методологический прием выделяет гендер как социально и культурно конструируемый феномен, определяющий положение и роль мужчин и женщин в обществе и его институтах (семье, экономике, культуре, образовании и других).

3. При анализе гендера, представляющего сложную и изменчивую социально сконструированную систему с особыми механизмами саморегуляции и саморазвития, целесообразно наряду с классическими социально-философскими теориями использовать синергетическую концепцию, которая может способствовать более глубокому пониманию природной и социальной сущности пола человека.

4. В современном обществе семья и брак демонстрируют наиболее значимые и вариативные характеристики гендерного взаимодействия.

5. Вызванные процессом глобализации масштабные социально-экономические преобразования, переосмысление ценностных ориентиров, нарастающие тенденции индивидуализма и рационализма, активное включение женщин в экономическую сферу привели к трансформации традиционного института семьи и брака. Все большее распространение получают консенсуальные (гражданские) браки и когабитационные союзы (сожительства), следствием которых является снижение мотивации к созданию семейно-брачных отношений на юридически законных основаниях.

6. Эволюция гендерных отношений в направлении большей гендерной свободы и равноправия оказывает влияние на демографические процессы, обуславливая в последние десятилетия критически низкий уровень рождаемости, который носит характер глобального вызова, и России, как и другим развитым странам, предстоит ответить на этот вызов.

7. Глобальные трансформационные процессы последних десятилетий в российском обществе сопровождаются поиском новых форм общественных отношений, отвечающих изменившимся реалиям социальной действительности, а также институциональными трансформациями и возникновением новых социально-экономических и индивидуальных жизненных практик. В русле этих закономерных социокультурных преобразований происходит и трансформация гендерных отношений, встроенных в социальный контекст, которые, по нашему мнению, будут развиваться в направлении формирования гендерной толерантности и гендерного равноправия в обществе, гендерного партнерства и гендерного синергизма, как продуктивного взаимодействия полов, в семейно-брачной сфере, что является необходимым условием создания гармоничного общества с равными правами и возможностями субъектов независимо от их половой принадлежности.

Библиографический список

1. Stoller, Robert. Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity. — New York, Science House, 1968.
2. Scott, J.W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis // American Historical Review. — 1986. — V. 91.
3. Платон. Пир // Соч.: в 3 т. — М., 1970. — Т. 2.
4. Аристотель. Политика // Соч.: в 4 т. — М., 1983. — Т. 4.

5. Де Бовуар, С. Второй пол. – М., 1997.
6. Руссо, Жан-Жак. Эмиль, или о воспитании // Избр. соч. – М., 1961. – Т. 1.
7. Кант, Иммануил. Антропология с прагматической точки зрения // Соч.: в 6 т. – М., 1966. – Т. 6.
8. Соловьев, В.С. Смысл любви // Соч.: в 2 т. – М., 1990. – Т. 2.
9. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
10. Парсонс, Т. Система современных обществ / пер. с англ. – М., 1997.
11. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / пер. с фр. – М., 1991.
12. Здравомыслова, Е.А. Социальное конструирование гендера / Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина // Социологический журнал. – 1998. – № 3-4.
13. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М., 1997.
14. Ельчанинов, М.С. Социальная синергетика и катастрофы России в эпоху модерна. – М., 2005. – Сер. Синергетика в гуманитарных науках.
15. Ростова, А.В. Методология изучения гендерных отношений // Вестник СамГУ. – 2008. – Т. 63. – № 4.
16. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире. – М., 2009.
17. Кон, И.С. Ребенок и общество. – М., 2003.
18. Верещагина, А. Трансформация института семьи и демографические процессы в современной России. – Ростов-на-Дону, 2009.
19. Население России. Тринадцатый ежегодный демографический доклад / под ред. А.Г. Вишневого. – М., 2007.
20. Гавров, С.Н. Историческое изменение институтов семьи и брака: учеб. пособие. – М., 2009.

Bibliography

1. Stoller, Robert. Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity. – New York, Science House, 1968.
2. Scott, J.W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis // American Historical Review. – 1986. – V. 91.
3. Platon. Pir // Soch.: v 3 t. – М., 1970. – Т. 2.
4. Aristotelj. Politika // Soch.: v 4 t. – М., 1983. – Т. 4.
5. De Bovuar, S. Vtoroy pol. – М., 1997.
6. Russo, Zhan-Zhak. Ehmiyl, ili o vospitanii // Izbr. soch. – М., 1961. – Т. 1.
7. Kant, Immanuel. Antropologiya s pragmaticheskoy točki zreniya // Soch.: v 6 t. – М., 1966. – Т. 6.
8. Solovjev, V.S. Smysl lyubvi // Soch.: v 2 t. – М., 1990. – Т. 2.
9. Berdyayev, N.A. O naznachenii cheloveka. – М., 1993.
10. Parsons, T. Sistema sovremennikh obshchestv / per. s angl. – М., 1997.
11. Dyurkgeym, E. O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sociologii / per. s fr. – М., 1991.
12. Zdravomyslova, E.A. Socialnoye konstruirovaniye gendera / E.A. Zdravomyslova, A.A. Temkina // Sociologicheskij zhurnal. – 1998. – № 3-4.
13. Kapica, S.P. Sinergetika i prognozih buduthego / S.P. Kapica, S.P. Kurdyumov, G.G. Malineckiy. – М., 1997.
14. Eljchaninov, M.S. Socialnaya sinergetika i katastrofih Rossii v ehpkhu moderna. – М., 2005. – Ser. Sinergetika v gumanitarnikh naukakh.
15. Rostova, A.V. Metodologiya izucheniya gendernikh otnosheniy // Vestnik SamGU. – 2008. – Т. 63. – № 4.
16. Kon, I.S. Muzhchina v menyayutemsya mire. – М., 2009.
17. Kon, I.S. Rebenok i obshchestvo. – М., 2003.
18. Verethagina, A. Transformaciya instituta semji i demograficheskie processih v sovremennoj Rossii. – Rostov-na-Donu, 2009.
19. Naselenie Rossii. Trinadcatihy ezhegodnihy demograficheskij doklad / pod red. A.G. Vishnevsogo. – М., 2007.
20. Gavrov, S.N. Istoricheskoe izmenenie institutov semji i braka: ucheb. posobie. – М., 2009.

Статья поступила в редакцию 16.04.13

УДК 165.5

Bogatyreva Zh.V. FAIRY TALE AS THE MEANS OF FINDING SPIRITUAL EXPERIENCE (AN ATTEMPT TO GIVE PHILOSOPHICAL ANALYSIS). The article is devoted to the influence of a fairy tale on spiritual formation and development of personality. In this context a fairy tale is shown as a form of spiritual experience of mankind. The idea of life lesson, suffering, ordeal, happiness and bitterness is presented in a fairy tale.

Key words: a fairy tale, influence of fairy tale on formation of personality, life situations, initiation, culture, popular wisdom, spiritual experience of mankind.

Ж.В. Богатырева, ст. преп. каф. философии Кубанского гос. технологического университета, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

СКАЗКА КАК ПРОСТРАНСТВО ОБРЕТЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА (ПОПЫТКА ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА)

Рассмотрена роль сказки в духовном формировании и развитии личности. Сказка представлена как форма духовного опыта человечества, является смыслообразующей цепочкой. В сказке закреплены жизненный урок, страдания, испытания, радости и горечи.

Ключевые слова: сказка, инициация, культура, смысложизненные ситуации, народная мудрость, духовный опыт человечества.

Как это не парадоксально звучит, в начале XXI века сказка продолжает играть важную роль в духовном формировании и развитии человека. Сказка – это тот кладёз народной мудрости, который, сопровождая растущую личность с самого рождения, помогает ей легче пройти путь его собственного развития. Сказка является неким звуковым сопровождением обряда инициации, посвящение ребенка в человека [1]. Следовательно, философское изучение феномена сказки может дать ответы на множество загадок понимания человеком основных смысложизнен-

ных ситуаций. Не зря большинство сказок заканчиваются словами: «Сказка ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок».

Сказку можно трактовать как форму духовного опыта человечества. Именно поэтому «уроки» народной русской сказки стали предметом исследования Е. Трубецкого. В своей статье «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке» он утверждает, «что в сказке зафиксированы «неумирающие ценности человеческой жизни» [2, с. 105]. Чтобы стать человеком, нужна сказка. Помня о том, что образный ряд сказки, оказывает целе-

направленное воздействие на бессознательное личности, т.е. осуществляет работу на бессознательно-символическом уровне. Э. Берн утверждает, что конкретная сказка может стать жизненным сценарием человека. И если «узор судьбы» у взрослого человека нарушен или зашел в тупик, то на помощь приходит именно сказка, которая проводит символическую реставрацию архитипических матриц внутреннего пространства и наполнит его смыслом. В основе волшебной сказки, по мнению самых разных исследователей, лежит образ инициации.

«Инициация – разновидность обряда перехода, посвящения юношей в разряд взрослых мужчин – отсюда в сказках *«иное царство»*, куда следует попасть герою, чтобы приобрести невесту или сказочные ценности, после чего он должен вернуться домой, т.е. должен пройти *«Путь Героя»*. Такой путь инициации отражен в мужских сказках *«Данила мастер»*, *«Садко»*, *«Илья Муромец»*, *«Аленький цветочек»*, *«Конек-Горбун»* и др. А сказки *«Морозко»*, *«Царевна – лягушка»*, *«Снежная королева»*, *«Дюймовочка»*, *«Золушка»*, *«Спящая красавица»*, а также *древнегреческий миф о Психее* раскрывают модель перехода юной девушки в женщину, нашедшей свое счастье» [3, с. 118].

Если сказку понимать буквально, то происходит чувственное восприятие, сопереживание и простое сострадание героям, попавшим в ту или иную ситуацию. А если рассматривать сказку глубоко, символически и архетипически, то в сказке вырастает целая смыслообразующая цепочка. Обращая свой взор к архетипическому смыслу сказки и архетипам, надо помнить, что архетипический смысл, это как древняя формула, код сказки, который остается неизменным на протяжении времен. «Меняются культурные декорации (эпохи, стили архитектуры и одежды, стилистические речевые обороты, появление новых «благ цивилизации»), поколения, цивилизации, а действия архетипа остаются неизменными. Механизмы возникновения конфликтов, сценарии поведения людей, законы смены эпох, механизмы бытовых и внутриличностных проблем остаются неизменными, именно так действуют архетипы» [4, с. 194]. Как сложноорганизованный феномен, они (архетипы) содержат в себе главный шифр жизненный уроков, испытаний, приобретений. Именно в архетипическом механизме отражается эволюционное содержание сказки. А персонажи сказки выражают различные архетипы, например, *такие как эго (герой), самость, персона, анима, анимуса, пузра (вечной юности), сенекса (мудрого старца), трикстера (плута), великой матери, многозначительно-го животного, целителя, божественного дитя и т.п.* С одной стороны, это есть типичные персонажи сказок, мифов, искусства, литературы и религии во всем мире. С другой – это типичные фигуры семейных ролей, личных эмоций и патологий, структурирующих наше поведение. Именно Юнг, приравнивал архетипы к врожденным психическим структурам, определяющим эстетическое отношение человека к миру, благодаря тому, что они выражают себя как универсальные образы, накопленные веками сквозь культуру. Мир культуры связан для К.Г. Юнга с природой человека, а в ней на первом месте стоят «вечные» символы, находящие свое выражение в культурных, религиозных, мифологических и сказочных представлениях воспринимаемых как нечто бесконечно превосходящее человека, священное [4]. «Архетипы имеют тенденцию группироваться вокруг основных, универсальных случаев в жизни, таких как *рождение, брак, материнство, смерть, разлука* и т.п.» [4, с. 15]. Эти универсальные случаи и составляют сюжеты сказок, которые доступны нашему сознанию.

Сказочное повествование демонстрирует такую особенность, своеобразную абсолютизацию, максимальность, предельность присутствующих в сказке характеристик: герои обладают «чистыми», без примесей и компромиссов, без амбивалентнос-

ти и противоречий чертами – *«небывалой храбростью»*, *«абсолютной верностью»*, *«исключительной добротой»*, *«неизменной подлостью»* и т.д. «Такая «упрощенность» и ограниченность выделенных в персонажах качеств является отражением глубинной связи между архаическим индивидом и его предками, его социальным сообществом, почти абсолютной интеграцией личности и рода. Такими нерасчлененными характеристиками в тотемистической символике и ритуалах обладает общий предок, поэтому во многих древних сказках могут быть обнаружены осколки *«мифа о герое-предке»*».

Таким образом, сказка – это интериоризированный миф, знание человека о себе самом, о закономерностях антропо и социогенеза, адекватно понимаемое, но выраженное пока в символических формах. И если миф считать пранаукой (однако не всеми исследователями четко различается миф и сказка, например, для К. Леви-Стросса такого различия не существовало), то сказка может быть обозначена как прапедагогика, которая формирует у развивающейся личности определенную «программу поведения».

Речевой опыт во всех ее формах, в частности сказочного повествования, которое является народным поэтическим произведением, позволяет человеку получать в готовом виде социальный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями. Что бы стать фактом сознания, человеческие мысли и переживания должны сначала обрести словесную форму, а затем пройти через фильтр господствующих в данном обществе структур духовного опыта. Каждая культура нарабатывает свой определенный набор слов с помощью которых осуществляется перевод состояний духовного мира на уровень сознания. Переживания, для которых в языке нет подходящих слов, остаются за пределами сознания, в виде смутных и неясных томлений.

Не случайно в нашем современном обществе происходит рост *«шоу-программ»*, *«шоу-проектов»*, *«гламура»*, т.е. потребность в сказках, в волшебстве, в превращениях, в приобретении нового опыта остается актуальной. Но в данных формах отсутствует жизненное содержание и духовный смысл. *«Гламур»* не содержит основных ценностей и смыслов обеспечивающих связь поколений, а, следовательно, и смыслоутверждающих перспектив. Современная реальность и сама жизнь подводят к тому, что бы знание, эстетика, этика, нравственность, справедливость, гармония и красота стали по-настоящему действенными духовными концептами на государственном уровне.

«Мы знаем, что негативная психическая энергия людей может стать «взрывателем планеты» (Е.И. Рерих), поэтому осознаем, что цивилизацию может уничтожить, информационная бомба, начиненная бездуховностью. Как считали Н.К. и Е.И. Рерихи: *«Людское познание должно подобно пчеле отовсюду собирать сведения, чтобы свободно и добровольно сложить из них свое мировоззрение. Только такая трудовая жатва подвигнет самосовершенствование. Многие ждут целых систем миропонимания. Такие люди хотят, чтобы их вели, как слепых...»* в этом им можно помочь *«...но сложить свой узор должен сам человек»* [6, с. 60]. «Гламур – это культура без проблем», смысл же сказки – в стремлении к высоким основам духовности, к духовно ориентированному мышлению, к непротиворечивости получаемых знаний, а так же к активному поиску истины. Поэтому так ценно обращение философского анализа к русской сказке как символу духовности русского человека. Создаваемые веками народные сказки, при непосредственном контакте с носителями народной культуры, вобравшие в себя оптимальный опыт «такого взаимодействия», способствуют формированию зрелой личности, выработке адекватной системы механизмов защиты нашего Я.

Библиографический список

1. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л., 1986.
2. Трубецкой, Е. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Литературная учеба. – 1990. – № 2.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Мастер сказок. – СПб., 2012.
4. Руткевич, А.М. Юнг К.Г. [Э/п]. – Р/д: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy
5. Стюарт, В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / пер. с англ. Н.А. Хмелик. – М., 2000.
6. Мانتатов, В.В. Платон – наш друг: истина его дороже всего // Вестник Российского философского общества. – 2012. – № 3 (63).

Bibliography

1. Propp, V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoy skazki. – L., 1986.
2. Trubeckoy, E. «Inoe carstvo» i ego iskateli v russkoy narodnoy skazke // Literaturnaya ucheba. – 1990. – № 2.
3. Zinkevich-Evstigneeva, T.D. Master skazok. – SPb., 2012.

4. Rutkevich, A.M. Yung K.G. [Eh/r]. – R/d: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy
5. Styuart, V. Rabota s obrazami i simbolami v psikhologicheskom konsul'tirovanii / per. s angl. N.A. Khmelik. – M., 2000.
6. Mantatov, V.V. Platon – nash drug: istina ego dorozhe vsego // Vestnik Rossiyskogo filosofskogo obshchestva. – 2012. – № 3 (63).

Статья поступила в редакцию 16.04.13

УДК 37.035.6

Zhernosenko I.A., Mamayev D.I. PHENOMENON OF «SOUL ECOLOGY» IN SYSTEM OF RELIGION, PHILOSOPHY AND CULTURE. Article is devoted to a problem of values of ecological consciousness. The ecology is considered in three main ways of knowledge of the world: religion, philosophy and culture.

Key words: soul ecology, religion, science, philosophy.

И.А. Жерносенко, канд. культурологии, доц., зав. каф. КуКТ АлтГТУ им. И.И. Ползунова, E-mail: iaj2002@mail.ru; **Д.И. Мамыев**, директор этно-природного парка «Уч Энемек», с. Онгудай, E-mail: danil-mamayev@yandex.ru

ФЕНОМЕН «ЭКОЛОГИИ ДУШИ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕЛИГИИ, ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются источники становления экологического сознания как системы ценностей. Предпринята попытка рассмотрения экологии через призму трех способов познания мира: религию, философию и культуру.

Ключевые слова: экология души, религия, наука, философия.

Сегодня слова и пророчества знаменитого русского теософа Елены Петровны Блаватской принимаются учеными в научный обиход. К концу XX века было выявлено, что 39 ее пророчеств оказались научно подтвержденными фактами. На рубеже II – III тысячелетий наука начинает вступать в диалог со знаниями, которые долгие тысячелетия считались «ненаучными», т.к. они не могли быть проверяемы эмпирическим опытом.

«Теософия» – в переводе с греческого языка означает «Божественная мудрость». Сегодня наука поднималась до таких вершин, что может объяснять многие явления, не поддающиеся материалистическому объяснению. Впервые «встретились» знания, полученные естественнонаучным и интуитивным способами (то, что раньше было доступно только религии).

Во всех священных писаниях разных народов, таких как «Библия» (иудеи), «Ригведы» (индийцы), «Авеста» (иранцы), «Велесова Книга» (славяне) и в других говорится, что Бог создал человека по своему образу и подобию. Но кто видел, как выглядит Бог? Одни говорят, что он выглядит как старый мудрый человек, другие – как солнце, третьи – как разные животные или даже фантастические существа... Кто прав? На самом деле – это не так уж и важно. Бог – это такое величие, что человеческим конечным разумом можно постичь лишь его часть. Поэтому каждый и представляет его так, как ему это понятно. Гораздо важнее другое! Бог – это великая творческая энергия, творящая весь мир. И подобие человека Богу заключается именно в этом – в способности создавать что-то новое, чего еще не создано Природой. По сути, человек создает второй мир, получивший название «Культура». Две с половиной тысячи лет назад, древние греки определили эти два мира: «*natura*» – мир, созданный Богом, или Природой, и «*cultura*» мир, созданный человеком.

Но, к сожалению, человеку не всегда хватает мудрости Бога. В погоне за прогрессом и комфортом, обустроивая свое жизненное пространство, удовлетворяя свое любопытство в области устройства мира, человек активно наращивает долю второго мира, рукотворного, забывая о первом, который и есть основа жизни человека. Мир культуры, создаваемый человеком, – это вершины его научных открытий, это сокровища духа человека, воплощенные в прекрасных формах искусства, это создание уникальных умных машин... Но этот же мир требует все большего использования ресурсов первого, природного, мира в качестве полезных ископаемых, топлива; этот же мир не может обойтись без фабрик и заводов, которые загрязняют мир природы отходами производства.

Около 10 тысяч лет назад, когда свершилась неолитическая революция, человек научился преобразовывать природу, переделывать ее под свои нужды. Это позволило человеку почувствовать себя сильным и могущественным. Но это могущество стало основой разрушения естественной экосистемы – того

самого Дома, который человек так рьяно обустроивал и приспособлял для себя.

На сегодняшний день можно утверждать, что ни одна экосистема на Земле не избежала влияния человека, а многие вообще оказались разрушенными. Активно вырубается леса, загрязняются водные источники, распахиваются степи – они вообще почти исчезли с лица Земли. Бурный рост городов и сел, развитие транспорта, чрезмерное накопление вещей – все это с неимоверной скоростью сокращает пространство, пригодное для жизни обитателей дикой природы.

Нельзя сказать, что человечество не видит всех этих проблем. Но их решение часто сводится к поиску более совершенных технологий, увеличению материальных средств на охрану окружающей среды, уменьшению эксплуатации природных ресурсов, запрещению использования веществ, способствующих возникновению парникового эффекта и т.п. Этого оказывается недостаточно, т.к. экологический кризис – это, прежде всего, результат духовно-нравственного кризиса человечества. В погоне за сиюминутной выгодой человек забывает об ответственности, о своем нравственном долге перед Природой.

Внешний мир, окружающий человека – это отражение его внутреннего мира. Невозможно сделать прекрасным окружение, не изменив самого себя.

Если общество равнодушно, в нем разрушены нравственные ориентиры и традиционные системы хозяйствования, доминирует потребительская психология, нацеленная на удовлетворение сиюминутных желаний – все мероприятия по спасению экологии безрезультатны. Экологический кризис – это следствие, а причина – кризис душевный. Единственный выход из глобального экологического кризиса – это становление **ЭКОЛОГИИ ДУШИ** каждой личности. Только такая личность может стать движущей силой развития своей малой родины. А сохраненные и процветающие регионы – основа сохранения современной цивилизации.

Изучение культуры отдельного региона позволяет в концентрированном виде проследить общее и специфическое в развитии народа. Народ – это движущая сила истории, а регион – место действия исторических процессов. В этом смысле Алтай представляет особый интерес для всех, кого интересует процесс развития человечества.

Алтай – это географический центр Евразии, самого большого по площади и населению материка. Он расположен почти на одинаковом расстоянии от всех четырех океанов.

Алтае-Тибетское нагорье – это один из центров происхождения человека, что подтверждается открытием стоянок древнего человека (Улалинская стоянка, Денисова пещера) и один из центров общечеловеческой культуры, сохранивших немые свидетельства былого величия в Пазырыкских и Башадарских курганах, Каракольских росписях и т.п.

Алтай – это своеобразный перекресток времен и народов. Здесь пересекались пути этносов (славяне, тюрки, монголы, китаицы, тибетцы) и рас (европеоиды, монголоиды). Здесь смешивались разные языки индоевропейской, алтайской, китае-тибетской языковых семей.

Культура современного населения Алтая на протяжении веков испытывала на себе влияние разных племен и народов: азов, теленгитов, уйгуров, енисейских кыргызов, кыпчаков, саянцев, финно-угров, монголов; более двух веков назад здесь возникает устойчивый тюрко-славянский симбиоз; Именно на Алтае, указывал Н.К. Рерих, нужно искать истоки европейской культуры.

Причиной тому – «вмещающий ландшафт» (определение Л.Н. Гумилева), который обуславливал тесное взаимопереплетение культур, оказавшихся как бы в одном «котле». Географическое положение Горного Алтая на стыке евразийских степей и просторов Центральной Азии, позволило «перемешать» в этом «котле» элементы культур почти всего Евразийского региона.

Именно здесь, на Алтае, сохранилось особое отношение человека к Природе как Богу, что доказывает непосредственное влияние вмещающего ландшафта на культуру. Если все этнические группы Алтая рассмотреть с точки зрения мировоззрения – они представляют собой единый народ. Все они называют Алтай своим Богом и поклоняются Ему. Но особое чуткое отношение к природной среде Алтая сформировало различия в их ритуалах и обычаях, зависящих от ландшафтных условий. И именно эта особенность заставляет многих этнографов, изучающих культуру коренного Алтая, определять различные этнические группы как разные народы.

Если взять тубаларов, живущих в прителецкой тайге, теленгитов, живущих в Курайской высокогорной степи, собственно алтайцев, живущих в приграничной части между тайгой и степью, то все они почитают Алтай своим Богом. Но в этих районах обряды значительно различаются. И это различие многими учеными было преподнесено как доказательство их различного происхождения. На самом деле, культура, чтившая природную среду как высший дар, чувствующая ее внутреннюю энергетику, при совершении обрядов не могла не учитывать эти ландшафтные особенности территории. Потому что, именно обряд во имя Высшего является проявлением и отражением тонких взаимодействий между человеком и средой.

Традиционную культуру Алтая необходимо понимать как проявление в ней природных законов, как проявление мысли и энергии Алтая. Эта культура в своей духовной основе носит этические и моральные нормы человеческого сознания и законы человеческого общежития, необходимые Алтаю сегодня и в будущем.

Каждый человек, по алтайской традиции, ценен своей индивидуальностью и у каждого в жизни своя задача. Это понятие позволяло алтайцу совершать религиозный обряд самому, без каких-либо «посредников». Энергетический потенциал выбранной точки на поверхности земли, где совершается обряд, должен соответствовать энергетическому потенциалу человека. Такое место выбирается не по каким-то конкретным законам, а чутьем, через интуицию. И никто другой не сможет человеку подсказать место. В таком месте человек, пользуясь энергетической силой этой территории, соответствующей его энергетическим потокам, многократно усиливает свою мысль и создает своеобразный «канал» общения. И поэтому, ни шаманы, ни ярлыки не были руководителями в религиозной практике алтайца. Он совершает свой обряд в одиночку так, как именно он ощущает энергетику этого места. Такой подход экологически закономерен, так же, как закономерен рост кедра или лиственницы на склоне, хотя все деревья одной и той же породы, но при этом вы не найдете двух одинаковых. Потому что каждая точка земли, на которой они растут, по-разному выделяет «энергию».

Такие экологичные отношения человека с природой складываются с древнейших времен в особых, так называемых Священных землях. Понятие «священная», или по-алтайски «бай-леу», не означает запретная земля, не означает «нельзя», как сейчас пытаются некоторые преподнести. Понятие «байлеу» говорит о значении данной территории, о ее сокровенности. О том, что в таких местах имеет значение каждая мысль человека, каждое слово произнесенное. Определение «Священная Земля» сравнимо с понятием «живой земли». Поэтом для посещения таких мест человек готовится заранее и психологически, и физически. Во время посещения таких земель от человека требу-

ется чистота и ясность мыслей, добродетельность в поступках. Потому что все это воспринимается Живой Землей. Чем мы будем «питать» Землю, тем она и ответит.

Такие места обязательно должны быть посещаемы человеком. Они должны быть намолены людьми. Без присутствия человека такие места остаются без общения, и как бы «забывают» о своем предназначении. Долго ли человек проживет без общения? С землей происходит то же самое. В алтайской культуре сохранились знания о живой природе Алтая и о принципах ее взаимоотношений с человеком.

Поэтому, с точки зрения экологических законов, **учитывающих мельчайшие изменения и различия ландшафта**, этнические группы Алтая – это не разные народы: тубалары, теленгиты, алтайцы, и т.д. Это единый народ, одна культура, имеющая единого Бога в лице Алтая. Алтай – это целостный организм, где каждый орган (вмещающий ландшафт, отдельные природные объекты) выполняет свою специфическую функцию ради единой цели – гармонизации пространства. Каждая территория, каждый ландшафт отличается своей «специализацией». Эти специализации ландшафтной среды проявляются через различия в традициях и обрядах.

Именно сила ландшафтной среды привлекала многие народы, проходившие через Алтай, оставившие здесь следы культур, оседавшие на этой планетарно важной территории – Кин Алтай – постепенно формирующие единый народ.

Алтай богат духовными накоплениями народов, его населявших. Здесь сошлись языческие верования алтайцев с двумя мировыми религиями – христианством и буддизмом. Причем, героические эпические поэмы «Маадай-Кара» и «Очи-Бала» содержат в себе законченную духовно-философскую космогоническую систему, близкую тем, что даны в учениях Тибета, Китая, Индии.

Христианство представлено здесь двумя ветвями: православием и старообрядчеством. Религиозно-подвижническая практика старообрядцев, пришедших на Алтай в поисках Беловодья, сыграла большую роль в формировании духовной культуры региона. Исследуя истоки сказаний о Беловодье, Н.К. Рерих приходит к выводу, что «...в основе сведений о Беловодье лежит сообщение из буддийского мира. Тот же центр учения жизни [Шамбала] перетолкован староверами. Путь между Аргунью и Иртышом ведет к тому же Тибету» [1]. Во время путешествия по Тибету, рассматривая развалины буддийских храмов и ступ, Н.К. Рерих замечает: «через эти именно места сам Будда проходил во время пути своего к Алтаю». Об этом говорят легенды Азии: «Известны места подвигов Будды на Ганге. Известны места рождения и смерти Учителя в Непале. По некоторым указаниям посвящение совершилось еще севернее – За Гималаями... Легендарная гора Меру по Махабхарате и такая же легендарная высота Шамбала в буддийских учениях – обе лежали на север...» [2]. Севернее Гималаев расположен Алтай.

На Алтае (в середине XX века Алтай назывался Ойротия) весной и летом 1904 ждали прихода Будды, или как его здесь называют – Белого Бурхана. Здесь в начале XX века возникла новая форма религии – бурханизм, которая противопоставила шаманистским культам некое подобие монотеистического культа. В нем переплелись черты тюркского героического эпоса с элементами буддизма. Белый Бурхан (Белый Бог, в противовес шаманским черным богам) посылает на Алтай своего вестника Ойрота, чтобы тот дал народу Учение Белого Бурхана (буддизм). Эпический богатырь Ойрот – это собирательный персонаж алтайских мифов.

В XVIII веке был известен могущественный племенной союз ойратов, которые сдерживали китайскую агрессию на север. Ойраты – это самая воинственная часть монголов. Они поселились в Джунгарии, в начале XIV века, в результате разделения монголов на восточных и западных. Но вплоть до 1758 года, когда маньчжуро-китайские войска династии Цинь истребили этот этнос. В алтайских мифах о сотворении мира упоминается «Ойрот-книга». Именно в этом мифологическом сюжете исследователи отмечают значительное количество монгольских терминов, а также сюжетных параллелей и содержательных связей с постулатами буддизма, проникшего на Алтай из Монголии.

Итак, мы видим, что на фоне традиционно алтайской религиозной доктрины сошлись три мощных религиозных ветви более поздних эпох. Этому, по всей видимости, способствовала веротерпимость традиционной культуры Алтая, и, конечно же, та особая планетарная функциональная значимость данной тер-

ритории. Поэтому Алтай рассматривается учеными как один из центров становления культуры Евразии.

Алтай обладает неповторимой геофизической структурой, позволявшей устанавливать связи Человека с Планетой, Человека с Космосом. Эти утверждения основаны на феномене особого воздействия сил природы на психику человека, отраженном в многочисленных преданиях, мифах, легендах, откровениях и пророчествах ярлычки и шаманов. Алтайский философ М.Ю. Шишин вводит в научный обиход понятие «астрально-ментальных линз» – энерго-информационных структур, возникающих в биосфере с появлением человека и включением его в процесс эволюции планеты. В зависимости от геологического строения того или иного района планеты, а также различных видов и продуктов человеческой деятельности, упомянутые структуры имеют разное качество и накапливают свою энергетiku (сравните: большие города, места массовых захоронений, торжища и – храм, чистое место природы). И наиболее «чистыми» точками активного развития планеты являются горные районы, где сконцентрированы уникальные сочетания минералов, редкоземельных элементов, где находится наибольшее количество геомагнитных аномалий и излучений, где оседает большее количество космических частиц и пыли и т.п. Некоторые территории Земли являются не просто «чистыми», излучающими местами, а как бы концентрирующими все проявления геологического, биологического и духовного развития. Одной из таких «астрально-ментальных линз», по его определению, является Горный Алтай.

Библиографический список

1. Рерих, Н.К. Алтай – Гималаи. – М., 1999.
2. Рерих, Н.К. Алтай – Гималаи: путевой дневник. – Рига, 1992.

Bibliography

1. Rerikh, N.K. Altayj – Gimalai. – M., 1999.
2. Rerikh, N.K. Altayj – Gimalai: putevoj dnevnik. – Riga, 1992.

Статья поступила в редакцию 13.05.12

УДК 378.147:510.21+168.522

Zhernosenko I.A. INTEGRATIVE PROCESSES IN THE MODERN SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD. In article the problem of interaction of natural-science and humanitarian knowledge is considered. As basis of the analysis the modern scientific methodology based on the principles of synergetic approach acts.

Key words: world picture, synergetics, esoterics, remifologization.

И.А. Жерносенко, канд. культурологи, доц. АлтГТУ им. И.И. Ползунова, E-mail: iaj2002@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье поднимается проблема взаимодействия естественнонаучного и гуманитарного способов познания. Рассматриваются тенденции становления современной научной методологии, основанной на принципах синергетического подхода.

Ключевые слова: картина мира, синергетика, эзотерика, ремифологизация.

Человеческое знание во все времена существовало как бы в двух ипостасях: эзотерическое и экзотерическое¹. Научные знания, используемые в обиходе, по своей природе, относятся к знанию экзотерическому. Однако на протяжении всей истории науки учеными совершались открытия, которые, по сути своей, оказывались моментами перехода знания из тайного в явное, из эзотерического в экзотерическое. Если во времена Древнего Египта, Древнего Вавилона, Древней Индии знания об электричестве, о тайнах психики человека были эзотерическими, сакральными, то сегодня они оказываются обычными для любого школьника. Исследования древних культур все более убеждают

ученых в глобальности и системности знания древних, многие современные открытия лишь подтверждают свидетельства священных писаний Запада, Востока, Америки.

В современном наукознании со всей остротой встает вопрос: Что означает быть научным в науке? По мнению некоторых исследователей (например, В.В. Налимова), наука одновременно рациональна и иррациональна. Рациональна в том смысле, что она не признает Тайны мироздания – Бога, но верит в существование всеобщей закономерности, поддающейся логическому раскрытию. Рациональна в том, что требует, чтобы научный язык был логически безупречен. Но иррациональна в том, что опирается на озарения, творческие вспышки, необъяснимые с точки зрения логики; оперирует образами, а также «открывает возможность видеть Мир через научно раскрывшееся незнание и таким образом снова возвращает нас к созерцанию Тайны мироздания» [1].

Официальная наука не торопится признать эзотерическое знание как самостоятельный, универсальный способ освоения

¹ Эзотерика (от др.-греч. ἐσωτερικός — внутренний). В эту сферу входят концепции, учения, доктрины, а также Пути и практики Самопознания; экзотерика (от др.-греч. ἐξωτερικός — внешний) — религиозное или философское учение, не представляющее собой тайны, предназначенное для непосвященных (профанов — «стоящих перед храмом», кому не дано постигнуть общение с Высшим).

действительности. Тем не менее, сегодня наблюдается активный процесс сближения научного знания с эзотерическим. Более того, элементы эзотерического знания начинают включаться в современную научную картину мира.

Пользуясь терминологией Л.Н. Гумилева, разработавшего теорию пассионарности, мы можем смоделировать процесс «проявления» эзотерических знаний. На разных этапах человеческого истории, в моменты особых, кризисных состояний общества, на изломе эпохи, умирания устаревших отношений и культов возникал процесс социальной флуктуации (колебаний, расширения устоявшихся форм), т.е. подготавливалась почва для появления пассионарной личности, через которую человечеству давалось священное знание в том объеме, в котором его могли принять наиболее одаренные представители (Кстати, об этом же говорил и А. Тойнби, в своей теории «Вызова-Ответа»). Далее требовался длительный период времени, в течение которого это знание адаптировалось и принималось большинством, но, проходя через руки непосвященных, оно постепенно утрачивало свою целостность, стройность подвергалось грубому искажению, и, наконец, наступал момент нового этапа освоения эзотерических знаний. Так происходило с Авестой, Ригведами, Ветхим и Новым Заветами, Кораном. Аналогично в XX веке произошло и с Учением Живой Этики, с той лишь разницей, что в предыдущих Учениях священные знания облекались в художественно-символическую форму, чтобы донести до непосвященных лежащий на поверхности экзотерический смысл Учения, а Живая Этика обращается, в первую очередь, к научному потенциалу человечества.

Именно наука, как утверждает в книгах Живой Этики, должна исполнить роль ключа, открывающего, наконец-то, тайную сокровищницу: «Приходит время, когда требуется согласие ученых самых различных областей науки. Нужно будет соединить нахождения новых и древних культур с наблюдениями механическими и физическими... данного общества. Потребуется древнее знание небосклона в связи со странными переменами явлений нашей планеты. Нужно доброе согласие, чтобы расширить горизонт новых наблюдателей»[2].

В XIX веке наука, действительно, приблизилась к Тонкому Миру, благодаря открытиям Н.И. Лобачевского (1826 – открытие неевклидовой геометрии теории, существенно расширяющей представления о природе пространства), Р. Броуна (1827 – открытие закона броуновского движения), И.М. Сеченова (1866 – вышел труд ученого «Рефлексы головного мозга»), Д.И. Менделеева (1868 г. – открытие Периодической системы химических элементов), П. Кюри (1880 – открытие пьезоэлектричества), И.И. Мечникова (1883 – открытие фагоцитоза) и др. В конце уходящего столетия были сделаны эпохальные открытия Рентгена (1895) и супругов Кюри (1898), разорвавшие границы знания о грубоматериальном мире. Впервые была осуществлена попытка соединить научное и эзотерическое знание нашей выдающейся соотечественницей **Е.П. Блаватской**. На основе глубоких знаний древних восточных философских доктрин ею был сформулирован целый ряд положений, предвосхищающих научные открытия XX века. Приведем лишь несколько примеров:

– Долгое время длился спор между учеными по поводу природы света – волновой это или дискретный процесс. Лишь в 20-е годы XX столетия была доказана Гейзенбергом и де Бройлем двойственная природа света. За полвека до этого открытия Е.П. Блаватская пишет: «Теория волн или корпускулярная теория – все одно, ибо это есть суждения на основании аспекта феномена, но не на основании знания сущности природы причины» [3].

– Блаватская впервые категорически заявила, что пустоты в природе нет. Только в середине XX века физики открыли, что вакуум – это виртуальное средоточие колоссальных энергий. Сегодня активно разрабатывается новая наука – теория физического.

– Физика Солнца в последние десятилетия пришла к выводу, что наше светило ритмично пульсирует, подобно живому органу. Цикл пульсации составляет 11 лет, более того, ученые утверждают: «Солнце дышит». В «Тайной Доктрине» мы находим: «Солнце, при каждом своем обороте сокращается также ритмично, как человеческое сердце. Только... солнечная кровь требует 11 лет, чтобы пройти через полость сердца, прежде, нежели она омывает легкие, чтобы вернуться затем в большие артерии и вены системы»[3].

– Об ультразвуке наука узнала в XX веке. Блаватская в 1888 году предвещала: «Мы... утверждаем, что звук есть... страшная

сила. Звук может быть произведен такого свойства, что пирамида Хеопса поднялась бы на воздух... Это есть вибрационная сила» [3].

Исследовательский Центр Блаватской в Нью-Йорке насчитывает на сегодняшний день тридцать девять научных открытий, подтвердивших провозвещения Е.П. Блаватской.

Сегодня наука допускает существование сверхнаучного знания и даже вводит его критерии:

- достоверность (подлинность) Источника;
- если речь идет о подлинном документе, относящемся к определенной эпохе, это должно найти отражение в языке Источника;
- если знание, содержащееся в Источнике, выходит за пределы знания своей эпохи, или, тем более, противоречит им, то его можно отнести к категории сверхнаучного (особенно, если оно подтвердится в будущем).

Во второй половине XX века произошел новый взрыв естественнонаучных знаний, приблизивший человечество к пониманию тонкоматериальных процессов.

Так, учеными-физиками и оптиками высказана смелая гипотеза об источнике сверхнаучного знания – информационном поле Вселенной, построенном по принципу голограммы. Т.е. информация обо всем во Вселенной присутствует в любом кусочке вещества в любом месте Вселенной. Поэтому информационный обмен происходит не по принципу передачи информации на определенное расстояние и с определенной скоростью, а по принципу считывания ее в любой точке пространства. Таким образом, форма-голограмма любого предмета служит не только банком информации обо всем во Вселенной, но и приемником этой информации. Информационное поле Вселенной имеет волновую голографическую природу. Сгустками этого единого голографического поля являются формы-голограммы живых и неживых объектов, а также образов восприятия.

Все эти группы форм-голограмм являются равноправными, реально существующими, причем, несмотря на то, что образ восприятия существует без вещества, он не менее реален, чем материальный объект, более того, он не только реален, но и участвует на равных во всех взаимодействиях в природе. Сегодня голограмма и выстраиваемый с помощью компьютера виртуальный мир – достаточно обыденное явление в нашей жизни.

Носителями информации оказались недавно открытые физиками торсионные поля. Это открытие коренным образом изменило ситуацию в ортодоксальной науке. Учеными было доказано, что помимо гравитационного и электромагнитного полей существует еще одно универсальное поле – торсионное – поле кручения, которое порождается спином, или угловым моментом вращения. Возникают торсионные поля в специфической материальной среде – физическом вакууме, заполняющем все пространство Вселенной. Торсионные поля обладают целым рядом необычных свойств. Таких, например, как память, распространение через природные среды без потерь и без изменений с высочайшей скоростью, более чем в миллион раз превышающей скорость света.

Торсионные поля образуются любыми живыми и неживыми объектами, т.е. каждый из них обладает как бы своим двойником в тонком плане, следовательно, подтверждается древний эзотерический постулат о реальности невидимого мира (Живая Этика называет этот мир Тонким). Известное выражение о том, что «идеи витают в воздухе» приобретает под собой научно обоснованный фундамент: вся информация во Вселенной существует в виде голограммы или фантомов, а художники, ученые, провидцы – это тонко организованные люди, кому дано воспринимать торсионные поля.

Современные научные исследования уделяют большое значение изучению психической энергии или энергоинформационных феноменов, таких как биотерапия, биолокация, телекинез, телепатия, ясновидение, ретровидение, левитация и т.д., которые не укладываются в рамки классической науки. Физика живой и неживой материи выводит следующую закономерность: «для неживых систем характерны большие значения энергии и малая информационность. Живые системы имеют относительно малую энергию и высокую степень информационности» [4].

Если определить сознание как взаимодействие материи (например, человека) с информационным полем, то мыслетормы (устойчивые полевые образования) оказываются продуктом сознания. Следовательно, любая материя обладает сознанием. Анализ названных психофизических явлений доказывает, что

в этих процессах происходит перенос энергии и информации (где энергия – это способность объекта совершать какую-либо работу, а информация – способность к изменению состояния объекта воздействия или состояния окружающих систем). При этом изменение состояния может происходить без затраты энергии или с бесконечно малым ее количеством. Если классическая физика изучает объекты, переносящие информацию, энергия которых отлична от нуля (например, фотоны), то в явлениях психофизики перенос информации может осуществляться носителями, энергия которых равна нулю (или близка к нему). Такими носителями и являются первичные торсионные поля. «Обладая очень высокой удельной информационностью и ничтожно малой удельной энергией, – пишет в своей монографии Г.И. Шипов, – [живые системы] могут переходить в тонкоматериальную (или духовную) область жизни, при которой грубая оболочка – физическое тело – отсутствует. Таким образом, витальность («жизненность») является формализованной характеристикой духовности, позволяющей осознать иерархию духовных сущностей в эзотерической картине мира» [4]. И далее читаем совсем уже «крамольные», с точки зрения ортодоксальной науки, строки: «Первичные торсионные поля, переносящие информацию без переноса энергии... образуют безэнергетические солитоны, обладающие бесконечной витальностью. Соответствующие этим солитонам сущности наделены сверхсознанием и безграничной активностью, т.е. обладают теми основными качествами, которые религия приписывает Богу» [4].

Мы становимся свидетелями замыкания эволюционного витка, предсказанного Живой Этикой и трудами Н.К. Рериха: после тысячелетней истории расхождения в противоположном направлении естественных наук и религиозных знаний, поисков своих способов познания Истины наука и религия, наконец, встретились, обретя общую точку зрения. Новый виток эволюции приводит человечество к процессу ремифологизации – становлению Нового Мифа в его исконном понимании.

Изначально Миф представлял собой совокупную картину мира, в которой отражалось **целостное** знание человека о мире, сочетавшее в себе эмпирический опыт, наблюдение, размышление и интуитивный способ познания. Затем цивилизационный процесс, поставивший человечество на путь научно-технического прогресса, все более требовал структурирования общества и протекавших в нем процессов. Но структурирование возможно только тогда, когда есть элементы, из которых складывается эта структура, поэтому начался тотальный процесс дифференциации: общество разделилось на классы, из Мифа вычленились наука, религия, философия и искусство, которые в свою очередь дробились по областям знания, религиозным конфессиям, доктринам и видам искусства и т.д. и т.п. И к XX веку человечество пришло к осознанию того, что его картина мира утратила свою целостность, стала мозаичной, и теперь охватить всю картину единым взглядом становится все проблематичнее. Гораздо чаще картина распадается на осколки, где каждый прекрасен, но не дает целостного представления о мире.

Первыми эту проблему в начале XX века почувствовали деятели искусства, т.к. их чувственность и интуиция обострены эмоциональными переживаниями. Потому так и прекрасен, символичен и рафинирован Серебряный век русской культуры. Поэты, актеры, художники, композиторы этой эпохи, предчувствуя приход новой эры творили новый Миф, новый культурный Космос, новый язык искусства, способный раскрыть идеи вселенского мироустройства. Художественное направление русского космизма претворялось в философско-психологических симфониях П.И. Чайковского и С.В. Рахманинова, в мистериальных музыкальных полотнах А.Н. Скрябина, в живописных творениях Н.К. Рериха, М. Чюрлениса, В. Борисова-Мусатова, художников «Амаравеллы», в создании и разработке нового живописного стиля «лучизма» М. Ларионовым и Н. Гончаровой, в поэзии В. Брюсова, А. Блока, В. Хлебникова, Н. Заболоцкого, А. Чижевского. Все эти откровения строились на принципах Синтеза, соединявшего несоединимое доселе: естественнонаучные открытия с художественными стилями; духовные откровения с эмпирическим опытом. С этого момента начинается медленное, но неотвратимое в своей поступательности движение человеческого сознания в сторону возврата к Целостности, но на новом уровне: когда эмпирический опыт, инициируя биеение пытливых мысли, приводит к осознанию священных Истин древности, когда за метафоричностью и символизмом начинают проступать естественные космические законы, гениальные в своей просто-

те и непостижимые в своей всеобъемлющей Бесконечности. Эти тенденции были заложены в трудах русских философов всеединства, ратовавших за «цельное знание», русских космистов, философски обосновывавших естественнонаучный прорыв человечества в космическую «Беспредельность». Но академической науке понадобилось почти сто лет, чтобы осуществить этот поворот к Целостности.

В современной науке довольно отчетливо наблюдаются процессы интеграции и синтеза, приводящие к возникновению новых наук на стыке позитивного и гуманитарного знания. Из изучения закономерностей материального мира выросли такие науки, как кибернетика, теория информации, семиотика, синергетика и т.д., ставшие универсальными методологиями, оперирующими как в естественных, так и гуманитарных науках.

С конца XIX века философы и ученые-естественники, вслед за теософами стали уделять много внимания изучению психической энергии человека. Неоднократно высказывались идеи о том, что психическая энергия осуществляет энергообмен между социумом и космической средой, а также воздействует на состояние природной среды планеты (вспомним учение В.И. Вернадского о «живом веществе» планеты или гипотезу о липтонном газе – носителе информационного поля Вселенной). Среди многочисленных свойств психической энергии особого внимания заслуживает ее способность самоотделяться и действовать независимо от источника, что обуславливает ответственность человека не только за поступки, но и мысли. Как всякая энергия, приведенная в действие, она порождает инерцию, которая продолжает свое воздействие значительно дольше, и, нередко, сильнее, чем было само действие. Поэтому каждая мысль, каждый поступок человека приводит в действие колоссальные силы, о последствиях которых он не задумывается. В свете этих идей по-новому видятся причины современных социальных и экологических потрясений. А также становится понятной взаимосвязь науки, этики и культуры. Психическая энергия – это один из важнейших факторов эволюции.

Проблему психической энергии разрабатывает современный белорусский философ-логик, специалист по философским проблемам естествознания **А.К. Манеев**. Он является автором оригинальной концепции субстанции и биопсиполя, одним из наиболее существенных свойств которого является «атрибут отражения». По мнению ученого, человек как носитель индивидуального сознания, обладает особым неэнтропийным биополем, сохраняющимся и после смерти человека – с древнейших времен это образование называли душой. «И если излученные поля (например, радиоволны) ведут уже независимое от их источника существование, – рассуждает философ, что, однако, не мешает им нести в себе соответствующую информацию, то столь же возможно существование и биополя, «излученного» при гибели организма, но все же сохраняющего всю информацию о нем. На базе последней и мыслится воссоздание биосистемы, подобно тому, как последняя формируется в онтогенезе на основе предшествующей ей генетической информации» [5].

Биопсиполе как материальный субстрат психики, автор концепции представляет в двух компонентах: внутреннем, заключенном в рамках тела организма, и внешнем, продолжающем биопсиполе индивидуума в бесконечность за его пределами. Данная структура обладает «атрибутом отражения», на основе которого вырабатывается, преобразуется и надежно сохраняется информационное содержание самосознания, подсознания и бессознательного. Таким образом, А.К. Манеев утверждает, что возможно: «на базе информационных программ биополевых систем возвратиться к жизни всех, как говорится, ушедших в небытие, но в новой, более совершенной форме, на небелковой основе» [5], тем самым гипотетически обосновывая идею Н.Ф. Федорова об «имманентном воскрешении».

Есть основания утверждать, что связь науки, этики и культуры синкретична, т.е. нерасчленима. На основе новой науки тринитологии, в основе которой лежит тринитарный подход, учеными сделан основополагающий вывод: в основе мироздания и всех социокультурных процессов лежит системная триада: тезис – антитезис – синтез, причем третий элемент – это обязательная составляющая мироздания, без которой не существует его противоположностей. Общеизвестна метафора: «Две стороны одной медали», которая объясняет диалектику мироздания. Все в мире диалектично: верх – низ, правое – левое, день – ночь, вперед – назад. Для того, чтобы две стороны медали существовали, необходимо наличие самой медали.

До недавнего времени наука оперировала диалектическим принципом, который является методом анализа, но попытка постичь целостность аналитическими методами приводит к возникновению противоречивых выводов, которые иногда еще больше отдаляют от Истины. Однако это не значит, что целостность вообще непознаваема. Для ее познания необходим тринитарный подход, являющийся методом синтеза.

Сохранение гармонии пространства культуры предполагает равную значимость науки, искусства и этики, в то время как дисгармония пространства культуры рождает проблемы цивилизации. Указанные элементы триады порождают три способа познания: рациональный, интуитивный и сенситивный (чувственный), которые, постоянно развиваясь и разворачиваясь в пространстве и во времени, существуют взаимосвязано, т.е. взаимобогащающе.

Те же тенденции синтеза противоположных позиций наблюдаются в современной культурологии и философии, занимающихся проблемой «Восток-Запад».

Причем, методология, выработанная западной наукой и философией, активно обогащается знаниями, кристаллизовавшимися на Востоке в течение тысячелетий. Интересен взгляд на существующую проблему востоковеда **Т.П. Григорьевой**, которая убеждена в адекватности космологических и философских прозрений Востока и применимости их к процессам, происходящим на нашей планете на всех уровнях бытия: «Несмотря на ужасы XX века, есть признаки того, что наступает новая фаза Эволюции, и человек, наученный горьким опытом, хочет понять законы Целого, с которыми он не может не считаться... Наступающую фазу Эволюции, видимо, можно определить как иньскую, в отличие от предыдущей янской» [6].

Смену эпох она объясняет изменением энергетических потоков, основывая свои суждения на наблюдениях за течением социокультурных процессов. Наиболее важным результатом происходящих перемен ученый считает изменение отношений в извечных диалектических противоречиях: религия – наука, наука – искусство, прошлое – настоящее, Восток – Запад, где каой-либо из элементов противостояния перестает угнетать противоположный. Меняется соотношение между разумом и чувством, душой и телом, что делает возможным возрождение духовности. «Инь не вытесняет янь, а уравнивает его... По мере того, как будет восходить иньское начало, акценты будут смещаться, скажем, с цивилизации-янь на культуру-инь» [6].

М.С. Каган рассматривает проблему «Восток-Запад» как конфликт между феодальным и индустриальным типами культуры, выход из которого заключается в поиске и формировании третьего типа культуры, который сумеет примирить знания и ценности обоих. Причем, в этом типе должны быть синтезированы их позитивные ценности, а не возврат к старому мифологизированному принципу мышления, характерному для Востока. По его мнению, не религия даст новый импульс духовному возрождению общества («Religare» – «связывание» – в данном случае, человека с Богом), но связывание человека с человеком на основе нравственных отношений.

Отношение культур «Восток-Запад» **М.С. Каган** рассматривает с точки зрения системного подхода. Основоположающими компонентами того или иного типа культуры он выводит отношение индивида к четырем формам бытия, составляющим его целостность: природа, общество, человек и культура.

Культурологическая антиномия «Восток-Запад» теперь изменяет свои очертания, превращаясь в триаду «Запад-Россия-Восток». Именно так называет свое исследование алтайский философ **А.В. Иванов**. Он задается вопросом: почему Россия на протяжении всей своей истории совершает выбор, который становится ее трагедией? Почему она задается «проклятыми» вопросами? И он находит единственный убедительный, ответ: «Дело в том, что именно России суждено было трагически и жертвенно замкнуть на себя историческое противоборство буржуазно-техногенного, логико-сциентистского (Запад) и общинно-природного, интуитивно-созерцательного (Восток) типов цивилизационной ориентации человечества. Волею исторических судеб заброшенная в самую точку пересечения этих полярных потоков, Россия в равной мере причастилась к противоположным, взаимоотталкивающимся культурным материкам, а отечественная история оказалась как бы распытой на общевелизационном кресте: Восток-Запад» [7]. **А.В. Иванов** подробно рассматривает типологию западной и восточной культур, которые пересеклись как два временных потока, текущих в разном на-

правлении. Время на Востоке – это «космическое колесо», которое движется по кругу, как в природном цикле – от умирания к воскрешению. Время на Западе – это «земная река», которая движется от прошлого к будущему. И Россия лежит на пересечении этих двух потоков: Запад – Россия – Восток, определяя свой «крестный путь» – трагический исторический опыт.



Труд философа глубоко символичен и метафоричен, что позволяет не только рационально осознать его концепцию, но и вжиться, «прочувствовать» особый «аромат» анализируемых им типов культур.

Одна из основополагающих проблем русского космизма, – о месте и предназначении человека в процессе эволюции также получила свое развитие в современных научных изысканиях.

Новосибирский академик **В.П. Казначеев**, много лет изучающий свойства «живого интеллектуального вещества», выдвигает интересную гипотезу о возникновении разума на нашей планете. Исходя из постулата, что Земля, или в его терминологии – Гейя – это живое космическое образование, ученый задается вопросом: «Не является ли разум человека той социально-эволюционной частью, которая возникает не сама по себе, первично, а формируется из тех предпосылок разума, которые несет сама Гейя и которая, в свою очередь, отражает разумность, интеллектуальность живого пространства космоса?» [8]. **В.П. Казначеев** рассматривает эволюцию интеллекта человека как результат интеллектуально-психологического образования самой Геи. По его мнению, когда развивающийся мозг предков человека накопил около 10-12 млрд. нейронов, то взрывоподобно отдельные индивиды превратились из «компьютеров» проводникового типа в «полевые компьютеры». В таком случае первичные сообщества человекообразных существ должны были «быть связанными обширными солитонно-голографическими полями. Собственно, именно эти поля были начальными разумными образованиями на базе человеческих тел, на базе человеческого мозга» [8]. Более того, своеобразие культур разных народов, их менталитета является результатом специфических воздействий разных территорий Геи на живое вещество данных площадок планеты. То есть **В.П. Казначеев** своими выводами подтверждает интуитивные прозрения коренных народов Евразии о живой планете и идею **Л.Н. Гумилева** о «вмещающем ландшафте». Как можем убедиться, разные науки (в данном случае, физика и медицина) приходят к подобным выводам о природе разума как информационной структуре Вселенной.

Живое вещество, по мнению **В.П. Казначеева**, в отличие от косного, не только накапливает и преобразует получаемую энергию, но и организует ее при помощи информации, которую также сохраняет, накапливает и обогащает. Основываясь на учении **В.И. Вернадского**, новосибирские ученые приходят к мысли, что «живая материя – это один из величайших «катализаторов», через которые замыкается бесконечный круговорот потоков энергии в биосфере Земли» [9], а человечество является новой ступенью энергоинформационного потока жизни, где превращения вещества и энергии осуществляются на основе социальной деятельности. Таким образом, с появлением человека на планете Земля происходит превращение энергий, благодаря преобразующей деятельности человека.

О сближении естественнонаучного, гуманитарного и эзотерического путей познания свидетельствуют следующие факты:

Новая наука синергетика, занимающаяся изучением самоорганизующихся систем, по-новому переосмысливает мудрость

древнего Востока, соединяет древние знания с новейшими научными достижениями, стирает грани между науками естественного блока, изучающими неживую и живую природу, приводит в единую систему западный и восточный способы мышления, примиряет принципиальные различия обоих мировоззрений, воплощая в реальность принцип Синтеза. В глобальном смысле, от Востока синергетика воспринимает и развивает идеи целостности и общности закона единого пути. От Запада – традиции анализа, опору на эксперимент, общезначимость научных выводов, а также их транслируемость.

Синергетика изучает открытые системы, т.е. те, которые обмениваются веществом или энергией с внешним миром. Т.к. явления культуры возникают и существуют в потоке энергообмена, то вполне уместно в методологии изучения культуры использование принципов синергетики, первоначально возникшей в среде естественных наук и теории систем управления. М.С. Каган в своей статье «Синергетика и культурология» утверждает всеобщность, универсальность выводов синергетики для изучения любых сложных и сверхсложных структур, какой является и культура. Исходя из этого, задача культурологии состоит в том, чтобы «выявить те внутрикультурные силы, которые управляют динамикой культуры» [10], познать которые можно, опираясь на вырабатываемый синергетикой метод познания закономерностей процесса самоорганизации.

Синергетика доказывает функциональную общность процессов самоорганизации, следующих законам ритма: подъем – спад – застой – подъем и т.д. Об этом космическом законе, проявляющемся на всех уровнях от макромира до микромира многократно повторяют философы русского космизма, теории ноосферы и т.д.

По закону синергетики, попадание системы в конус аттрактора (идеи-магнита, приводящего в движение механизмы само-

организации) заставляет ее неизбежно эволюционировать к этому относительно устойчивому состоянию (абсолютно устойчивое состояние аналогично абсолютному Ничто, Ночи Браммы). Роль подобного аттрактора в рассмотренных выше философских учениях выполняет Дух, и если человек встает на путь духовного совершенствования, то он попадает в этот конус аттрактора, который есть не что иное, как Космическая Эволюция.

Нелинейность развития культуры «в бифуркационной ситуации перехода от первобытности к цивилизации», по определению М.С. Кагана, уравнивает по значимости вклады Востока и Запада в процесс становления Культуры, делая его необратимым.

Восточный принцип «все в одном и одно во всем», лежащий в основе всех эзотерических учений, синергетика применяет в изучении свойств фрактальности (подобия) объектов мира. Вселенная – это бесконечно огромная саморазвивающаяся система, состоящая из подобных же систем: галактик, солнечных систем; планета Земля, состоящая, в свою очередь, из таких систем, как литосфера, гидросфера, биосфера, ноосфера; человечество, состоящее из народов, культур, государств; отдельный человек, состоящий из систем организма (костная, нервная, кровеносная и т.д.), системы знаний взглядов на жизнь; далее атомная система и так... до полевых и информационных структур. И каждая из этих подсистем живет по свободным законам саморазвития, но подчиняется Высшей Идее – аттрактору – той, что в древности называли Богом, Духом. В последние несколько лет на крупных научных форумах физиков, медиков, астрономов, философов настойчиво звучит призыв о введении в научный обиход универсальной метафизической категории, которая лежит в основании всех описаний мироустройства. И это не возврат к прошлому науки, а ее восхождение к ЦЕЛОСТНОМУ познанию.

Библиографический список

1. Налимов, В.В. В поисках иных смыслов. – М., 1993.
2. Учение Живой Этики: в 3 т. – СПб., 1993. – Кн. 8. Мир Огненный. – Т. 1.
3. Блаватская, Е.П. Тайная доктрина. – Рига, 1937. – Т. II, отдел 9.
4. Шипов, Г.И. Теория физического вакуума. Новая парадигма. – М., 1993.
5. Манев, А.К. Философский анализ антиномий науки. – Минск, 1974.
6. Григорьева Т.П. Иньская фаза эволюции // Алтай-Космос Микрокосм: тезисы 3-й международной конф. Алтай, 1995.
7. Иванов, А.В. Запад – Россия – Восток. Сравнительно-типологический анализ познавательных стратегий и ценностных ориентаций. – М., 1993.
8. Казначеев, В.П. Алтай-Гималаи: геокосмический аспект (Проблемы Геи) // Алтай-Космос-Микрокосм: тезисы докладов 3-й международной конф. Алтай, 1995.
9. Казначеев, В.П. Биоинформационная функция естественных электромагнитных полей / В.П. Казначеев, Л.П. Михайлова. – Новосибирск, 1985.
10. Каган, М.С. Синергетика и культурология [Э/р]. – Р/д: <http://spkurdyumov.narod.ru/kagani.htm>

Bibliography

1. Nalimov, V.V. V poiskakh inihkh smyslov. – M., 1993.
2. Uchenie Zhivoy Etiki: v 3 t. – SPb., 1993. – Kn. 8. Mir Ognennihy. – T. 1.
3. Blavatskaya, E.P. Taynaya doktrina. – Riga, 1937. – T. II, otdel 9.
4. Shipov, G.I. Teoriya fizicheskogo vakuuma. Novaya paradigma. – M., 1993.
5. Manev, A.K. Filosofskiy analiz antinomiyn nauki. – Minsk, 1974.
6. Grigorjeva T.P. Injskaya faza ehvolyucii // Altaj-Kosmos Mikrokosm: tezisih 3-yj mezhdunarodnoy konf. Altaj, 1995.
7. Ivanov, A.V. Zapad – Rossiya – Vostok. Sravniteljno-tipologicheskij analiz poznavateljnihkh strategij i cennostnihkh orientacij. – M., 1993.
8. Kaznacheev, V.P. Altaj-Gimalai: geokosmicheskij aspekt (Problemih Gei) // Altaj-Kosmos-Mikrokosm: tezisih dokladov 3-yj mezhdunarodnoy konf. Altaj, 1995.
9. Kaznacheev, V.P. Bioinformacionnaya funkciya estestvennihkh ehlektromagnitnihkh polej / V.P. Kaznacheev, L.P. Mikhajlova. – Novosibirsk, 1985.
10. Kagan, M.S. Sinergetika i kuljturologiya [Eh/r]. – R/d: <http://spkurdyumov.narod.ru/kagani.htm>

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 373.016:502/504

Oparin, R.V., Ushakova E.V. ECOLOGICAL EDUCATION: PHILOSOPHICAL, ECOSYSTEM AND ASPECT OF THE CULTURE OF HUMAN. The problem of ecological education in a context of complete understanding of social-and-ecological and natural regularities is considered. The aspect of the culture of human representing experience of creative activity on transformation and preservation of environment is considered. In conceptual aspect regularities of the relations of the person and the world reveal, in applied – the way to a reconstruction of optimum life (the aspect of the culture of human) person in the world is laid.

Key words: ecological culture, ecosystem regularities of a scientific picture of the world, ecological education, the aspect of the culture of human.

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: 89236613134@inbox.ru;
Е.В. Ушакова, д-р филос. наук, проф, зав. каф. философии и биоэтики Алтайского гос. медицинского университета, г. Барнаул, E-mail: foaushakova@gmail.com

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЙ, ЭКОСИСТЕМНЫЙ И КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Рассмотрена проблема экологического образования в контексте целостного понимания социально-экологических и природно-экологических закономерностей, что связано с непосредственной концептуально-практической деятельностью и приобщением личности к экологической культуре. В концептуальном аспекте раскрываются общезначимые и диалектические закономерности отношений человека и мира, в прикладном – прокладывается путь к воссозданию оптимального динамического природо-культуро-социального бытия (эко-культуротворческого бытия) человека в мире.

Ключевые слова: экологическая культура, экосистемные закономерности НКМ, культуротворческая концепция экологического образования, холоэкокультуротворческое концептуально-практическое образование.

Экологическое образование является насущной жизненной потребностью крайне динамичного и неустойчивого общества XXI века. Сегодня экологические проблемы уже переросли в экологический кризис [1]. По планете движется экологическая катастрофа, захватывающая все новые территории и грозящая наступлением в принципе необратимых процессов из-за нарастающей алчности человека-потребителя, «машины желаний». За сиюминутными удовольствиями техногенного и виртуально-компьютерного рая исчезает желание серьезно понять реальную экологическую катастрофу на основе философских, научных, культурологических, оптимологических и прикладных знаний. Пока еще основу жизни большинства людей составляет невежественное: «авось», прожить спокойно свой век «здесь и сейчас», а затем – «хоть потоп».

Фундаментально-практическое значение экологического образования второго десятилетия нашего века определяется тем, что от него во многом зависит все будущее человека и человечества. Только специально обученное, подготовленное культурное население разных стран, природно-географических территорий способно противостоять мощнейшей глобальной рукотворной экологической катастрофе, которой доселе не знало человечество [2; 3].

Как известно, образование включает в себя два главных компонента – теоретический рационально-обучающий и практически воспитывающий (в гармонии отношений человека и Мира). Экологическое образование, как часть общего образования, также органично сочетает в себе оба отмеченных компонента. Первый компонент экологического образования – рациональный. Он содержит главные концептуальные знания по предмету. Считаем, что в *концептуальную* часть программ экологического образования с указанной позиции необходимо включить следующие философско-научные знания: диалектику общества и природы, общие системные законы мира, общие экологические закономерности, экосистемные параметры взаимодействия системы и среды, взаимодействующих систем, взаимопреобразующихся сред. *Переходными* от собственно концептуальных к прикладным знаниям считаем блок оптимологических знаний, раскрывающих оптимальные (здоровые) и неоптимальные (патологические) экосистемные отношения. *Прикладной* блок экологического образования – это экологическое воспитание, организованное на базе глубоких экологических знаний, общей нравственной подготовки обучающихся и педагогов, их волевых качеств и нацеленности на конкретные природосберегающие и природоохранные действия во имя здоровой жизни нашей Матери-Планеты и самого Человека [4].

Еще одна фундаментальная сторона экологического образования и воспитания – *обучение через всю жизнь* в обществе и в специальных учреждениях. С момента появления человека в семье его окружает воспитание, неотъемлемой частью которого является экологическое воспитание, в той или иной мере усвоенное ранее старшими членами семьи (но может иметь место и экологическое невежество старших). Далее важная роль принадлежит *многоуровневому экологическому образованию* в воспитательных и образовательных учреждениях. Это: дошкольные учреждения, начальная и средняя школа, вузовское образование. Вузовское профессиональное образование, несмотря на многопрофильность социогуманитарного, естественно-научного и технико-технологического образования, обязательным всеобщим компонентом должно включать предметы экологического образования (как концептуальную подготовку и экологическую культуротворческую деятельность молодежи).

Вначале тезисно обозначим важные, на наш взгляд, *новые концептуальные аспекты экологического образования*, а затем перейдем к проблеме культуросообразности экологического воспитания. Важной составляющей знаний является диалектика системного подхода к анализу экологических комплексов «Система – окружающая среда». В этом экоконтракте системы могут вести себя по-разному, вызывая разные последствия в изменяемой ими среде и в собственной организации. Системы-аккумуляторы, с преобладанием прямых системных связей поглощения веществ и энергий над выделением, проявляют себя как конфликтогенные накопители (веществ, энергий, информации) и саморазрушители, с разрушающим воздействием на окружающую среду. Системы-трансформаторы – более спокойные и сбалансированные по приходу и расходу веществ и энергий, постепенно развивающиеся, оптимогенные, способные сохранять и восстанавливать окружающую среду, т.е. являющиеся экологически наиболее сбалансированными. При активизации воздействия среды на систему формируются типы систем-деградаторов (с преобладанием выхода веществ и энергий из системы и ее истощением), а также систем-авторизолятор, способных временно изолировать собственные обменные процессы от экстремальных сред (возникших, в том числе, и в результате анти-экологической деятельности индивидов и общества в целом). Последние два типа систем не оказывают решающего воздействия на окружающую среду. Поэтому наибольшее внимание привлекают первые два типа – конфликтогенные аккумуляторы и оптимогенные трансформаторы.

Но в настоящее время мы сталкиваемся с такой сверх-активностью социальных систем, которая может сразу воздействовать не только на отдельные компоненты среды, но и на окружающую среду в целом, т.е. сразу на весь экоконтракт. Эти закономерности мы обозначаем уже не как системные (прежде всего изменяющие систему), а как *экосистемные* (быстро преобразующие весь экоконтракт «Система – окружающая среда»). С указанных позиций, можно выделить, во-первых, экосистемы-аккумуляторы, наиболее несбалансированные, конфликтогенные, уничтожающие среду планеты, а «бумерангом» – здоровье человека и будущее общества. Во-вторых, экосистемы-трансформаторы, экологически сбалансированные, оптимогенные, способные нормализовать отношения общества и природы и предотвратить тотальное наступление экологической катастрофы. Экосистемы-аккумуляторы – это непосредственное порождение общества безудержного потребления за счет уничтожения ресурсов природы техногенно-потребительской цивилизацией. Экосистемы-трансформаторы, напротив, формируются и развиваются в условиях формирования техно-экологизированной, духовно-экологической цивилизации, в которой экологическое воспитание становится важнейшей частью всего процесса воспитания человека и общества.

Из указанных мировоззренческих установок и философско-научных теоретических построений вполне логично вытекает атрибутивность указанной *прикладной стороны* экологического образования.

Известно, что воспитание это сложное, остросоциальное, комплексное, развивающееся, многоаспектное явление и понятие, которое раскрывается в нескольких аспектах: методологическом, философском, социокультурном, естественно-научном, психолого-педагогическом, чувственно-эмоциональном, практически действенном и т.д. О степени актуальности проблемы экологического воспитания можно судить по тем горячим дискуссиям, которые поднимаются в научной и педагогической среде.

Методологической основой культуротворческой парадигмы экологического образования являются теоретические основания экологического культуротворчества. При разработке собственного подхода к проблеме экологического воспитания мы опирались на идеи А.П. Валицкой [5], считающей важным аспектом культуротворческой практики развитие эмоционально-образного типа восприятия природы, ценностного переживания социально-экологических проблем, как альтернативу рационально-прагматическим тенденциям практики образования в технократическом обществе.

Экологическое образование в контексте культуротворческой модели является актом приобщения ребенка и учителя к экологической культуре. Его результат – приращение опыта созидательной деятельности по оптимизации экологического компонента окружающей действительности за счет научно-исследовательской, эколого-преобразующей, эколого-творческой деятельности. Содержательное поле экологического образования конструируется в интеграции материала различных дисциплин, причем основанием такой интеграции выступает отчетливое понимание особенностей возрастного восприятия экологических проблем и состояния окружающей социоприродной среды. В контексте культуротворческой парадигмы экологического образования особенно важно сохранить для обучающихся эмоционально-образный тип восприятия мира природы, способность ценностного переживания общения с ним, создавать альтернативу рационально-прагматической тенденции образования современной техногенно-потребительской цивилизации.

Процесс экологического образования в контексте культуротворчества является актом практической социально-культурной деятельности по формированию у воспитанников и педагога природосообразной и оптимогенной культуросообразной экологической деятельности. Ее результативность может оцениваться по сохранению и художественно-творческому преобразованию окружающей среды. При этом имеет место взаимодействие эколого-исследовательской, эколого-биотехнической, эколого-эстетической деятельности субъекта. На этом фоне организуется живой познавательный диалог Учителя и ученика в пространстве освоения и развития комплексного экологического знания. Содержательное поле этого экологического знания конструируется в интеграции материала из различных образовательных сфер, причем, основанием такой интеграции выступает отчетливое понимание особенностей восприятия окружающего мира природы в конкретном социально-культурном пространстве и культуротворческом проявлении экологического образования.

Основными теоретическими позициями, на которые мы можем опираться в организации целостной, холистической культуротворческой парадигмы экологического образования, могут составлять четыре основных блока, показанные ниже.

1. Деятельность обучающегося, как носителя особого культурного мира. Она осуществляется по своим законам, в соответствии с иными (нежели у взрослого) ценностями, языком, смыслом и символами (в разные возрастные периоды). Исходными являются социокультурные представления о природе, обществе, других людях и самом себе, что составляет самые общие параметры образа мира в его эколого-пространственных, ритмо-линейных, цвето-звуковых, пластических характеристиках. В этой связи, задача культуротворческой парадигмы экологического образования состоит в скрупулезной работе по упорядочению эмоциональной, мыслительной, практической деятельности ученика по изучению, сохранению и художественно-творческому преобразованию окружающей социоприродной среды. Ценностную содержательность экологическое знание обретает лишь в процедурах сопереживания, деятельной сопричастности, личностного участия в решении экологических проблем, в масштабах своего региона – в частности, и нашей планеты – в целом.

2. Деятельность педагога как суверенного субъекта экологического культуротворчества. Она являет собой образ и образец воплощения современной экологической культуры. Именно деятельность Учителя задает алгоритмы экологически целесообразного взаимодействия с социоприродной средой, саморазвития в воспитывающем диалоге. Профессионализм педагога в культуротворческой модели определяется способностью адекватного понимания духовно-эмоционального мира воспитанника (ребенка подростка, молодого человека), признания его права в диалоге, право на оптимальную свободу воли, мысли, самовыражение и творчество в процессе экологического образо-

вания. Особенность профессиональной компетентности учителя в культуротворческой парадигме экологического образования состоит в самоорганизации современного педагогического мышления и деятельности. Это позволяет продуцировать новые знания (в отличие от простой их репродукции), развивать творчество (в отличие от узкого исполнительского поведения); готовность и способность к самостоятельному конструированию целостного процесса экологического образования в сотрудничестве с коллегами и воспитанниками.

3. Культурологически ориентированное экологическое знание. Это, по сути, итог освоения концептуальной части экологического образования, его дальнейшего преобразования в оптимологические, праксиологические, духовно-нравственные, эстетические аспекты деятельности. Это знание наполнено эколого-культурологическим смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеей целостной картины мира природы и человека в нем. Оно составляет основной, системообразующий компонент духовно-материального пространства парадигмы и, будучи организовано по принципу ноосферного расширения, описывает движение экологической культуры в контексте культуры мировой.

4. Средства диагностики степени освоения экологической культуры. Это рабочий инструмент строительства, коррекции, прогнозирования, контроля состоянием и развития экологической культуры в образовательном пространстве парадигмы, средство управления им. Он представляет собой условное отражение, слепок процесса целостного формирования экологической культуры и строится по детерминантно-блочному принципу. Каждый из трех основных блоков-детерминант (мотивационно-коммуникативной, информационно-когнитивной, культуротворческой) содержит перечень значимых качеств личности, формируемых в процессе экологического образования. Это, соответственно:

- мотивационно-коммуникативная детерминанта включает задачи комплексного (эмоционального и рационального) формирования эмоционально-личностного отношения к социоприродной среде через коммуникативную деятельность;

- информационно-когнитивная детерминанта – задачи от запоминания и воспроизведения междисциплинарного содержания экологии (знать, что...) до понимания (знать, почему...) и применения (знать, как...) посредством привлечения культурологически значимого материала;

- культуротворческая детерминанта включает овладение экологически обоснованной социально-культурной деятельностью взаимодействия с социоприродной средой, позволяющей интегрировать сформированную мотивационно-коммуникативную и информационно-когнитивную систему (систему отношений и знаний) на более высоком синтетическом практико-деятельностном, культуротворческом уровне.

Диагностирование результатов взаимодействия педагога и воспитанника на каждой ступени образовательного процесса, в пределах каждого типа социально-культурной деятельности, входящего в целостное знаниевое пространство культуротворческой парадигмы экологического образования, позволяет добиться выявления проблемно-содержательных связей формирования экологической культуры на основании общей целевой установки – воссоздания движущейся (обогащающейся, последовательно расширяющейся на каждом образовательном уровне) картины природо-культурно-социального бытия человека в мире природы. Таким образом, диагностика на каждом возрастном этапе и в каждом типе деятельности имеет общий вектор последовательной коррекции становления экологической культуры личности, выстраивания в сознании ребенка целостной картины мира и человека в нем.

На каждом уровне диагностики выделяются собственные промежуточные цели, проблемно-содержательные и психолого-педагогические детерминанты, что позволяет выстроить горизонтальные междисциплинарные связи, смоделировать во взаимодействии форм и средств культуротворческой деятельности эколого-культурное пространство, подлежащие освоению [6].

Взаимодействие экологического знания, деятельности учителя, ученика средств диагностики осуществляется в **эколого-культуротворческом пространстве модели** экологического образования. Эколого-культуротворческая среда позволяет развернуть в пространственном векторе экологического образования поступательное развитие экологической культуры, пред-

ложить ученику освоить закономерный процесс экологического культуротворчества как непрерывно развивающуюся, становящуюся целостность картины мира и человека в нем.

Итак, особенности культуротворческой парадигмы экологического образования состоят в том, что в ней:

- осуществляется синтез психолого-педагогического, культурологического, деятельностно-эстетического и духовно-нравственного подходов к осмыслению феномена экологического образования, в понимании природы как *субъекта* культуротворческой деятельности;

- экологическое образование предстает не в качестве еще одного учебного предмета, а как целостное образовательное пространство, в котором совершается становление личности, способной к экологическому культуротворчеству;

- образовательный процесс в нашей модели строится в логике становления экологической культуры личности, а возрастные этапы ее освоения определяются характеристиками образа мира, способами мышления и особенностями познавательной деятельности детей, подростков, молодежи;

- культуротворческая парадигма экологического образования – не только и не столько особый тип образования, сколько система принципов целесообразного построения современного эколого-образовательного процесса и их реализации в природосообразной деятельности в учебной и внеучебной сферах разных уровней и экологического образования;

- реализация культуротворческого подхода к экологическому образованию предлагает эволюционный путь неизбежного перехода отечественного образования, в том числе, экологического, к новым культуротворческим основаниям конструирования образовательных процессов и систем, отвечая задачам модернизации школы при условии сохранения и развития ее национальных, мировоззренческих, гуманистических оснований.

Таким образом, в целом культуротворческая парадигма экологического образования предстает как целостная система идей, взглядов, установок и практической деятельности, построенная на базе оптимистического философско-научного экологического мировоззрения, а также принципов культуросообразности, человекообразности и природосообразности.

Библиографический список

1. Реймерс, Н.Ф. Экология (теории, законы, правила, принципы и гипотезы). – М., 1994.
2. Урсул, А.Д. Устойчивое социоприродное развитие. – М., 2008.
3. Иванов, А.В. Скрижали метаистории: творцы и ступени духовно-экологической цивилизации / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул, 2006.
4. Знаниеведение и управление. Кн. 1. Знаниеведение и социальное управление в системе культуры / Е.В. Ушакова, Б.Н. Кагиров, Ю.И. Колужов, Г.В. Кагирова, П.В. Ушаков. – Барнаул, 2006.
5. Валицкая, А.П. Педагогические основания методологии экологического культуротворчества / А.П. Валицкая, А.И. Петров, Р.В. Опарин, И.А. Жерносенко // Мир науки, культуры, образования. – № 6(25), 2010.
6. Петров, А.В. Системная методология экологической педагогики: монография / А.В. Петров, Р.В. Опарин. – Горно-Алтайск, 2007.

Bibliography

1. Reyjmers, N.F. Ekhologiya (teorii, zakonih, pravila principih i gipotezih). – M., 1994.
2. Ursul, A.D. Ustoychivoe socioprirodnoe razvitie. – M., 2008.
3. Ivanov, A.V. Skrizhali metaistorii: tvorcih i stupeni dukhovno-ekhologicheskoy civilizacii / A.V. Ivanov, I.V. Fotieva, M.Yu. Shishin. – Barnaul, 2006.
4. Znanievedenie i upravlenie. Kn. 1. Znanievedenie i socialnoe upravlenie v sisteme kul'tur / E.V. Ushakova, B.N. Kagirow, Yu.I. Kolyuzhov, G.V. Kagirowa, P.V. Ushakov. – Barnaul, 2006.
5. Valickaya, A.P. Pedagogicheskie osnovaniya metodologii ehkologicheskogo kul'turotvorchestva / A.P. Valickaya, A.I. Petrov, R.V. Oparin, I.A. Zhernosenko // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – № 6(25), 2010.
6. Petrov, A.V. Sistemnaya metodologiya ehkologicheskoy pedagogiki: monografiya / A.V. Petrov, R.V. Oparin. – Gorno-Altaysk, 2007.

Статья поступила в редакцию 14.05.13

УДК 17.023.32

Troshkina I.N. POPULATION OF SOUTHERN SIBERIA. In work the general historical and cultural processes having impact on title ethnoses of Southern Siberia are opened, the general are allocated and special in a condition of modern indigenous people of regions, characteristics of Altaians, Khakas, Tuvians during the Post-Soviet period are given.

Key words: population, Southern Siberian region, condition, dynamics, family.

И.Н. Трошкина, канд. филос. наук, зав. сек. экономики и социологии Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: i.troshkina2012@yandex.ru

НАСЕЛЕНИЕ ЮЖНОЙ СИБИРИ

В работе раскрыты общие историко-культурные процессы оказывающие влияние на титульные этносы Южной Сибири, выделены общее и особенное в состоянии современного коренного населения регионов, даны характеристики алтайцев, хакасов, тувинцев в постсоветский период.

Ключевые слова: население, Южно-Сибирский регион, состояние, динамика, семья.

Исторический путь становления основных этнических групп Южно-Сибирского региона характеризуется сложным процессом взаимодействия между различными этносообществами. Этот путь достаточно противоречив и нелинеен, что связано с территориальной консолидацией и дроблением этносов, поддержкой и подавлением ряда народов, противоречивым характером развития социально-экономической сферы регионов, насаждением культурных стереотипов и проч. Результатом общего / особенного развития титульных этносов региона стало формирования единой исторической общности. Данная общность, проходя период кризиса охватившее российское государство, изменила условия и образ жизни, как коренного, так и пришлого населения, что повлияло на их культурные и демографические

характеристики. Недостаточное внимание к проблеме современного состояния коренного населения Южной Сибири может привести к неверным решениям в национальной политике и плачевным последствиям.

Проблема современного состояния титульных этносов региона в той или иной степени изучалась представителями Новосибирской и Московской научных школ. Вопросами состояния, адаптации населения Южной Сибири занимались: Сибирское отделение Института философии и права РАН, в лице Ю.В. Попкова, В.Г. Костюка, Е.А. Ерохиной, Л.Я. Савельева, Г.С. Гончаровой, А.М. Аблажей, А.П. Топчина и др.; Институт Востоковедения РАН, в лице З.В. Анайбан и др. Внутри регионов в постсоветский период данная тема освещалась исследователями

с различных предметных позиций. Так, в Тыве данных вопросов касались Г.В. Балакина Г.В., З.В. Анайбан, О.М. Хомушко, Н.В. Абеев, Ч.К. Ламажаа, Н.О. Товуу, В.С. Кан, В.И. Дулов и др.; на Алтае были затронуты В.П. Дьяконовой, Н.В. Екеевым, Е.М. Тошчаковой, С.П. Тюттеновой и др.; в Хакасии – В.П. Кривоноговым, В.Н. Тугужековой, Л.В. Анжигановой, Н.А. Баранцевой и др. Несмотря на значительное количество работ, современное состояние доминирующих этносов Южной Сибири не являлось объектом специального научного исследования.

Значительный интерес к проблемам состояния и адаптации населения Южной Сибири, безусловно, вызван актуальностью тематики на философском уровне и связан прежде все с изменением современного демографического положения этносообществ.

Население Южной Сибири имеет общие исторические корни. Оно объединено близкими территориальными границами, общими эпохальными судьбами. Археологические данные свидетельствуют, что ранние предки человека поселились на территории Южной Сибири свыше 300 тыс. лет назад. Для них была характерна форма присваивающего хозяйства (охота, рыболовство, собирательство). В последующем, в конце IV тыс. до н.э. появилось продуктивное производящее хозяйство (скотоводство), которое, по мнению Л.Р. Кыласова, было привнесено пришлыми группами населения из Прикаспия. В III тыс. до н.э. возникла новая форма хозяйства – земледелие [1, с. 18].

Состав населения Южной Сибири постоянно менялся и к VII в. представляет собой многослойное образование (угро-, кето-самодийскоязычные этнические группы) с преобладающим европеоидным физическим типом. В последующие века, в связи с завоевательными действиями ряда государственных образований, происходит более интенсивное смешение этносов. Значительное влияние оказало территориальное единство с Монгольской империей, что наложило отпечаток на физический тип рассматриваемых этнических групп.

Можно говорить о единых культурных, кровно-родственных связях между этническими группами Южной Сибири (хакасы, алтайцы, тувинцы, тофалары, шорцы) на основании существовавших ранее общих государственных образований, подтверждением их явного родства являются данные генетических исследований [2]. Для этносов Южной Сибири характерным было длительное нахождение в *единых территориальных образованиях* [3].

III-I вв. до н.э. являлись северо-западной провинцией гуннского государства;

✓ II-IV вв. под влиянием сяньбидцев;

✓ VI-VIII вв. входят в Тюркский каганат;

✓ VIII-IX вв. в составе Уйгурского каганата;

✓ IX-XIII вв. в составе государства Енисейский кыргызов;

✓ XIII-XV вв. в территориальных границах Монгольской империи;

✓ XV-XVIII вв. ощущают на себе влияние западных монголов или ойратов. Алтайцы и тувинцы принимают джунгарское, в последующем ощущают влияние Цинской империи в XVIII в. На этот период (VI-VIII вв.) приходится становление государственности данных этнических объединений (Уйгурский каганат, включающий территории современной Тывы и Алтая; государство Енисейских кыргызов включающее территорию современной Хакасии);

✓ XVIII-XX вв. субъекты Южной Сибири принимают российское подданство (хакасы и северные алтайцы в XVII в., южные алтайцы в XVIII в. и тувинцы в XX в.).

Для них свойственны общие культурные процессы:

✓ VII-III вв. до н.э. сложились первые прообразы степных государств Южной Сибири (на территории Тывы, Алтая возникли племенные союзы полукочевников, на территории Хакасии развивалась оседлая земледельческая культура);

✓ I-VI вв. на территории Южной Сибири отмечается развитие экономики и прочной государственности. Создаются предпосылки для формирования новых этнических общностей – древних хакасов, алтайцев, тувинцев;

✓ VI в. произошло отделение ремесла от земледелия / скотоводства, в результате развития экономики за счет добычи и переработки полезных ископаемых;

✓ VI-VIII вв. приходится появление городов и городской культуры, зарождение древнетюркской письменности;

✓ IX в. на территории Южной Сибири формируются феодальные отношения с военно-административным делением;

✓ XIII-XV вв. положено начало по формированию центральноазиатского физического типа, заложена основа для современного племенного состава и физического типа тувинцев, алтайцев, отчасти хакасов;

✓ XVII-XVIII вв. завершение формирования современных народностей;

✓ первая половина XIX в. переход от полукочевой жизни к оседлой, что приводит к сдвигам в хозяйственной и общественной жизни;

✓ вторая половина XIX-н. XX вв. развитие капиталистических отношений;

✓ XX в. становление социалистических отношений;

✓ к. XX-н. XXI вв. развитие демократических отношений.

В ходе прохождения населением Южной Сибири общекультурных процессов, под влиянием особенностей хозяйственной деятельности в определенных природных условиях и других причин, формируются специфические для каждого этноса черты материальной и духовной культуры, быта, групповых психологических характеристик. У членов этноса появляется общее самосознание, видное место в котором занимает представление об общности их происхождения. Внешним проявлением этого самосознания является наличие общего самоназвания – этнонима [4, с. 45]. Многие исследователи склонны рассматривать раннее появление этнонимов в Южной Сибири: в XVII в. «тувинец»; в XVIII в. «хакас»; в XIX в. «алтаец» [5] (в дальнейшем последовало официальное утверждение названий этнических общностей в период Советского государства).

Современное же состояние этносов Южной Сибири начало складываться с XVII-XX вв. и было основано на политических процессах – вхождение территорий в состав российского государства.

Данное обстоятельство повлияло на состояние этносов и этноструктуру Южной Сибири в современный период. Так, интенсивные межэтнические взаимодействия были вызваны переселенческой политикой царской империи; внутренней и внешней миграцией населения в советский период; внешней миграцией в постсоветский период, административно-территориальным дроблением коренных этносов региона, ростом межэтнических браков. В результате данных миграционных потоков активизировались за период более чем в трехсотлетие (на территории Тывы более полувека), произошла динамика структур этносообществ. Так, значительным образом был расширен состав этногрупп на рассматриваемых территориях, увеличилось количество межэтнических контактов, что привело в некоторой степени к этнической консолидации и межэтнической интеграции, процессам ассимиляции [6, с. 4]. Усложнение этнокультурной картины произошло неравномерным образом, что связано с географическим положением и преимуществами территорий регионов Южной Сибири, а также политическими процессами, в результате – своеобразное современное состояние этносообществ. Вхождение территории Тывы в поздний период в состав российского государства, а также труднодоступность территории позволили сохранить в незначительном изменении ранее существовавший баланс этносов. Наиболее подверженной этнокультурным изменениям оказалась территория Хакасии, в силу своего географического расположения. Здесь за более чем 300-летний период произошло значительное изменение этнокультурной специфики региона.

Активные межэтнические взаимодействия связаны с частым изменением территориальных границ, которые проходили в результате укрупнения / разукрупнения территорий. Интенсивный процесс взаимовлияния этнических групп, в связи с административно-территориальными изменениями, отмечается в период становления и развития Советского государства.

В досоветский период территория Южной Сибири находилась в составе Томской, Енисейской губерний, а также за пределами Советского государства (Тыва). Период характеризуется увеличением миграционной подвижности населения, связанной с переселенческой политикой царизма. В последующем процесс разукрупнения территорий привел к созданию новых единиц находящихся в административном подчинении более крупных объединений.

На территории современных республик отмечаются различные процессы по становлению административно-территориальной структуры. Первой, особый статус народной республики получила Тыва (1921), ранее Танну-Тува, которая была выделена из территории Енисейской губернии и вышла из состава РСФСР.

Таблица 1
Доля иностранного населения по субъектам Южно-Сибирского региона

Иностранное население	Хакасия	Алтай	Тыва
Азербайджан	1,4		0,1
Армения	0,7	0,5	0,5
Белоруссия	1,4	0,2	
Болгария	0,1		
Германия	5,9	0,7	
Греция	0,1		
Грузия	0,2		
Казахстан	0,3	12,5	
Киргизия	1,8	0,2	0,6
Китай	0,1		0,1
Корея	0,5	0,1	
Латвия	0,2		
Литва	0,1		
Молдова	1,1	0,1	
Польша	0,2		
Таджикистан	0,5	0,1	
Узбекистан	1,3	0,2	0,2
Украина	5,0	1,0	
Эстония	0,2		

* Рассчитано по материалам *Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г.* Т. 4. Кн. 1. М.: 2012. – С. 113-117.

В последующем территориальные очертания получила Республика Алтай (1922), ранее Ойратская автономная область в результате отмежевания от Алтайской губернии. Хакасия как самостоятельная единица появляется на карте страны в статусе Хакасского национального уезда (1923) в составе Енисейской губернии; положение автономной области было установлено только в 1930 г.

В результате выделения крупных территориальных образований 3-х титульных наций произошло дробление и фактическое исчезновение более мелких этнических групп вошедших в разные территориальные структуры. Например, население Горной Шории входившее ранее в Горно-Шорский национальный район (с 1926 г.), было разделено между субъектами РФ. Данное территориальное деление явилось одним из факторов значительного снижения численности населения этногруппы. Территориальные изменения внутри регионов также приводят к снижению численности малочисленных национальностей. В Хакасии, изменение границ между районами с проживанием коренного населения и иноэтничных групп привело к растворению первой группы. Например, изменение границ Бейского, Алтайского, Аскизского (национальный район) районов в 1960-1970-е гг. привело к быстрой ассимиляции коренных жителей на протяжении более полу века в Алтайском, Бейском районе, нежели в месте компактно проживания титульной нации (Аскизский район).

Период становления и полного административно-территориального оформления регионов Южной Сибири (1930-1993 гг.) имеет общую и особенную этнокультурную динамику. Включенность территорий в структуры более широкого порядка, сказывается на дублировании общероссийских тенденций с интенсивным межэтническим взаимодействием. В тоже время, ряд факторов (этнический, географический, культурный и др.) оказывают влияние на протекание общих процессов с особенностью преломления в каждом регионе.

Этнокультурная специфика региона формируется за счет миграционной политики государства. Хронологические рамки территориального размещения коренных этногрупп Южно-Сибирского региона приходится на XVII-XVIII вв. – момент формирования народностей. Период интенсивных механических перемещений приходится на XIX-XX вв. и связан с переселенческой политикой, депортацией, эвакуацией, трудовым распределением населения, международной и внутренней миграцией и проч.

В результате длительных миграционных процессов произошло интенсивное заселение восточных районов Хакасии, западных на Алтае, позднее – северных в Тыве. Значительную роль в этнотерриториальных изменениях сыграли: Столыпинская реформа, которая позволила дополнить территориальную картину с помощью вливания в состав национальных групп этнобондов казахов, латышей, немцев, эстонцев, украинцев, чувашей, мордвы, поляков, финнов и др.; депортация народов в годы Вто-

рой мировой войны, приведшая к дисперсному расселению казахов, латышей, эстонцев, немцев, украинцев, чувашей на рассматриваемой территории; миграция населения из Средней Азии и государств Прибалтики в постсоветский период, что значительно расширило этноструктуру за счет представителей киргизской, узбекской, армянской, азербайджанской национальностей; внутренняя миграция населения в постсоветский период из мелких населенных пунктов в более крупные (из небольших этнически однородных поселений в смешанные).

К началу XXI в. (2002-2010 гг.) ситуация в регионах выглядела следующим образом: наряду с ростом численности коренного населения Тывы и Алтая и субэтническим смещением внутри каждой этнической группы, отмечается увеличение доли этногрупп представителей иностранного населения из Средней Азии, преимущественно киргизско-узбекского компонента. Сложность проживания на территории Тывы ограничил рост иных этногрупповых влияний в национальную среду, в то время как на Алтае, отмечается численный рост иных этносообществ (армянской, казахской, таджикской, тувинской). Ситуация в Хакасии отличается от национальной картины Южно-Сибирских регионов, за счет снижения численности коренного населения, разно-

образия национального представительства, а также численного роста нехарактерных для Южно-Сибирского региона национальностей. Так, здесь отмечается рост цыганской, корейской диаспор. В тоже время наличествуют общерегиональные тенденции касающиеся увеличения численности тувинского, киргизского, узбекского населения.

Значительные доли иностранного населения в республиках представлены исходя из транспортной доступности регионов, внутримиграционной политики, культурной близости и толерантного отношения населения к прибывающим этническим группам, общего исторического прошлого.

Результаты таблицы не отражают незначительные национальные представительства (менее 100 человек в регионе), к примеру, международные взаимодействия повлияли на наличие в данных регионах американцев (Тыва, Алтай), французов (Хакасия), китайцев (Хакасия, Тыва, Алтай), японцев (Тыва).

Национальный состав Республики Хакасия представлен расширенно по сравнению с другими регионами Южной Сибири. Значительный удельный вес среди этногрупп имеют 33 этносообщества. Состав этносообществ отличается преобладающим числом иностранных граждан, как из стран ближнего, так и дальнего зарубежья. Республика Алтай характеризуется суженной этнической структурой, в силу своего географического расположения. Здесь можно говорить о доминировании 18 этносообществ. В Республике Тыва из-за географического, климатического, моноэтнического факторов соотношение долей этногрупп гораздо заметнее, общество более монолитно. Здесь существенно представлены 12 национальностей.

Суженный / расширенный национальный состав населения регионов зависит от взаимодействия населения на уровне межнациональных браков-союзов. Состояние межнациональных союзов формирует представление о перспективах межэтнической интеграции. Ситуация складывается достаточно неоднозначная, отмечается бо́льшая доля межнациональных союзов в регионе со средними показателями этнической структуры (Алтай), далее по нисходящей – расширенной этноструктурой (Хакасия), суженным национальным представительством (Тыва). Так, на долю семей, члены которой принадлежат к разным национальностям на Алтае приходится 17,5%, в Хакасии – 16%, в Тыве – 7,3%. Незначительное снижение доли многонациональных семей за 10-летие, отмечаемое в двух регионах Южной Сибири – Тыве и Хакасии, что вероятно связано с проходящими процессами самоидентификации этносов, периодом адаптации к внедряющимся этносообществам, этнокультурным различиям. На Алтае отмечается незначительный рост числа многонациональных семей, объясняющийся этнокультурной близостью наличествующих этносообществ, установками на межнациональное общение в регионе и проч.

Таблица 2

Долевое соотношение крупных этносообществ Южной Сибири* (2002, 2010 гг.), %

Тыва			Алтай			Хакасия		
Доминирующие этносы	2002 г.	2010 г.	Доминирующие этносы	2002 г.	2010 г.	Доминирующие этносы	2002 г.	2010 г.
тувинцы	77,0	82,0	русские	57,4	56,6	русские	80,2	81,7
русские	20,0	16,3	алтайцы	30,6	33,9	хакасы	11,9	12,1
тувинцы-тоджинцы	1,4	0,6	казахи	5,9	6,2	немцы	1,6	1,1
хакасы	0,3	0,2	теленгиты	1,1	1,8	украинцы	1,5	1,0

* Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. – М., 2004. – С. 95-99; Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г. – М., 2012. – С. 113-117.

Современное состояние доминирующих этносов Южной Сибири во многом определяется процессами субэтнического смешения. По данным исследований В.П. Кривоногова и дан-ным А.П. Чемчиевой, в Хакасии, как и на Алтае, активизируется процесс взаимной ассимиляции субэтносов за счет браков, миграции субэтносов внутри региона [7]. Так, в Хакасии ассимиляция за счет браков между субэтнотами достигает 30,0% (2009 г.), причем в городской местности данные процессы проходят наиболее интенсивнее [8, с. 89, 100]. Высокие показатели по смешению между субэтнотами приходятся как на северную, так и на южную часть Хакасии, при этом менее подверженными дан-ным процессам являются сагайцы. На Алтае межсубэтносовая ассимиляция проходит менее интенсивнее, чем в Хакасии, бо-лее подверженными оказываются южная часть населения. В Тыве данные процессы проходят в замедленном темпе.

Таким образом, межэтническая интеграция характерна бо-лее для населения республики Алтай, этническая ассимиляция для жителей Хакасии, внутриэтническая консолидация для пред-ставителей тувинской национальности. В тоже время все пере-численные этнотрансформационные процессы в той или иной степени наличествуют во всех регионах Южной Сибири.

Длительные контакты этносов Южной Сибири привели к обмену элементами культурного багажа: предметами вещного мира, способами природопользования и жизнеобеспечения, со-циальными и мировоззренческими ценностями [9, с. 72-75], в результате были выработаны общие и единичные этнокуль-турные формы. Общность Южной Сибири сформировалась на основе единой социальной природы, культурно-исторического существования этнических групп с близким традиционным усто-ем, физиологическим, языковым каркасом. Своеобразие этно-сообществ проявляется в психологических характеристиках – самосознании (идентичность) и стереотипе поведения, структу-рирующие отношения между индивидом и группой, а также между индивидами как членами группы [10, с. 229].

Современное состояние доминирующих коренных этносов Южной Сибири ярко характеризует их численное и долевое со-отношение в историческом аспекте [11].

√ Численность коренного населения Алтая внутри регио-на с середины XIX в. по н. XXI в. (1858-2010) увеличилось в 4,2 раза, причем за период последнего 10-летия отмечается рост на 6,7 тыс. человек. Численность всего населения республики Алтай на 2010 г. составляет 206,1 тыс. человек. Национальная структура преобладающих этнических групп представлена сле-дующим образом: алтайцы – 33,3%, русские – 55,6%, казахи – 6,0%, теленгиты – 1,7% и др. национальности.

Библиографический список

1. Кызласов, Л.Р. История Хакасии с древнейших времен до 1917 г.: учеб. пособие. – М., 1993.
2. [Э/п]. – Р/д: <http://www.genofond.ru/default2.aspx?s=0&p=701>
3. Потапов, Л.П. Этнический состав и происхождение алтайцев. – Л., 1969; Потапов, Л.П. Происхождение и формирование хакасской народности. – Абакан, 1957; Потапов, Л.П. Очерки народного быта тувинцев. – М., 1969.
4. Бромлей, Ю.В. Этнос и эндогамия // Советская этнография. – 1969. – № 6.
5. Кызласов, И.Л. О самоназвании хакасов // Этнографическое обозрение. – 1992. – № 2; Долгих, Б.О. Родовой и племенной состав Сибири в XVII в. – М., 1960; Шерстова, Л.И. Алтай-кижи в конце XIX – начале XX в.: история формирования этноконфессиональной общности: дис. ... канд. ист. наук. – Л., 1985.
6. Кривоногов, В.П. Хакасы в начале XXI в.: современные этнические процессы. – Абакан, 2011.
7. Кривоногов, В.П. Хакасы в начале XXI века: современные этнические процессы. – Абакан, 2011; Чемчиева, А.П. Алтайские субэтносы в поисках идентичности. – Новосибирск, 2012.
8. Кривоногов, В.П. Хакасы в начале XXI века: современные этнические процессы. – Абакан, 2011.
9. Аблажей, А.М. Межкультурные взаимодействия: методологический анализ в контексте проблемы этнической самоидентификации // Гуманитарные науки в Сибири. – 2001. – № 1.
10. Гумилев, Л.Н. Этносфера. История людей и история природы. – М., 1993.

√ Численность тувинцев на территории Тывы за этот же промежуток времени (1865-2010) выросло в 16,6 раз, в частно-сти за 2002-2010 гг. их численность прибавилась на 13,9 тыс. человек. Общая численность населения республики Тыва на 2010 г. составляет 307,9 тыс. человек. Национальная структура преобладающих этнических групп представлена следующим образом: тувинцы – 80,9%, русские – 16,0%, тувинцы-тоджинцы – 0,6%, хакасы – 0,2% и др.

√ Численность хакасов за период 1858-2010 гг. на терри-тории Республики Хакасия увеличилось в 1,9 раз, за межпере-писной период 2002-2010 гг. их число уменьшилось на 1,7 тыс. человек. Данное снижение количества титульного этноса фик-сируется только за период между последними переписями на-селения (2002-2010 гг.). Общая численность населения на тер-ритории Хакасии составляет 532,4 тыс. человек. Национальная структура населения (2010): хакасы – 11,9%, русские – 80,3%, немцы – 1,1%, украинцы – 0,9% и др.

Изменяется численное и долевое соотношение современ-ных этносов Южной Сибири.

Изменение долей в национальной структуре населения ре-гионов во многом зависит от снижения / увеличения численно-сти всего населения регионов и других этносов в общей структу-ре этносообществ, возрастном составе населения. Так, сниже-ние числа представителей хакасской национальности не отра-жается в процентном соотношении этносообществ Хакасии, воз-никает ложное ощущение некоторого роста численности титуль-ного этноса при реальном его снижении.

Таким образом, общие историко-культурные процессы ха-рактерные для регионов Южной Сибири проходившие с древ-нейших времен до постсоветского периода сформировали на сегодняшний день этносообщества единые по физиологическо-му, культурному типу, близкому демографическому поведению, в тоже время миграционные процессы, обусловленные природ-но-географическим, политическим факторами позволили подчер-кнуть особенность каждого титульного этноса рассматриваемых республик за счет вливания иной культурной основы. Результа-том воздействия факторов на этносообщества хакасов, алтай-цев, тувинцев стали демографические изменения (долевое со-отношение, численность, размер семьи и проч.).

В постсоветский период коренные этносы Южно-Сибирско-го региона в той или иной степени охвачены процессами assi-миляции, интеграции, консолидации. Наиболее подвержено из-менениям оказалось коренное население республики Хакасии, проявляющееся в снижении численности населения и значитель-ной межсубэтносовой ассимиляции. Ситуация в других регио-нах более стабильна и менее инертна.

11. Рассчитано по материалам: Патканов, С.О. О приросте инородческого населения Сибири. – СПб., 1911; Шведов, С. Горный Алтай и его население. Кочевники Бийского уезда. Т.1. Вып. 1. Барнаул, 1900; ГАКК. Ф.31. Оп.1. Д.208. Л.29; Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г. – Т. 4. Кн. 1. – М., 2012.

Bibliography

1. Kihlasov, L.R. Istoriya Khakasii s drevneyshikh vremen do 1917 g.: ucheb. posobie. – M., 1993.
2. [Eh/r]. – R/d: <http://www.genofond.ru/default2.aspx?s=0&p=701>
3. Potapov, L.P. Ehtnicheskij sostav i proiskhozhdenie altajcev. – L., 1969; Potapov, L.P. Proiskhozhdenie i formirovanie khakasskoj narodnosti. – Abakan, 1957; Potapov, L.P. Ocherki narodnogo bihta tuvincev. – M., 1969.
4. Bromley, Yu.V. Ehtnos i ehndogamiya // Sovetskaya ehntnografiya. – 1969. – № 6.
5. Kihlasov, I.L. O samonazvanii khakasov // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 1992. – № 2; Dolgikh, B.O. Rodovoy i plemennoj sostav Sibiri v XVII v. – M., 1960; Sherstova, L.I. Altaj-kizhi v konce KhKh – nachale KhKh v.: istoriya formirovaniya ehntnokontsionalnoj obshnosti: dis. ... kand. ist. nauk. – L., 1985.
6. Krivonogov, V.P. Khakasii v nachale XXI v.: sovremennye ehntnicheskie processii. – Abakan, 2011.
7. Krivonogov, V.P. Khakasii v nachale XXI veka: sovremennye ehntnicheskie processii. – Abakan, 2011; Chemchieva, A.P. Altajskie subehtnosy v poiskakh identichnosti. – Novosibirsk, 2012.
8. Krivonogov, V.P. Khakasii v nachale XXI veka: sovremennye ehntnicheskie processii. – Abakan, 2011.
9. Ablazhey, A.M. Mezskulturnye vzaimodeystviya: metodologicheskij analiz v kontekste problem ehntnicheskoy samoidentifikatsii // Gumanitarnye nauki v Sibiri. – 2001. – № 1.
10. Gumilev, L.N. Ehtnosfera. Istoriya lyudej i istoriya prirodi. – M., 1993.
11. Рассчитано по материалам: Патканов, С.О. О приросте инородческого населения Сибири. – СПб., 1911; Шведов, С. Горный Алтай и его население. Кочевники Бийского уезда. Т.1. Вып. 1. Барнаул, 1900; ГАКК. Ф.31. Оп.1. Д.208. Л.29; Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г. – Т. 4. Кн. 1. – М., 2012.

Статья поступила в редакцию 03.04.13

УДК 111. 85

Shalimova L.A. MULTILAYERED STRUCTURE OF THE MEDIUM COLOR IN THE SCHEME OF THINGS BY JEAN BAUDRILLARD. The article examines the prerequisites of the present system of things, including color, both natural and man-made, as well as trends and aspects of the existence of color in certain structural environment.

Key words: matter, tradition, synthetic multi-vector, the discourse environment, functions of paints, paradigm, color, connotation, function, compatibility, affectation.

Л.А. Шалимова, канд. филос. наук доц., каф. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru

МНОВЕКТОРНАЯ СТРУКТУРА СРЕДЫ ОБИТАНИЯ ЦВЕТА В СИСТЕМЕ ВЕЩЕЙ Ж. БОДРИЙЯРА

В статье рассматриваются предпосылки современного строя вещей, в том числе и цветовая палитра, как естественная, так и искусственно созданная, а так же тенденции и аспекты существования цвета в определенной структурной среде.

Ключевые слова: материя, традиция, синтетическая мновекторность, дискурс среды, симулякр, парадигма, цвет, коннотация, аффектация, персонализация.

В предыдущих работах рассматривался цвет во всем многообразии его образной системы, эстетико-феноменологической определенности подхода рождения цвета в исследованиях И.В. Гете. В настоящей работе предлагается к рассмотрению исследования, определяющие мновекторность структуры среды цвета в концепции «Система вещей» Ж. Бодрийяра. Исследуемая работа состоит из нескольких частей, содержащая ключевые моменты положения, оценивающих мновекторность структуры среды цвета в системе вещей:

- исследуемые системы состоят из нескольких одинаковых частей, которые находятся во взаимодействии друг с другом, рождая синтетическую мновекторную структуру;
- вопросы эволюции стилевых форм в парадигме социального достоинства;
- компромисс в возврате к «естественным цветам» в противоположность их резкой «аффектации»;
- модели идеи природы цвета и симулякр;
- система среды и её императив;
- социальная действительность в функциональных отношениях рекламной среды с человеком.

Необходимо отметить, что современный строй вещей, принципиально отличаясь от традиционного строя вещей «порожденных» индустриализацией, связан с некоторым фундаментальным символическим строем. Позвольте себе представить в прежнем видении данного строя цивилизации, основанной на природном строе субстанций, современный строй производства при

его функциональности, столь прочно основанного на поисках квинтэссенции и призванного «оформить» однородный материал на исчислимости и расчлененности материи для упорядочения её классификации. «В этой связи, исследуя «весь природный цветовой круг, посредством разнообразного смешивания цветов наблюдаем рождение **синтетической мновекторной** структуру цветового разнообразия. При этом допуская и то, что в этом и кроется сама глубинная основа характерологии технической цивилизации, служащей во имя идеи, для абсолютной проводимости сообщений в реалиях структуры среды обитания человека, которая сопровождается культурным **дискурсом «среды»**, во главе с рекламным производством. При этом её творческое начало выстраивается на положениях функциональной системы, столь необходимой для реализации смысла и исчислимости функций красок, материалов, форм, идей, пространства» [1, с. 128, 225], как отмечает Л.А. Шалимова, в своих монографических работах. При этом, сам автор «Системы вещей» указывает на следующие обстоятельства, о том, – «<...>любая расстановка, как особая обработка пространства и сама становится элементом «среды». [2, с. 24].

Бодрийяр размышляет об умелом наполнении красок морально-психологическими смыслами, – «<...>человек любит тот или иной цвет или у него бывает свой цвет, или же цвет диктуется внешними факторами – событием, церемонией, социальной ролью. При необходимости он составляет принадлежность определенного материала–дерева, кожи, полотна, бумаги. Глав-

ное в том, что любая краска ограничена формой и не ищет других красок. Она не обладает свободной сочетаемостью традиционно, потому что цвет предмета подчинен его внутреннему значению, при замкнутости его контуров. В таком свободном церемониале как мода, цвет осмысливается не сам из себя выходящий, а служит метафорой для определения культурных значений. В более упрощенном уровне символика красок растворяется в восприятии, а значит и самой психологии: красный цвет – страстный, агрессивный; голубой – знак спокойствия; желтый – оптимистический. Краски имеют свой язык, так же как цветы, сны, знаки зодиака» [2, с. 25].

Разнообразно возникающие вопросы, относительно эволюции языка красок всегда привлекали человека. Опытным путем замечено, что на традиционной стадии краска отрицается как таковая, не признается полноценной, а в буржуазном интерьере она предстаёт в смягченной форме «оттенков» и «нюансов» (серый, лиловый, гранатовый, бежевый цвета). Все эти оттенки приличествуют бархату, сукну, атласу и интерьеру с избытком тканей, занавесей, ковров, драпировок, тяжелых субстанций и «стильных» форм. Мораль такого интерьера предписывает отказать от краски, и от пространства, прежде всего – от краски: «<...> она слишком зрелищна и грозит нарушить закрытость внутреннего пространства. Мир красок противостоит миру смыслов, а буржуазный «шик» заключается в устранении видимостей в пользу сути», [3, с. 52] сообщают Фрилинг и Ауэр в работе «Человек-цвет-пространство». «В данном, буржуазном «шике», все черное, белое, серое составляют не только нулевую степень красочности, но и соответствует **парадигме** социального достоинства, рождая явление восприятия, на основе вытесненности желаний и морального «**стендинга**», [2, с. 29]. Далее продолжает Ж. Бодрийяр, – «<...> «броские» краски «бросаются» человеку в глаза. Наденные красный костюм – и вы окажетесь более голым, при этом, станете чистым объектом, лишенным внутренней жизни. Если женский костюм особенно тяготеет к ярким краскам, то это связано с объектным социальным статусом женщины» [2, с. 26].

В этой связи, следует подчеркнуть, что в природной окраске, любая краска слишком поздно сумела отпраздновать свое избавление от отягощенного чувства вины: автомобили и пишущие машинки на протяжении целых поколений оставались черными, холодильники и умывальники еще дольше оставались белыми. Дизайнер С. Хрусталева констатирует, – «<...> освобождение цвета состоялось в живописи, а вот его воздействие не сразу возникло в быту. Редкость составляли:

- цветная мебель: многоцветные кухонные и жилые гарнитуры;
- контрастная окраска стен и фасадов: красных, черных, зеленых, голубых, розовых;
- не было и разноцветного нижнего белья, как лилового или черного и т.д.» [4, с. 32].

При этом можно только гадать, о том, что при всей очевидности, такое освобождение связано с общим разрывом старого порядка вещей, с одномоментным освобождением функциональной вещи, на полифункциональные и нетрадиционные замещение из полимерных и синтетических веществ. Произошло это не без проблем: открыто демонстрирующая себя краска воспринимается как нечто агрессивное, а на уровне моделей (одежды или мебели), она отрицается ради возврата к интимно-сдержанному полутону. «В красочности, как бы есть что-то непристойное и современная цивилизация, наряду с дроблением форм, словно сама же страшится ее, ровно, как и чистой функциональности» [5, с. 10] отмечает Яковлева В., в своей актуальной работе, связанной с трансформацией домашней обстановки. Продолжая рассуждать о проявляющемся труде и высвободившемся инстинкте, на уровне моделей, при подобном компромиссе отражается на возврате человека к «естественным» цветам, в противоположность их резкой «аффектации» (душевного волнения). В любой системе, на уровне серийных изделий яркий цвет всегда переживается как знак эмансипации, чем компенсируется отсутствие других цветов, более функциональных и необходимых для качества, как данность или недостаток пространства. В связи с этим необходимо четкое разграничение на яркие, иногда «вульгарные» краски, связанные с первичным уровнем функциональных вещей из синтетических материалов, столь явно преобладающих в серийных интерьерах, обустроенных для формирования новых уровней организации пространства в среде проживания человека. Им свойственна двойственность,

как всякой функциональной вещи. В обоих случаях то, что первоначально представлялось значением свободы, становится знаком-ловушкой. В этом алиби человеку дано увидеть свободу, которую не дано пережить. «Парадокс таких откровенно-«природных» красок в том, что они не природны, а лишь представляют несбыточный посыл природного состояния. При этом, они агрессивны и наивны, быстро отступают в такую цветовую гамму, где красочность хоть и не отвергается по требованиям морали, но происходит **пуританский компромисс** с природой, который определяет её в пастельные краски» [6, с. 9] делится своей идеей С. Кононова.

Цвета в красках, которые царят вокруг человека, начиная с одежды, автомобилей, оборудования ванных комнат, электробытовой технике, пластмассовых изделиях, присутствуют не «откровенные» краски, раскрепощенные в живописи, как сила жизни, а краски пастелизованные, которые желают быть яркими и благонаравно обозначают собой яркость;

– в одном случае их систематизация осуществляется в парадигме черно-белого, имеющей четко моральный и антинародный характер;

– во втором – в более широком регистре, основанном уже не на анти – природности, а на естественности.

«Функция этих систем неодинакова, а черное и серое, еще и по сей день обладает значением изысканности, культурности, в противостоянии всей гамме вульгарных красок» [7, с. 17], делится своим опытом Г.М. Логвиненко.

Общими моментами развития любого направления цветности, начиная с его первичности развития, является наличие перехода в промежуточные состояния той или иной среды. В данном случае, любую домашнюю среду обустроивает или преобразует не «настоящая» природа, а отпускной быт, в образе **симулякра** природы, являясь той изнанкой быта будничного, живущего не природой, а **Идеей Природы**. Отпуск или отпускной отдых выступает как модель, по отношению к первичной среде и проецирует на неё свои краски, распространяя тенденции к яркости, пластичности, сиюминутной практичности вещей, что изначально утвердилось в этом **экзаце** природной обстановки (домики-прицепы, палатки и прочие принадлежности). Констатацией этой данности выступает сам отдых, который переживается в области модели свободы. Утверждения данного воззрения приходят от простого: сначала человек вынес свой дом на лоно Природы, потом к себе домой он стал переносить смысловые элементы досуга, воплощенного в идею природы. В этом случае, происходит отток вещей в сферу досуга: в цветах и красках, при транзитивно-незначительном характере их материала и форм. В данных обстоятельствах запечатлевается свобода, граничащая с безответственностью, потому что, освобожденная красочность природы, вновь включается в рамки системы, но только как «природность», а в лучшем виде, как её коннотация. Под этим прикрытием по-прежнему хитроумно отрицаются смыслы, связанные с инстинктами. Все «вольные» краски освобождаются для игровых сочетаний, к чему и тяготеют цветовые пятна нынешних вещей-моделей, принимающих «функциональную» окраску.

«В системе среды, все краски повинуются лишь своим собственным игровым законам. Они освобождаются от всяких оков морали и природы, и отвечают лишь одному императиву (законо) исчисленности «среды», в котором человек уже имеет дело не с цветами, а с более абстрактными величинами, такими как «тон» или «тональность». В настоящей проблеме окраски выступают «среды», которые составляют сочетание, подбор, контрасты тональностей:

– все цвета взаимосочетаемы: синий цвет может ассоциироваться с зеленым, но не все тона синего сочетаются с тонами зеленого;

– тона бывают теплыми или холодными» [3, с. 71], рассуждают Фрилинг и Ауэр, в работе «Человек-цвет-пространство».

Многими авторами, рассматривающими данный аспект проблемы, отмечено, что окраска одновременно перестает быть фактором, подчеркивающим ту или иную вещь на фоне общей обстановки. Краски сами начинают восприниматься как противопоставленные друг другу цветовые пятна, менее значимые в своей чувственной ощутимости и не связанные с той или иной формой, присутствующим «ритмом» помещения, создавшегося при тональных различиях. Все это выглядит подобно тому, как выглядит мебель из корпусных блоков, утрачивающая свою специфическую функцию и оказывающаяся значимой лишь в силу

своей переставляемости, потому что краски тоже утрачивают свою особенную значимость и начинают обязательно соотноситься друг с другом, со всем целым, что называется функциональным. «<...> вся функциональность обладает абстрагированностью (отвлекаться или выделяться) и исчислимостью (как бесконечная сумма с бесконечно малыми величинами), не забывая использовать природно-культурные материалы, выступающие в роли смысловых элементов среды. В практике современного времени, все без исключения органически-природные материалы обрели для себя функциональный эквивалент в виде пластических и полиморфных веществ:

- универсальным заменителем шерсти, хлопка, шелка и льна стали нейлон или его бесчисленные разновидности;
- дерево, камень, металл уступают место бетону, каучуку и полистирену» [8, с. 163], утверждает в своем исследовании Б. Пепис.

Совершенно бессмысленно отвергать подобную эволюцию, предаваясь идеальным грезам о теплой, человеческой субстанции былых вещей. Оппозиция натуральных /синтетических веществ, подобно оппозиции традиционных/ярких красок, в которой присутствует лишь моральная оппозиция. Ради объективности, можно констатировать, что все материалы существуют сами по себе. Они не бывают подлинными или поддельными, натуральными или искусственными. Рассматривая, старинные синтетические вещества, такие как бумага, переживается человеком как вполне натуральное, а стекло – это вообще один из самых внутренне богатых материалов. Много сходного находим в рассуждениях Бодрийяра о том, что «<...> наследственное благородство того или иного материала существует фактически лишь в рамках особой культурной идеологии, как социальный аналог составленного мифа об аристократизме, да и то с течением времени такой культурный предрассудок может стираться. Ныне уже не остается «природной» разницы между перегородкой из термостекла или дерева, между голым бетоном и кожей, выражая «тепло» или же «холод», они в равной степени или мере, сами являются материалами комбинаторных элементов. Однако, многие серии автомобилей уже совсем не изготавливаются в черной окраске; американская цивилизация практически не знает больше черного цвета, за исключением траурных и официальных церемоний. Черный цвет получает вторичное применение, как один из цветов комбинаторики» [2, с. 116]. Из всего вышеизложенного и научно обоснованного материала можно сделать вывод о том, что разнородные сами по себе материалы и краски однородны, как культурные знаки, которые могут образовывать и образуют связную систему. Присутствующая абстрактность делает их подвластными любым сочетаниям, потому что, этот **дискурс** (разбегаться, расплываться) «среды», и есть тот язык красок, субстанций, объемов, рекламы, пространства, который полностью охватывает и перестраивает все ее элементы, подчиняя своим приобретенным или обозначенным «законам».

Человек, присутствующий в «Системе вещей» Ж. Бодрийяра, связан разнообразными отношениями со средой, которые приводят его к некоторым выводам, анализу, относительно красок и материалов. По сути, само определение понятия «среда» определяется систематическим чередованием теплого и холодного, в котором всегда присутствует тепло и дистанция. И не важно, при каких, тех или иных отношениях взаимного обмена среды с человеком, весь его творческий потенциал «разряжается» в пользу «среды». Именно в этом и здесь пролегает принципиальное различие между всем традиционным и искусственным.

Для создания любой среды, не важна её первичность, основанная на природной субстанции, а лишь качество знака, с новой психической нагрузкой в системе современного среднего интерьера. В этом случае, появляющаяся экзотичность, начинает играть роль в идеи отпускного быта, определенного состояния ярких красок, как мифа о природе, погружаясь в глубокий смысл вторичного, абстрактного и послушного логике системы. «Частично реализуется, (благодаря себе, а не другого и в другом, обозначенный) в **субстанциилистском мифе**, который, начиная с XVI столетия, воплощается в лепных украшениях и в «светской» **демиургии борокко**. Он и есть целый мир пытающейся вылепить все из одного готового материала. Такой миф, является одним из аспектов мифа функционалистского, о котором идет речь, как в настоящем, так и в дальнейшем. Как всякая субстанция эквивалента автоматизму в плане функций, выполняющая роль, некой сверхмашины, заменяющей все жес-

ты человека, проецирует новую, синтетическую модель вселенной. Как известно, всякое превращение субстанций, есть новая фаза, предшествующая механической эпохи. «В системе вещей», как и во всякой переживаемой системе, главные структурные оппозиции на самом деле всегда другие. Все, что есть на уровне системы и является структурной системой, которая реально может лишь рационализировать или сделать связным некоторый конфликт <...>» [2, с. 29, 31], писал Ж. Бодрийяр.

В современном обществе, люди, в значительной мере извращены от тесного соприкосновения друг с другом в своих первичных функциях, что подчеркивается соприкосновением со средой в функциях вторичных, как соприкосновение взглядов и всего того, что есть в цветовой среде более или менее трагического. Подобно тому, «<...> как первичные цветовые требования, облегчают нашу психическую неустойчивость, в ответ человек игнорирует эту почитательскую инстанцию, эту сверх фирму, производящую не просто материальные блага, но и теплоту общения; иными словами – все общество потребления выступает как единое целое» [9, с. 175], предостерегает Тонквист Г. в своей работе «Проблема цвета в психологии».

Необходимо заметить, что в системе развивающихся идей и представлений, которые вынесены, на уровень многовекторной среды цвета, рассмотренные Ж. Бодрийяром в «Системе вещей» и продолжены Г. Тонквистом, Б. Пеписом, Г. Фрилингом, А. Ауэром, С. Кононовой, В. Яковлевой, Б. Борисовым, В. Музыкантом и многими другими. При этом следует рассмотреть и некое обстоятельство того, что в обществе, всецело подчиненном законам сбыта и прибыли, реклама составляет наидемократичнейший из товаров, как единственный товар, получаемый «в дар» и доступный для всех, формирующая среду обитания для человека. «Вещь продают, а рекламу – «представляют» [10, с. 297], доказывал в своих трудах, автор о рекламе В. Музыкант. Именно он полноценно раскрыл многие механизмы восприятия рекламы, при этом, тонко выявляя связанную нить с архаическим ритуалом дара и подарка, в креативно представленной рекламной ситуации, на уровне маленького ребенка, пассивно получающего родительские благодеяния. В обоих случаях цель рекламы состоит в том, чтобы коммерческие отношения превратились в отношения личностно-цветовые, как и материально-средовые. Обществу все дарят:

- в форме фестивальной покупательской способности в яркой, красочной, сочной атмосфере социального целого;
- формулируют представленные образы заботой о человеке;
- выполняют пустую, регрессивную или несуществующую функцию, но менее необходимую;
- обставляя человека красочной панорамой рекламной индустрии, создавая некую фантазийную структуру среды обитания.

Для того, чтобы реклама и её выбор, обо всем «насухом и необходимом» предоставлялись бесплатно, приходится выделять все большие средства на **персонализацию** её разнообразных моделей, за счет психологического и выигрышного, ангажируя и заманивая посредством цветовой гаммы и форм для приобретения разнообразных товаров, идей, услуг, за счет технического качества того, что продают. «Кто знает, быть может реклама, врачует психическую неустойчивость и давая воображаемое удовлетворение, тем самым выполняет фундаментально-объективную функцию, более, чем весь технический прогресс. Таким образом, удовлетворяя материальные потребности и влияя на изменение социального поведения, противясь коллективному принципу реальности <...>» [11, с. 117] – раскрывает рекламные будни Б. Борисов.

Тщательно складывая объективные процессы, социальную историю вещей, реклама тем самым, посредством такой инстанции, как социальная – креативная и воображаемая, фактически утверждает реальный строй производства и эксплуатации. Она направляет и организует один из значительных векторов структуры среды цвета в системе вещей. Поэтому за рекламной психологией приходится слышать демагогию политического **дискурса**, чья тактика основана на раздвоении. Социальная действительность раздваивается на реальную инстанцию и её образ, который её скрадывает, делает её неразличимой и оставляет место лишь для схемы растворения личности в заботливо-материнской «среде» системы вещей. Реклама фактически внушает каждому: «Общество всецело приспосабливается к вам, так интегрируйтесь же и сами в него» [11, с. 215], но эта взаим-

ность с подвохом. К человеку приспосабливается чисто воображаемая инстанция и цвет ей в этом авторитетный помощник.

Ж. Бодрийяр, обозначил многовекторность структуры обитаемой среды цвета в системе вещей, которая находит прямое соответствие в современных условиях окружающего мира. Деятельность общества, направлена на то, чтобы в едином порыве освоить, приспособить, добиться природного окружения физического субъекта на просторах комфортного средового обитания. Мысль, высказанная учеными нашла свое подтверждение во многих научных открытиях современного мира: психологов и маркетологов, художников и менеджеров, ученых в развивающихся отраслях по обустройству средовых объектов, перед ко-

торыми поставлена задача приспособить среду, замещающую природность ее красок и материалов, на искусственно созданную для человека. И все это для того, чтобы постичь природные законы выживания и цветового обустройства «своей среды обитания» для каждого и отдельно взятого человека. Хочется напомнить о том, что «выживанию» необходимо учиться, смысл которого сводится не только к тому, как понимать природу вообще и цвета в частности, окружающих человека, а учиться на уровне «системы вещей» отстроенной Ж. Бодрийяром, чтобы не противопоставлять себя его Величеству Природе, являясь достойной частью Её.

Библиографический список

1. Шалимова, Л.А. Реклама. Цветовые каноны в социальном пространстве человека: уч. пособ. – М., 2010.
2. Бодрийяр, Ж. Система вещей. – М., 1995.
3. Фрилинг, Г. Человек-цвет-пространство / Г. Фрилинг, К. Ауэр. – М., 1973.
4. Цвет в интерьере / сост. С. Хрусталева. – СПб., 2005.
5. Яковлева, В. Трансформация домашнего уюта // Мобильная связь. – 2003. – № 7(13).
6. Кононова, С. Дом для музыки // Идеи вашего дома. – 2004. – № 1.
7. Логвиненко, Г.М. Декоративная композиция: уч. пособ. – М., 2004.
8. Пелис, Б. Практический справочник декоратора. – М., 1992.
9. Тонквист, Г. Проблема цвета в психологии. – М., 1993.
10. Музыкант, В.Л. Реклама и PR-технологии в бизнесе, коммерции, политике. – М., 2001.
11. Борисов, Б.Л. Технологии рекламы и PR. – М., 2001.

Bibliography

1. Shalimova, L.A. Reklama. Cvetovihe kanonih v socialjnom prostranstve cheloveka: uch. posob. – M., 2010.
2. Bodriyyar, Zh. Sistema vethey. – M., 1995.
3. Friling, G. Chelovek-cvet-prostranstvo / G. Friling, K. Auehr. – M., 1973.
4. Cvet v interjere / sost. S. Khrustaleva. – SPb., 2005.
5. Yakovleva, V. Transformaciya domashnego uyuta // Mobilnaya svyaz. – 2003. – № 7(13).
6. Kononova, S. Dom dlya muzih // Idei vashego doma. – 2004. – № 1.
7. Logvinenko, G.M. Dekorativnaya kompoziciya: uch. posob. – M., 2004.
8. Pepis, B. Prakticheskij spravochnik dekoratora. – M., 1992.
9. Tonkvist, G. Problema cveta v psikhologii. – M., 1993.
10. Muzihkant, V.L. Reklama i PR-tehnologii v biznese, kommercii, politike. – M., 2001.
11. Borisov, B.L. Tekhnologii reklamih i PR. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 23.04.13

УДК 008:316.33/35

Yermakova A.N. THE TRENDS OF THE MASS AND ELITE CULTURE IN THE ASPECT OF THE PROBLEMS OF THE MODERN RUSSIAN SOCIETY. In the article it is reviewed the trends of the interaction of the mass and elite cultures in the modern Russian society, cause-and-effect relationship of the historical and socio-political context, the points of view and evaluation of the modern scholars who touch upon the cultural problems.

Key words: the mass culture, the elite culture, the modern Russian society, the problems of modern society, the moral and ethical values.

А.Н. Ермакова, аспирант АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: myst_miracle@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАССОВОЙ И ЭЛИТАРНОЙ КУЛЬТУР В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В работе рассматриваются тенденции взаимодействия массовой и элитарной культур в современном российском обществе, причинно-следственные связи культурно-исторического и социально-политического контекста, а также точки зрения и оценки современных ученых, занимающихся проблемами культуры.

Ключевые слова: массовая культура, элитарная культура, современное российское общество, проблемы современного общества, морально-этические ценности.

В современном общественно-политическом контексте обостряется интерес к переходным эпохам в культуре, что актуализирует функционирование и популярность подхода, объясняющего все явления (исторические, политические и др.) и социальные процессы с точки зрения циклического движения времени и всех культурно-исторических процессов. Один из лидеров этого направления исследований, Н.А. Хренов, приходит к выводу о повторяемости «взрывов массовости», которые являются важными признаками переходности в историко-культурном процессе, что обычно сопровождается и возрастанием влияния психологии масс на культуру [1, с. 13].

С развитием и усложнением цивилизации, сломом эпох и маргинальным состоянием культурно-исторических процессов все чаще поднимается вопрос о культуре масс, о роли массовой культуры и проблемах культуры общества в целом. Согласно А.В. Костиной, «массовая культура, возникающая в условиях индустриального общества, по мере перехода социально-экономической системы на другую – постиндустриальную стадию развития, модифицируется и приобретает иные формы, изменяя свою социальную роль и расширяя круг выполняемых функций» [2, с. 48]. Б. Гофман отмечает, что массовая культура – «это особое состояние культуры в кризисный период общества, когда развивается процесс распада ее содержательных уровней. По-

этому массовая культура часто принимает формальный характер. Функционируя, она лишается сущностного содержания, и, в частности, традиционной морали» [3].

Именно проблема морали и нравственно-этических ценностей является ключевой в контексте современности: в социально-философском аспекте ценности рассматривались как способ бытия культуры (М. Вебер) или средство функционирования социальных институтов (Т. Парсонс), сообществ и цивилизаций (П.А. Сорокин).

Прогресс цивилизации и науки не идентичен культурному развитию, последнее включает в себя также нравственные, эстетические, религиозные измерения и составляет самостоятельный и активный пласт в жизни социума. Тем не менее, культура и цивилизация органично связаны, их нельзя мыслить как два параллельных друг другу процесса: «Генетически цивилизация «произрастает» из культуры, она есть в некотором роде культуры, но не сама по себе, а с болью и трудами воплотившая себя в эмпирических и подвижных этносоциальных, экономических и политических структурах. Другими словами, цивилизация выступает как отчужденная в институциональных, общезначимых процессах культура. <...> Материальные ресурсы современной цивилизации позволяют обеспечить бытие индивида, неделимость человека, благодаря чему дух получает куда больше возможностей заняться тем, что соответствует его сути – от воздействия на природу в ее физическом виде обратиться к человеку, его нефизическому бытию» [4]. Поэтому цивилизация, являясь результатом культуры, не противостоит ей, хотя культура развивается в противоречивом единстве с цивилизацией. Цивилизация – «это созданный и преобразованный человеком мир внешней социальности и внеположенных ему материальных объектов, культура – внутреннее достояние самого человека, его духовная экзистенция, достигнутая степень внутренней свободы» [4], – пишет О.А. Митрошенков. Эта внутренняя свобода достигает больших масштабов на фоне демократизации общества и политических структур, что также существенно влияет на культуру и поведение масс.

Как считает О.А. Митрошенков, один из современных исследователей вопросов массового и элитарного в культуре, четкие критерии, которые позволили бы судить об адекватности понимания артефактов элитарной культуры и разграничить «массовое» и «элитарное», отсутствуют: «Как правило, то, что получило название «элитарной культуры», оказывалось лишь временной и преходящей формой духовного и эстетического самутверждения тех или иных социальных групп, которая довольно быстро отбрасывалась за ненадобностью, превращаясь при этом в объект освоения далекими от элиты, относительно широкими слоями общества, в том числе и по причине роста их культурного уровня. Таким образом, массовая и элитарная культуры не имеют четко выраженных границ, они представляют собой части целого – единого социокультурного процесса» [5]. С этих позиций, рассматривая тенденции взаимодействия массовой и элитарной культуры, следует говорить о диффузии культур (В. Баскаков) или о размывании границ между элитарным и массовым, их взаимовлиянии и перетекании друг в друга: «Компоненты массовой культуры, включенные в контекст элитарной культуры, выступают как элементы элитарной культуры; в то время как компоненты элитарной культуры, вписанные в контекст культуры массовой, становятся составляющими масскультуры» [6]. Это ведущая тенденция взаимодействия массовой и элитарной культуры. Данное явление получает отрицательную оценку в работе Т.В. Костылевой: «культура однородна, но у нее есть «верх» (элитарное) и «низ» (массовое), но в XX в. уже нет однородного культурного пространства, «верх» и «низ», интеллектуализм и примитивизм смешались и стали неузнаваемы». Т.В. Костылева использует образ пирамиды, предложенный А. Геленом, для описания современной массовой культуры. «Вершина этой пирамиды сверкает «чистыми снегами» изощренного интеллектуализма и рафинированного эстетизма – например, творчество Х.-Л. Борхеса. А у подножия пирамиды копошится мозаичный примитивизм» [7, с. 101]. Этот метафорический образ отражает вторую тенденцию взаимосвязи массовой и элитарной культур, их иерархического положения по отношению друг к другу.

В настоящее время существует две наиболее распространенные в науке точки зрения – критическая и апологетическая. Согласно первой, массовая культура – это сила разрушитель-

ная, угрожающая стабильности и возможностям развития человека и общества (Х. Ортега-и-Гассет, М. Хоркхаймер, Т. Адорно, В. Беньямин, Г. Маркузе и др.). Это отражает полярные начала обеих культур, которые противодействуют друг другу, что репрезентирует еще одну тенденцию. Согласно второй точке зрения, представленной в трудах З. Баумана, К. Гирца, Т. В. Костылевой, О. А. Митрошенкова и др., массовая культура – необходимый компонент модернизации, культурная составляющая демократии, правового государства и рыночной экономики. Существование двух концепций подчеркивает дуальное устройство мира и всех вещей, находящихся в амбивалентных отношениях. Таким образом, существует множество моделей и метафорических образов, отражающих тенденции взаимодействия массовой и элитарной культур, но, так или иначе, они будут тяготесть либо к первому полюсу, имея негативную оценку, либо ко второму, обретая положительные коннотации.

Существуют авторы, которые отрицают какое-либо взаимодействие и взаимовлияние массовой и элитарной культур, например, К.Э. Разлогов: «массовая и элитарная культуры не складываются в единое целое» [8]. Тем не менее, они существуют в системе, и так или иначе оказывают друг на друга определенное влияние, что трансформирует обе культуры и размывает границы между ними. А.В. Костина рассматривает данную проблему с точки зрения функциональности культур: «элитарная как механизм производства новых значений и смыслов культуры, массовая как механизм стабилизации социальных структур» [6]. Тогда массовая и элитарная культуры существуют параллельно, и каждая занимает свое место в структуре общества, выполняя строго определенные задачи. Какой тип культуры доминирует и иерархически важен – риторический вопрос. Они представляют собой единое целое.

На наш взгляд, взаимодействие и взаимовлияние массовой и элитарной культур происходит по принципу инь-ян, закону взаимодействия двух полярных начал, общему принципу изменения всего сущего. Массовая и элитарная культуры имеют две противоположные, дополняющие друг друга стороны, одна не мыслится без другой и не может без нее существовать. Когда элементы элитарной культуры превращаются в сферу подражания, они становятся продуктом массовой культуры, в которой действуют свои законы. Один из таких законов – закон моды, который служит метрономом и катализатором культурного развития, о чем подробно говорил Ю.М. Лотман. Когда человек перестает препятствовать этим процессам, но начинает способствовать им, тогда наиболее гармонично начинает развиваться цивилизация, из которой культура не только не уходит, но занимает там свою нишу. Массовая и элитарная культуры представляют собой единое целое – общую культуру, определяющую характер цивилизации. Функционируют обе эти культуры по общим друг для друга законам, хотя при этом каждая занимает свою определенную нишу в социальных процессах, играя свою роль в развитии социокультурного пространства. На наш взгляд, некорректно и нецелесообразно разъединять и противопоставлять эти культуры в силу их тесного взаимодействия и взаимовлияния друг на друга и невозможности существовать в разрыве этих связей, детерминирующих дуальность всех процессов, явлений и самого устройства мира. Обе культуры являются источником знаний, нравственности и духовности, но каждая в своей, имманентной ей форме, репрезентирует этот базис. Этот базис и является общим началом для обеих культур, на котором происходит и их принципиальное разделение – так функционирует один из законов диалектики, единство и борьба противоположностей. Когда цивилизация распадается на два полюса крайнего противоречия и борьбы двух начал, что особенно характеризует переходные исторические этапы, тогда все процессы: культурные, экономические, социальные находятся в точке бифуркации. Но когда оба начала находятся в уравновешенном состоянии и между ними существует параллельно множество других переходных, смешанных явлений, тогда система находится в гармонии. Именно в таком равновесном состоянии происходят стабильные моменты развития всех культурно-исторических процессов. Массовая культура представляет собой одну сторону культурно-исторических и социальных процессов, элитарная – другую, но именно в этой тесной взаимосвязи происходит полноценное, многоаспектное развитие и функционирование всех явлений: морально-этических, духовно-религиозных, художественно-эстетических, научно-творческих.

Библиографический список

1. Хренов, Н.А. Культура в эпоху социального хаоса. – М., 2002.
2. Костина, А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. – М., 2004.
3. Аблеев, С.Р. Специфика и тенденции массовой культуры: анализ основных аспектов / С.Р. Аблеев, С.И. Кузьминская [Э/п]. – Р/д: <http://lomonosov.org/friend-esses/fourfriend-esses15054.html>
4. Митрошенков, О.А. Философия [Э/п]. – Р/д: http://www.i-u.ru/biblio/archive/mitrosenkova_filosofija/20.aspx
5. Рыжов, Ю.В. Ignoto Deo: Новая религиозность в культуре и искусстве. – М., 2006. [Э/п]. Р/д: http://www.binetti.ru/studia/ryzhov_11_3.shtml
6. Костина, А.В. Соотношение и взаимодействие традиционной, элитарной и массовой культур в социальном пространстве современности [Э/п]. – Р/д: http://www.ceninauku.ru/page_17823.htm
7. Костылева, Т.В. По дорогам культуры индивидуальных миров // От массовой культуры к культуре индивидуальных миров. Новая парадигма цивилизации: сб. статей; под ред. Е.В. Дукова, Н.И. Кузнецовой. – М., 1998.
8. Разлогов, К.Э. Массовой культуры теории // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М., 2001 [Э/п]. – Р/д: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8627/МАССОВОЙ.

Bibliography

1. Khrenov, N.A. Kul'tura v ehpokhu social'nogo khaosa. – M., 2002.
2. Kostina, A.V. Massovaya kul'tura kak fenomen postindustrial'nogo obshchestva. – M., 2004.
3. Ableev, S.R. Specifika i tendencii massovoy kul'turi: analiz osnovnykh aspektov / S.R. Ableev, S.I. Kuzjinskaya [Eh/r]. – R/d: <http://lomonosov.org/friend-esses/fourfriend-esses15054.html>
4. Mitrosheikov, O.A. Filosofiya [Eh/r]. – R/d: http://www.i-u.ru/biblio/archive/mitrosenkova_filosofija/20.aspx
5. Ryzhov, Yu.V. Ignoto Deo: Novaya religioznost' v kul'ture i iskusstve. – M., 2006. [Eh/r]. R/d: http://www.binetti.ru/studia/ryzhov_11_3.shtml
6. Kostina, A.V. Sootnoshenie i vzaimodeystvie tradicionnoj, ehliarnoy i massovoy kul'tur v social'nom prostranstve sovremennosti [Eh/r]. – R/d: http://www.ceninauku.ru/page_17823.htm
7. Kostihleva, T.V. Po dorogam kul'tur individualnykh mirov // Ot massovoy kul'tur k kul'ture individualnykh mirov. Novaya paradigma civilizatsii: sb. statej; pod red. E.V. Dukova, N.I. Kuznecovoy. – M., 1998.
8. Razlogov, K.Eh. Massovoy kul'tur teorii // Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. – M., 2001 [Eh/r]. – R/d: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8627/MASSOVOY.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 7.03(510)

Peschanskaya E.V. THE FIVE COMPONENTS OF HAPPINESS IN THE CHINESE AUSPICIOUS PICTURES. In work examines the basic functions of the main representatives of the national pantheon of China: the God of happiness, the God of career, the God of health. They are the main themes of the traditional auspicious ornament arts and crafts China in general and in particular the New Year pictures. These gods are images of Chinese traditional understanding of happiness.

Key words: New Year's pictures, nianhua, good luck, Chinese Gods, happiness, wealth, joy, health, career.

Е.В. Песчанская, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: xzl@mail.ru

ПЯТЬ КОМПОНЕНТОВ СЧАСТЬЯ В НАРОДНОМ ПАНТЕОНЕ КИТАЙСКОЙ БЛАГОПОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ КАРТИНЫ

В работе раскрыты основные функции главных представителей народного пантеона Китая: бога счастья, бога чина и бога долголетия. Данные боги представляют собою основные темы традиционного благопожелательного орнамента декоративно-прикладного искусства Поднебесной, в целом, и новогодних картин, в частности, а также являются изображением китайского традиционного понимания счастья.

Ключевые слова: новогодние картины, няньхуа, благопожелание, китайские боги, счастье, богатство, радость, здоровье, карьера.

На протяжении многих веков человечество стремилось к обретению счастья. Однако само понятие «счастье» для каждого далеко неоднозначно. Это понятие сложное и многогранное, вобравшее в себя не только историческое наследие, местные самобытные нравы и обычаи, но и надежды и чаяния всех людей, когда-либо живших на Земле. История развития Китая насчитывает не одно тысячелетие, а культура настолько богата и самобытна, что по сей день вызывает неподдельный интерес у каждого, кто с ней соприкоснулся, и тем сложнее и интереснее постичь саму суть «китайского счастья».

Среди различных видов китайского народного творчества особого внимания заслуживает мало изученное до сих пор искусство благопожелательной картины как зеркала души китайского народа, в котором отражается то, о чем мечтали и к чему стремились жители Поднебесной на протяжении тысячелетий.

Китайская народная картина прошла долгий путь развития, ранее всего сформировавшись как икона. В своей работе И.Ф. Муриан указывает, что китайский исследователь лубка А Инь предположил, что изготовлением первых няньхуа занимались мастера буддийских гравированных икон в качестве дополнительного промысла. Основанием для такого предположения являются материалы и способ изготовления лубков: желтая

бумага, черная контурная печать и размер гравюр напоминали религиозные картинки, найденные в Дунь-хуане [1, с. 200]. М.Е. Кравцова отмечает, что вплоть до конца минской эпохи новогодние картины сохраняли в себе множество элементов классической живописи и профессиональной гравюры. Эти няньхуа отличаются тщательной выделкой, нежностью цветовой гаммы и неакцентированием контурных линий. Нередко они прямо повторяют живописные композиции, включающие типичные для изобразительного искусства того времени образы – деревья, цветы, скалы, облака. Из-за роста популярности няньхуа на протяжении цинской эпохи произошло постепенное отделение народных картин от станковой живописи, художественной гравюры и параллельное сближение с декоративно-прикладным искусством. Народные картины переняли у сельского населения яркость цветовой гаммы, наивную декоративность, упрощенность системы изобразительных средств. Типичным для стилистики картин стало активное использование орнаментальных мотивов и введение декоративных обрамлений. Их темы и сюжеты черпались не столько из живописных произведений, сколько из росписи по фарфору или орнаментации лаковых изделий. Образная система претерпела заметную унификацию и стандартизацию, сосредоточившись на благопожелательных образах [2, с. 657-658].

Основное содержание благопожелательных картин составляют различные божества, их свита, атрибуты или предметы, являющиеся омонимами к соответствующим благопожелательным символам. Рассмотрим более детально основных героев народного пантеона, от которых, по мнению китайского народа, зависело земное счастье, и чье изображение мы постоянно встречаем на новогодних благопожелательных картинках [3, с. 4].

В своей работе «Китайский благопожелательный лубок из коллекции В.М. Алексеева» И.П. Гаранин в качестве главных героев благопожелательного орнамента народной картины выделяет трех богов земного счастья: Фусиня, Шоусиня и Лусиня [4]. Наилучшим образом изображен на праздничных лубках, особенно в связи с его новогодним культом, первый бог земного счастья Фусин, он же бог богатства Цайшэнь. Это наиболее часто встречаемый представитель народного пантеона новогодних благопожелательных картин. Чтобы понять феномен соединения Фусиня и Цайшэня в одном обратимся к следующим легендам.

Согласно одной Фусин жил в конце XIII века и был областным начальником в провинции Хунань. Его фамилия была Ян, имя Чэн, а прозвище Си-ци. В те времена к императорскому двору ежегодно поставлялось большое число карликов, которыми славилась подвластная Ян Чэну область. Благодаря его хлопотам император отменил обычай вывозить ко двору карликов, в благодарность население области построило в честь Ян Чэна храм, нарисовали его изображение и чествовали в качестве бога счастья. Впоследствии этот культ распространился на весь Китай.

В другой легенде говорится о культе «пяти мудрых», его появление относят к IX веку. Согласно этой легенде некий горожанин Ванюй увидел, как с небес спустились пять духов и сказали ему, будто они по велению неба должны питаться от той местности, жителей которой они оберегают и приносят счастье. С тех пор люди стали приносить этим духам так много продуктов, что в период правления Канси (1662-1732 годы) этот культ был запрещен. После запрещения культа «пяти мудрецов» появился культ Цайшэня, происходящий от почитания духа Севера, божества, управляющего богатствами (или, по другой версии, это просто обожествленный после смерти богач, прославившийся своими добрыми деяниями). Со временем образы Цайшэня и Фусиня сливаются, и главным объектом почитания становится Цайшэнь. Таким образом, отвлеченное расплывчатое представление о счастье вытекает более определенным понятием богатства, конкретное выражение которого народ видел в деньгах и различных драгоценностях. Позже у Цайшэня появляется целая свита духов, помогающих ему «низводить» богатство на людей. Сюда относятся и бессмертный гений Люхар, дарующий деньги со своим обязательным атрибутом – трехлапой жабой, и два отрока близнеца Хэ-Хэ, символизирующие мир, гармонию и дарующие богатство смертным [4, с. 315-318]. Здесь же мы встречаем и фантастических благовещих животных: денежного дракона, и коня, приносящего драгоценности, и прочие символы богатства: слитки серебра, ветку изумрудно-зеленой листовидной яшмы, ветку коралла и медные чохи (монеты с дырками посередине), таз со скопленными драгоценностями, дерево, отряхивающее деньги.

Интересным моментом в изображении бога богатства является его раздвоение на гражданского и военного бога. В виде гражданского перед нами предстает спокойный и добродушный старик в одеянии сановника, а военного – устрашающе загримированный воевода Гуань в одежде полководца, прославившийся своей преданностью государю и после смерти возведенный в ранг божества. В стремлении повысить спрос на свои работы и для уверения покупателя в благополучии художники зачастую прибегают к изображению торжественно восседающих перед алтарем двух богов богатства или изображению встречи гражданским Цайшэнем как хозяином дома, военного Цайшэня. Ярким примером их изображения служит народная картинка «Военный и гражданский цайшэни», где, помимо собственно двух богов богатства, даны изображения разнообразных богатств: два дерева, отряхивающих деньги; двух денежных драконов; играющего с жабой Люхара; коней, навьюченных драгоценностями, и одного из Хэ-Хэ с приоткрытой шкатулкой, откуда богатство попадает в таз. Такое изображение сулило двойное богатство. Обоих богов чтут одинаково, стараясь разграничить их компетенцию. Работники физического труда и торговцы поклонялись Гуаню, а крестьяне Цайшэню.

Если сравнивать няньхуа с русским лубком, то видно, что в отличие от русских картинок, где богач высмеивается, в китайском лубке богач – это бог, его превозносят, ему поклоняются, молятся.

Вторым, но не менее важным богом земного счастья, является бог долголетия – Шоусин, даосский дух Южного полюса и звезды долголетия. Как правило, он изображается в виде голубого старца с выдавшимся вверх черепом и смеющимся выражением лица, держащим в одной руке посох, а в другой персик как символ долгой жизни. Считается, что этот персик трудно достать, так как растёт он в охраняемом саду богини Сиванму. И только один раз в несколько тысяч лет плоды созревают, и из них готовят напиток бессмертия, который доступен далеко не каждому, даже из числа богов. Такой напиток есть также у бога здоровья и долголетия. Шоусин носит его с собой в тыкве-горлянке. Посох Шоусина вырезан из персикового дерева, на котором растут плоды бессмертия.

Зачастую Шоусин изображается в компании оленя (лу) и журавля (хэ), что, согласно омонимии, дает благовещий ребус: «Ваша весна (т.е. жизнь) похожа на весну шести (лу) направлений (хэ) стран света (ибо к нашим четырем в Китае прибавляют еще верх и низ)» [5, с. 134].

И третий бог земного счастья – Лусин. Как описывает И.П. Гаранин: «его изображают в богатых одеждах чиновника, часто с мальчиком на руках. «Специальностью» этого бога является «благоговение» детьми, которые в будущем будут иметь успех на чиновничьем поприще, иначе говоря, Лусин – бог чиновничьей карьеры» [4, с. 316]. Наличие божества с такой специальностью в китайском народном пантеоне, конечно, не случайно. Придя к власти, конфуцианцы превратили экзамены в главный путь, пройдя который можно было войти в состав правящей элиты. Ученое сословие (люди, обладавшие учеными степенями), помимо возможности государственной службы как источника взяточничества и казнокрадства, имело целый ряд привилегий: освобождалось от службы в армии, налогов, наказаний и прочего. И, естественно, что каждый бедняк мечтал о том, чтобы его сыновья получили ученую степень и стали чиновниками, а для этого надо было молиться и приносить жертвы богу чина Лусиню.

Как правило, народная картина не ограничивается одними пожеланиями богатства, счастья, долголетия или чина. В них нетрудно увидеть древние классические пожелания: [фу гуи] – богатство и знатность, [фу шоу] – богатство и долголетие, [сань до] – три компонента, в состав которых входят счастье, долголетие и сыновья или богатства, долголетие и сыновей. Зная о соединении образа бога счастья Фусина и Цайшэня, мы можем предположить, что в этом случае под счастьем китайцы подразумевают материальное богатство. Таким образом, благопожелательный ребус-загадка – это все та же архаичная эпиграфика, что и на древнекитайских бронзах. И в связи со стремлением китайского народа поместить как можно больше благих пожеланий на новогодний лубок, мы зачастую видим групповое изображение этих божеств в сопровождении соответствующих атрибутов, среди которых не забыт и какой-нибудь из символов многодетности, как знак пожелания мужского потомства.

Интересно то, что в фигурах трех указанных богов земного счастья заключается гораздо больше, чем это может показаться на первый взгляд. Бог счастья Фусин – он же бог денег Цайшэнь, далее следуют бог долголетия Шоусин и бог чина Лусин, приносящий мальчиков, которые преуспевают в сдаче экзаменов и получении государственного чина. Из пяти компонентов счастья «уфу» ([фу] счастье, [лу] карьера, [шоу] долголетие, [си] радость, [цай] богатство), даже ориентируясь просто на специальности богов, заложенные в их именах: ([фу] счастье – Фусин, [лу] карьера – Лусин, [шоу] долголетие – Шоусин, [цай] богатство – Цайшэнь), мы видим, что без покровителя остается только один компонент счастья – [си] радость. Но не следует забывать о том, что именно мальчик, продолжатель рода, имеющий право совершать жертвоприношения перед таблицей предков, и воспринимающийся как самая большая радость в жизни китайца. Это отсылает к тому же благопожелательному орнаменту, главной темой которого является тема пяти счастья «уфу». Эта тема пожелания пяти компонентов счастья – одна из наиболее древних и излюбленных. В своем труде Ван Шу-цунь указывает, что самая ранняя из новогодних картин, относящихся примерно к середине XIV века, изображает божества Фусина, Шоусина, Лусина и отрока радости Ситуна, подносящего божествам

плоды долголетия – персики и гранат – как пожелание многочисленного потомства [5, с. 134].

Таким образом, среди всего разнообразия сюжетов и персонажей китайских благопожелательных няньхуа ни одна из кар-

тин не отходит от вечно излюбленной китайцами темы пяти компонентов счастья «уфу», которые являются не только оберегами, но и проводниками нравственных идей и религиозно-моральных ценностей, устоев Китая династий Мин и Цин.

Библиографический список

1. Муриан, И.Ф. Китайский народный лубок. – М., 1960.
2. Кравцова, М.Е. Мировая художественная культура. История искусства Китая. – СПб., 2004.
3. Сяньлинь, Л. Искусство благопожеланий Китая. Счастье. – Цзянси, 2004.
4. Гаранин, И.П. Китайский благопожелательный лубок из коллекции В.М. Алексеева // Ежегодник Музея истории религии и атеизма. – 1961. – Т. V.
5. Алексеев, В.М. Китайская народная картина. – М., 1966.

Bibliography

1. Murian, I.F. Kitajskij narodnij lubok. – M., 1960.
2. Kravcova, M.E. Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura. Istoriya iskusstva Kitaya. – SPb., 2004.
3. Syanjlinj, L. Iskustvo blagopozhelanij Kitaya. Schastje. – Czyansi, 2004.
4. Garanin, I.P. Kitajskij blagopozhelatel'nyj lubok iz kollekcii V.M. Alekseeva // Ezhegodnik Muzeya istorii religii i ateizma. – 1961. – T. V.
5. Alekseev, V.M. Kitajskaya narodnaya kartina. – M., 1966.

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 72.03(510)

Vorsina O.A. BECOMING AN ALTAR IN CHINA AS THE SUBJECT OF WORSHIP AND THE ARTS. In this article, the author shows the emergence and deployment of such a cult object as an altar. We also describe and analyze several types depending on the altars of their functions.

Key words: altar, peace-building, the altar of the Alligator, the altar of the «guntay» altar of the «Titan», the altar of the Ugun 'development, the altar, the worship and the arts.

O.A. Ворсина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: huayuan@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ АЛТАРЯ В КИТАЕ КАК ПРЕДМЕТА КУЛЬТА И ИСКУССТВА

В данной статье автором представлено зарождение и развертывание такого культового объекта, как алтарь; проанализировано несколько типов алтарей в зависимости от выполняемой ими функции.

Ключевые слова: алтарь, мироздание, алтарь Аллигатора, алтарь типа «гунтай», алтарь типа «титай», алтарь типа «угун», развитие, жертвенник, культ, искусство.

Задолго до появления Храма как места обитания Творца (Абсолюта) по всему миру были распространены алтари или алтарные камни, «они были одними из самых ранних построек человечества» (перевод наш – О.В.) [1]. По нашему мнению, именно через призму «развёртывания алтаря» (термин Н.Л. Павлова) можно проследить, как формировалось представление об устройстве Мира, так как в алтаре нашло свое отражение все мироздание как понимает его человек (миро-здание – это «миро-представление, оформившееся как пространственная архитектурно-система, реализующаяся, в первую очередь, в архитектуре» [2]). На данном этапе архитектуры как науки практически не существует работ, посвященных классификации, анализу и описанию алтарей Китая. Отдельное упоминание о них мы можем встретить лишь в описаниях храмов, при которых они были возведены. Большая часть работ, где встречается упоминание об алтарях, принадлежит Е.М. Кравцовой и М.Л. Титаренко. Однако авторы данных исследований не делали попыток классифицировать алтари и не рассматривали их развитие и влияние на культуру Китая, в целом, и мировосприятия китайского народа, в частности.

В отличие от работ Е.М. Кравцовой и М.Л. Титаренко, Н.Л. Павлов в своём исследовании «Алтарь. Ступа. Храм» дает глубокий анализ жертвенников. Однако данный автор практически не затронул в своем исследовании алтари Поднебесной, хотя Китай – страна реликтовых традиций, а поэтому представляет наиболее полную палитру алтарей и алтарных систем.

Среди китайских авторов, опубликованных на русском языке, необходимо выделить работу Лоу Цинси «Традиционная архитектура Китая». В ней автор сделал попытку классификации алтарей и храмов: «Храмы и алтари можно разделить на три категории. К первой категории относятся сооружения, предназначенные для жертвоприношений силам природы: Небу, Земле, Солнцу, Луне, духам гор и рек, а также предкам. Ко второй категории относятся кумирни, сооруженные в честь выдающихся

деятелей, третью категорию составляют многочисленные кумирни и храмы местного значения, в том числе и частные, в которых в честь предков совершают жертвоприношения простые люди» [3, с. 51]. Однако Лоу Цинси труда классифицировал одновременно храмы, кумирни и алтари, что не позволяет сосредоточиться на понимании значения именно алтаря как первой культовозначимой постройки.

«Древние отмечали центр или фокус обитаемой местности алтарями, святилищами, храмами. Каждое обитаемое пространство: площадь, двор, дом, комната, пещера имело свой смысловой центр, зафиксированный алтарем, киотом, очагом. Алтарь служил земным центром бытия, основанием вертикального канала, связывающего каждое конкретное пространство обитания с пространством космоса, с небом, с божеством. Для каждого конкретного пространства обитания алтарь был мировым центром, осью, вокруг которой вращалось бытие» [2, с. 28]. При этом не стоит путать реальный центр пространства с Центром в его сакральном понимании. Алтарь могли поместить в место, связанное каким-либо культом или урочищем. При этом его местоположение все равно считалось центральной точкой отсчета жизнедеятельности членов данного общества.

В данной статье будут рассмотрены первые прообразы алтаря – это алтарные необработанные камни и алтари в виде земляной насыпи. Эта категория алтарей называется «титай».

В северном предместье города Ханьдан в местечке Цзы Шань район Волун профессорами Нанянского технического института был обнаружен древний алтарь – жертвенник и пиктограммы.

Его место расположение говорит о том, что ранее здесь была древняя культура: «размещение древних городищ имеют свои особенности, например, на насыпях в русле реки, или на месте слияния двух рек, где окружающая среда благоприятна для выживания <...>. После расчистки алтарного камня, имеющего форму полукольца не осталось сомнений, что найденные на этом

алтарном камне <...> знаки, относят его к древнейшим алтарям» (перевод наш – О.В.) [4].

Найденные алтари имеют форму полукольца или полукруга, разрушения которым подвергся жертвенник, не позволяют определить его форму более точно. Поверхность плохо обработана и форма далека от идеального круга. Это говорит о том, что время их возведения датируется эпохой энеолита. Подтверждают это найденные на них пиктограммы, которые были распространены как раз на протяжении данной эпохи.

Следующий тип древнейших алтарей это – алтари в виде земляной насыпи, которые так же именуются «титай». На наш взгляд, земляные алтари являются следующим этапом развития структуры алтаря. Это связано с использованием знания геомантов, что свидетельствует о начале формирования системы «Фэн-шуй». Более того, в процессе создания алтарей в виде земляной насыпи форма изменилась с примитивной круглой, на более совершенную – квадратную. Этот факт позволяет сделать вывод о наличии инструментов, позволяющих точно создать форму будущего сакральнозначимого объекта. Прежде чем говорить об алтарях в виде земляной насыпи, необходимо пояснить, почему они оказались настолько прочными, что дошли до наших времен: «глинобитная техника в течение многих столетий оставалась базовым методом китайского инженерно-архитектурного искусства <...>. Она осуществлялась так: вначале рыли канаву с косыми стенками глубиной до 2 м. Затем в ней утрамбовывали слой за слоем глиняную массу, пересылая их песком <...>. Возникновение глинобитной техники тоже ранее датировалось XVII-XVI вв. до н. э. и соотносилось с регионом среднего течения Хуанхэ» [5, с. 92].

Примером такого рода земляного сооружения может служить алтарь для большого жертвоприношения небу и наблюдения за небесными явлениями. «Его руины были обнаружены в степях Хайси-Монгольско-Тибетского автономного округа, недалеко от царской столицы тухунов в 15 километрах от Сянжидэ. Алтарь высотой в 15 метров, возведен по методу глинобитной техники. Наблюдательная комната (камера) и весь алтарь облицованы прессованными большими кирпичами 40 сантиметров в длину. Внутренняя ограда раньше имела каменные колонны, на которых были изображены животные, охраняющие вход (сейчас колонны находятся в местном музее) <...>. Центральная ось развалин алтаря четко ориентирована на полярную звезду, которая являлась для кочевых племен тухунов координатой для наблюдения за небесными явлениями. В двухстах метрах на юг от алтаря найдены руины, квадратные по форме, высотой 10 метров для большого жертвоприношения небу. Возможно, это алтарь для поклонения земле так же принадлежит кочевым племенам тухунам» [6] (перевод наш – О.В.).

Анализ двух подвидов алтарей типа «титай», позволяет сделать вывод, что первые каменные алтари в отличие от земляных не отражали в полной мере понятия древних китайцев о миро-здании (термин Н.Л. Павлова), так как само понятие еще находилось в «свернутом» состоянии. По мере осознания мироустройства структура алтаря стала разворачиваться в двух направлениях: по вертикали (алтарь становится трехчастным) и по горизонтали (на алтаре появляются узоры и символы, характеризующие его предназначение более точно).

Человек, являясь существом творческим, в процессе своего онтологического совершенствования и развития «естественно продвигается от миро-ощущения (осознание непосредственно окружающего мира с помощью органов чувств, присущего, по-видимому всем живым существам) к миро-восприятию (восприятие и осознания мира всем человеческим существом) и далее к миро-представлению (созданию человеком в своем сознании образа <...> мира, вселенной). Миро-представление как идея ищет свое выражение в творчестве, в созидании, а созидание (со-здание) – это уже прямое назначение зодчего, его профессиональная функция, по сути символически тождественная функции творца миро-здания. Поэтому нам очень важно осознать – каким именно виделось архаическому человеку само природное Миро-здание» [2, с. 21].

По мере усложнения представлений китайского народа о Мире и Вселенной, усложнились и структура алтаря. В его понимании стало невозможной установка самой алтарной плиты для непосредственного жертвоприношения на поверхности земли, и алтарь начал свое вертикальное развертывание.

Для жителей Поднебесной Вселенная представлялась в трехчастной структуре, которая нашла свое отражение в циф-

ре три. В ней отобразился Мир как единение Неба, Человека и Земли (сань цай — «три начала», «три ценности»). Верхняя и нижняя горизонталь длиннее средней, соответствующей понятию «человек». Такая трехчастность была перенесена на алтарь. Трехчастное раскрытие алтаря по вертикали сопровождалось его многообразным развитием по горизонтали. Алтарь типа «титай» приобрел тот вид, в который есть в Китае сейчас.

В парке Юаньмин в Пекине существует алтарь пиона, его происхождение на данный момент неизвестно. Сейчас он частично разрушен, и поверхность, предназначенная для жертвоприношений, полностью покрыта мхом. «Данный алтарь пиона высотой один метр, диаметр около двух метров, выполнен из высококачественного белого мрамора. Верхний, средний и нижний уровни оформлены парящими в изящных завитках облаков драконами» (перевод наш – О.В.) [7]. Интересно отметить, что все драконы на трех уровнях летят по направлению с востока на запад, по пути следования Солнца, а сам алтарь не касается земли, он установлен на невысоком, около 10 сантиметров фундаменте.

Более сложным по своей структуре является алтарь «угун» (в переводе на русский язык – пять жертвенных даров) или другое название «ши титай» (в переводе на русский язык каменный алтарь). Он установлен на территории усыпальницы четырех императоров династии Цин (рис. 1).



Рис. 1. Алтарь «угун»

«Алтарь «угун» предназначался для жертвоприношений императору, императрице, второй жене императора, вдовствующей императрице, дочери императора и так далее. <...> Его высота составляет 147 сантиметров, длина 643 сантиметра, ширина 100 сантиметров. В центре жертвенного алтаря находится курильница для сжигания курений, справа и слева от нее подсвечники и по краям две вазы для цветов. Несмотря на то, что всего можно насчитать три типа подношений, данный тип алтаря называется «угун» (пять жертвенных даров)» (перевод наш – О.В.) [8].

Как видно на изображениях первого и второго алтарей они уже имеют сформировавшуюся трехчастную вертикальную структуру: нижняя плита, символизирующая Землю, соединяется с верхней – небесной, посредством мирового столпа. Алтарь пиона оформлен парящими в небесах драконами, что означает принадлежность данного алтаря к небесным силам (часть возвышенного – небесного на Земле).

«Угун» имеет более сложную вертикальную структуру. Его структура осложнена пятью элементами. В них обнаруживается соединение двух наиболее сакральнозначимых для китайского народа цифр: «три» и «пять» (единство пяти стихий заключенных, между Небом и Землей). На жертвенной плите установлено три типа подношений (благовоения, цветы, свечи), но для них установлено пять сосудов, расположенных зеркально относительно центрального сосуда для воскурения благовоений. Этот сосуд украшен искусно выполненной резьбой, изображающей клубящиеся небеса, как символ небесного восхождения воскуриваемых в честь императорских предков благовоений (рис. 1).

Горизонтальное развертывание данного алтаря также сложно и многогранно. Нижняя – земная плита оформлена не только вазью, но и изображением жертвенных сосудов, установленных на поверхности верхней плиты. Верхняя – небесная плита оформлена цепочкой лотосов, которые символизируют плодородие и чистоту, а в даосизме цветок лотоса является аналогом Миро-

вого Древа, связывающего три уровня мироздания: он растет из ила, его стембель находится в воде, а цветок обращен к небу. Более того нежный цветок лотоса символизирует и эволюцию человека. Он выражает единство ян и инь и в качестве такового воспринимается как символ дао. В этом завершается горизонтальное и вертикальное развертывание алтарей типа «титай».

Второй тип жертвенных алтарей это – ступенчатый «титай» иногда используется название «даше». Жертвенные алтари такого типа возводились по схеме от большего к меньшему: основание, большая ступень, малая ступень и жертвенный стол.

По мере развития истории и усложнения мировосприятия менялся и облик ступенчатого алтаря «титай». Более совершенные орудия труда дали жизнь таким жертвенникам как: Алтарь в честь правителя Юй (легендарный китайский правитель, усмиритель вод потопа, основатель династии Ся 2205 г. до н. э.) или Алтарь Крокодила.

Алтарь в честь правителя Юй установлен в провинции Сычуань, уезд Вэньчуань в местечке под названием Ньюшанкуэпун. По легенде правитель Юй родился именно в этом месте. Он имеет трёхступенчатую конструкцию и как все алтари ранее облицован кирпичом.

Алтарь Крокодила расположен в провинции Гуандун в городе Чаочжоу. По преданию, раньше здесь обитало множество крокодилов, и это прекрасное место не было пригодно для жизни человека. Хань Юй прогнал всех крокодилов, и люди в честь этого великого подвига возвели Алтарь Крокодила. Структура

алтаря представлена двумя основания и венчающей их небольшой беседкой, в которой находится непосредственно алтарь, выполненный в виде огромного крокодила. Большое и малое основание алтаря выполнено в виде галереи и украшено завитками облаков, символизирующие о неземное происхождение данной постройки.

Последний тип рассматриваемых нами жертвенных алтарей, – это «гунтай» или «гунчжо». Данный тип алтарей предназначался исключительно для домашнего использования. Семьи с ограниченными финансовыми возможностями не могли себе позволить иметь богато украшенный резной стол для жертвоприношений – «гунтай», поэтому роль «гунтай» выполнял обычный стол для трапезы.

В свою очередь, семьи, обладающие достаточным количеством денег, могли себе позволить «гунтай» в исполнении самого известного мастера. Такие жертвенные столы выполнялись из ценных пород деревьев и украшались богатой изысканной резьбой. Исполнение такого рода столов было очень сложным процессом и многофазовым процессом.

Таким образом, во всех рассмотренных нами типах алтарей присутствует трехчастность, что свидетельствует о проявлении архаического мировидения во всей его полноте. Исследуемые нами алтари Китая троичны по вертикали, в них выделяется верхняя часть как небесное, средняя часть как ось древо жизни или ядро вселенной и нижняя часть как земное.

Библиографический список

1. Алтарь [Э/р]. – Р/д: <http://baike.baidu.com/view/268029.htm#2>.
2. Павлов, Н.Л. Алтарь, ступа, храм: архаическое мироздание в архитектуре индоевропейцев. – М., 2001.
3. Лоу Цинси Традиционная архитектура Китая. Межконтинентальное издательство Китая. – Пекин, 2002.
4. Эксперты археологи: здесь действительно жили древние люди // НаньЯн: газета [Э/р]. – Р/д: http://epaper.01ny.cn/nywb/html/2012-05/10/content_964002.htm
5. Кравцова, М.Е. История культуры Китая. – СПб., 1999.
6. Изучение алтаря-обсерватории. Туранский уезд, отдел пропаганды и агитации [Э/р]. – Р/д: http://www.qh.xinhuanet.com/doulan/2012tyh/2012-08/07/c_112649647.htm
7. «Наньтинский парк юаньмин» исследование древнего культурного наследия – алтаря // Сяньдай куайбао: газета. – 2009. – № 2 [Э/р]. – Р/д: http://www.gucn.com/Info_ArticleList_Show.asp?id=30360
8. Форум цифровой фотографии [Э/р]. – Р/д: http://dcbbs.zol.com.cn/3/22_21128.html

Bibliography

1. Altarj [Eh/r]. – R/d: <http://baike.baidu.com/view/268029.htm#2>.
2. Pavlov, N.L. Altarj, stupa, khram: arkhaischeskoe mirozdanie v arkhitekture indoevropyjcev. – M., 2001.
3. Lou Cinsi Tradicionnaya arkhitektura Kitaya. Mezkhontinentalnoe izdatelstvo Kitaya. – Pekin, 2002.
4. Ehksperitih arkheologi: zdesj dejstviteljno zhili drevnie lyudi // NanjYan: gazeta [Eh/r]. – R/d: http://epaper.01ny.cn/nywb/html/2012-05/10/content_964002.htm
5. Kravcova, M.E. Istoriya kul'turij Kitaya. – SPb., 1999.
6. Izuchenie altarya-obseruatorii. Turanskiy uезд, otdel propagandij i agitacii [Eh/r]. – R/d: http://www.qh.xinhuanet.com/doulan/2012tyh/2012-08/07/c_112649647.htm
7. «Nanjtinskiy park yuanymin» issledovanie drevnego kul'turnogo naslediya – altarya // Syanjdayj kuayjbao: gazeta. – 2009. – № 2 [Eh/r]. – R/d: http://www.gucn.com/Info_ArticleList_Show.asp?id=30360
8. Forum cifrovoy fotografii [Eh/r]. – R/d: http://dcbbs.zol.com.cn/3/22_21128.html

Статья поступила в редакцию 20.05.13

УДК 17.023.32

Smirnov T.A. FAMILY AND PERSONALITY SOCIALIZATION. The article deals with the problem of personality socialization in family as well as in social medium. Personality socialization is the most important function of family and its medium and presents the main regularity. It helps people to communicate, preserves the society and introduces people to accepted patterns of behavior. Since family medium is the most significant element of social medium, the regularities functioning are actually in it.

Key words: family, socialization of personality, family medium, social medium, culture, religion.

Т.А. Смирнов, канд. филос. наук, доц., зав. каф. философско-исторических и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Норильский индустриальный институт», г. Норильск, E-mail: t-a-smirnov@mail.ru

СЕМЬЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы социализации личности в семейной среде, выявлена закономерность воздействия опыта семейной социализации на обще социальный опыт человека. Благодаря ему люди могут общаться, так как им прививаются общепринятые идеалы, ценности, образцы поведения. Этим обусловлена актуальность социализации в семейной среде.

Ключевые слова: семья, социализация личности, семейная среда, социальная среда, культура, религия.

В современном обществе нет единого мнения о социализации личности в семье, семейной среде и в обществе в целом. Многочисленные подходы не столько проясняют и раскрывают суть дела, сколько запутывают и всё более усложняют проблему. В действительности решить вопрос о влиянии культуры и религии на процессы социализации в семье достаточно не просто. Можно привести длинный список имен авторов, трудившихся над ее разрешением: Аристотель, Т. Гоббс, Дж. Локк, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Э. Дюркгейм, З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, М. Вебер, Т. Парсонс, П. Сорокин, И.А. Ильин, И. Тэн, К. Маркс, Ч. Кули, Дж. Мид, М. Мид, Р. Бенедикт, В.С. Соловьев, О. Конт, А. Тойнби, Э. Фромм, Б. Рассел, Ф. Ратцель, Э. Трёльч, Ф. Тённис, Н. Бердяев, И. Кон, Э. Тоффлер, П. Флоренский, С. Франк, Х.-П. Фрей, Ю. Хабермас, Х. Фенд, К.Р. Мюльбауер, В.Н. Кудрявцев, В.П. Казимирчук, А.В. Мудрик, В.А. Ядов, А.И. Антонов и многие другие.

При исследовании проблемы возникают вопросы: каков итог социализации? Насколько полезен этот процесс семье, обществу, личности, если учитывать, что он может иметь не только положительный, но и отрицательный характер? Чтобы ответить на них, следует рассмотреть ряд отношений: между семьей и обществом; семьей, личностью и обществом; семьей, культурой, религией и личностью.

Семейная среда аккумулирует множество культур и религий, либо порожденных ей самой, либо внесенной в нее извне в результате аккультурации. Этим обусловлен и процесс социализации личности, невозможный вне культуры: являясь важнейшей функцией семьи и семейной среды, он выступает способом общения людей, сохранения общества, усвоения общепринятых идеалов, ценностей, образцов поведения. Таким образом, теоретические и эмпирические положения культуры, религии и цивилизации действительны как для социальной, так и семейной среды.

Э. Тоффлер в работе «Третья волна» указывает на то, что «...до индустриальной революции формы семьи были неодинаковы в разных местах. Когда господствовало сельское хозяйство, люди обычно жили в больших семьях, включавших в себя несколько поколений, вместе с дядями, тетями, родней со стороны мужа или жены, дедушками, бабушками и двоюродными братьями или сестрами, причем все они обитали под одной крышей и работали вместе как производственная ячейка («общая семья» в Индии, «задруга» на Балканах, «большая семья» в Восточной Европе) [1, с. 63]. В теории П. Сорокина «...семья патриархальная, воспитывающая молодые поколения для жизни в общине» приучает их «жертвовать всем для общины и целиком зависеть от нее» [2, с. 143]. В такой семье «...индивидуальность подавлена, инициативе личности не дается никакого простора, вся жизнь ее регламентирована. Из лоно такой семьи выходят индивиды без воли, без инициативы, лишенные самостоятельности, целиком полагающиеся не на себя, а на общину» [2].

В концепции Р. Линтона личность, черты которой лучше всего выражают определенную культуру, является нормативной и служит культурным идеалом. В то же время статистически более распространенным типом отклоняющихся от идеала вариаций можно считать модальную личность. Чем более нестабильным становится общество (в переходные, транзитивные периоды системных преобразований), тем больше появляется людей, социальный тип которых не совпадает с нормативной личностью. И, наоборот, в стабильных обществах культурное давление на личность таково, что человек в своих взглядах, поведении и фантазиях меньше и меньше отрывается от навязанного «идеального» стереотипа. Он хорошо знает, каким он должен быть, а послушных и понятливых сообщество обычно поощряет: они – основа социальной стабильности, поэтому устойчиво и их вознаграждение за примерное поведение [3].

Серьезное внимание роли среды, т.е. психическому, духовному, культурному, социальному окружению человека уделял И. Тэн, который ввел понятие «основной характер», предвосхитивший такие философские дефиниции, как «национальный характер» и «социальный характер». Под «основным характером» подразумевался главенствующий тип человека, возникающий в определенное время в конкретном обществе и затем воспроизводящийся в искусстве [4].

Семейная среда – продукт глобальных социально-экономических процессов. Так, рассуждая об изменениях в европейском обществе, Тоффлер выдвинул идею «второй волны», где

семьи испытали стресс от перемен. Внутри каждой такой семьи столкновение волновых фронтов выражалось в форме конфликтов, падений патриархальных авторитетов, изменений в отношениях между детьми и родителями, в новых понятиях о ответственности. Когда экономическое производство сместилось с поля на завод, семья утратила возможность работать вместе как производственная ячейка. Поэтому постепенно и весьма болезненно структура семьи начала меняться. «Разорванные миграцией в большие города, сотрясаемые экономическими бурями, семьи освобождались от нежелательных родственников, становясь меньше, мобильнее и все более приспособленными к потребностям новой техносферы» [1, с. 64]. Вместе с изменяющимися условиями меняется и сама семья, а также и её социализирующая функция, на что указывает П. Сорокин в своей работе «Система социологии»: «Семья партикуляристская построена на индивидуальном начале. Она приучает молодые поколения полагаться не на других, не на общину, а только на самих себя. Индивидуальной инициативе дается здесь неограниченный простор. На первом плане – личность. Она организатор и хозяин всех общественных группировок, она творец частной и публичной жизни. Из такой семьи выходят энергичные, неутомимые, творческие личности» [2, с. 146].

Процессы социализации личности обусловлены и влиянием религии. На это обстоятельство указывают многие исследователи. Например, Э. Трёльч, полагавший, что человек априори религиозен. В своей работе «Социальные учения христианских церквей» (1912) ученый разработал типологию религиозных групп, где показал, что религиозная догматика, религиозная этика историчны и складываются под влиянием социально-экономических условий своего времени [5]. Вместе с тем религиозная идея, претворенная в церковной организации, формирует нормы жизни общества. Э. Дюркгейм высказывал мнение о том, что религиозные представления и символы не являются иллюзиями; они конституируют общество, существуют в сознании индивида для того, чтобы препятствовать эгоцентрическим импульсам и дисциплинировать его, дают возможность объективно относиться к внешней реальности [6]. Дюркгейм подчеркивал огромное значение религиозной деятельности для стимулирования позитивного участия индивида в социальной и семейной жизни.

М. Вебер, строя типологию смыслов, проявившихся в истории, показал, что идеальные предпосылки играют решающую роль в мотивации хозяйственного поведения личности в социальной и семейной средах. Например, в работе «Религии Китая» [7] он отмечает, что в китайском языке нет специального слова для обозначения религии, и что религиозные ритуалы обладают традиционной функцией регулирования мирских дел – заключения брака, рождения детей, содержания семьи. Характеризуя различные религиозные системы, в том числе конфуцианство и ислам, он показал, что социализация личности в различных религиозных средах протекает по-разному. Так, в исламистской среде процесс социализации личности оказался в состоянии стагнации, традиция превзошла инновацию, поскольку противоречия между постоянством священного закона и изменяющимися социальными условиями препятствовали ее развитию.

Важным внешним фактором, который влияет на национальную семейную среду, является иммиграция. Культурные традиции, которые привозят с собой иммигранты, часто отличаются от местных: например, переехавшие в Британию пакистанцы в основном являются мусульманами и придерживаются совсем других взглядов на семью и роль женщины по сравнению с местным населением или другими иммигрантами, выходцами из стран Карибского бассейна. Первоначально предполагалось, что иммигранты ассимилируются в местной культуре. Однако этого не произошло, и интеграционистские идеалы уступили место культурному разнообразию. В свою очередь, единая национальная идентичность подрывается требованиями особой культурной идентичности со стороны коренных народов. Индейцы в США, маори в Новой Зеландии, Шотландцы и валлийцы в Британии, другие группы по всему миру требуют правового, политического и морального признания своих языковых, религиозных и культурных особенностей. Такой мультикультурализм еще больше усиливается в процессе глобализации.

Этим процессам может противостоять тенденция социального «закрытия», основанная на кастовом принципе закрытых

социальных групп. Ритуальная сегрегация такого рода подкрепляется и правилами эндогамии. Примером служит индийская кастовая система, организованная на основе четырех главных каст (Брахманы, Кшатрии, Вайшьи, Шудры), однако на местном, деревенском уровне отличающаяся значительным разнообразием за счет подкаст – джати. Кастовая закрытость влияет на социальную мобильность. В то же время отдельные группы, способные успешно приобретать или имитировать ритуальные практики привилегированных каст, могут иметь восходящую мобильность в процессе, получившем название «санскритизация».

В теории социализации личности большое значение придается ценностям. Необходимо подчеркнуть, что формирование ценностей происходит в тесной взаимосвязи с доминирующей культурой. Так, сравнительный анализ западных и восточных ценностей показывает, что в первом случае преобладают такие ценности, как индивидуальность, деньги, эффективность, первенство, агрессивность, уважение к молодежи, равенство женщин в обществе, в то время как для восточной культуры присущи коллективная ответственность, скромность, уважение к старшим, патриотизм, материализм, авторитаризм [8, с. 116]. Одновременно существуют общепринятые ценности, признаваемые всеми людьми. О роли высших ценностей в социализации личности писал американский социолог А. Маслоу: «Один посвящает свою жизнь закону, другой – справедливости, ещё кто-то – красоте или истине. Все они тем или иным образом посвящают свою жизнь поиску того, что я назвал «бытийными» (сокращенно «Б») ценностями, т. е. поиску предельных ценностей, которые являются подлинными и не могут быть сведены к чему-то более высокому. Имеется около четырнадцати таких Б-ценностей: истина, красота, добро, совершенство, простота, всесторонность и несколько других» [9, с. 110].

Проблема усвоения ценностей в семейной среде может быть поставлена во взаимосвязь с вопросом о интернализации. Характерным примером служит теория социализации Габриэля Тарда [10], основанная на принципах подражания – имитации как процесса обучения социальным ролям и интернализации как способа усвоения культурных норм. Согласно Тарду, подражание обусловлено как психологическими основаниями (желаниями, биологическими потребностями), так и социальными факторами (престижем, повиновением и практической выгодой). Идею интеграции индивида в социальную систему посредством интернализации общепринятых норм развивает Т. Парсонс [11]. По его мнению, индивид «вбирает» в себя общие культурные ценности в процессе общения со «значимыми другими» в результате чего следование общезначимым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, потребностью. Основным органом первичной социализации Парсонс считает именно семью, где, по его мнению, закладываются фундаментальные мотивационные установки личности.

Таким образом, семейная социализация служит механизмом и способом формирования социально компетентной, зрелой и здоровой личности. Семья, семейная среда, воздействуют на личность информационным и нормативным путем. Чем сплоченнее семья и её окружение, тем эффективнее нормативное воздействие. Сплоченность предполагает ценностное единство, наличие приоритета фамилизма и подчинение интересов индивида семейным нормам. В случае если эта приоритетность возобладаст, формируется поведение конформистского типа: «...успешная социализация обусловлена тремя факторами: ожиданиями, изменением поведения и стремлением к конформизму» [12, с. 95]. Тем не менее, социализация не является односторонним процессом. Сопротивление, протест, вызывающее поведение могут придать ему необычный или неожиданный характер. Поэтому результаты социализации детей не всегда соответствуют представлениям их родителей.

Следует учитывать, что процесс социализации ограничивается рамками определенной культуры, предпочитающей конкретные образцы поведения. Методы социализации зависят от того, какие качества личности ценятся выше, а они в разных культурах различны. В американском обществе высоко ценятся уверенность в себе, умение владеть собой и агрессивность; в Индии – созерцательность, пассивность и мистицизм и т.д. Не случайно американцы уважают прославленных спортсменов, астронавтов и т.п., в то время как индийцы оказывают почтение к религиозным и политическим деятелям. Демолен указывает на то, что «...американец рано приучает детей думать об эконо-

мической независимости: сыновья даже состоятельного человека должны начинать с маленького содержания и собственными силами добиваться большего» [2, с. 148].

Существуют и другие аспекты семейной социализации. В психоанализе внимание фокусируется на инстинктивных влечениях и роли бессознательного в данных процессах. Семейные ситуации типологизируются по взаимоотношениям матери – сына, отца – дочери. Среди потребностей выделяется половое влечение (либидо). Изначальная социокультурная конфликтность внутрисемейных ролей родителей и детей обнаруживается в самых ранних детских возрастах. И если она не находит своего разрешения в семье, то активизирует влечения взрослого всю его оставшуюся жизнь (детерминированность взрослой жизни опытом детства, семейной социализацией в детстве, завершением воспитания в дошкольный период).

В когнитивных теориях, акцентирующих рациональность человеческого поведения, роль семьи обнаруживается в моральном развитии ребенка. Например, Ж. Пиаже, автор теории перехода от эгоцентризма к релятивизму [13], рассматривает эгоцентризм как когнитивную незрелость, как веру в то, что и другие определяют ситуации точно так же, как и ребенок, т. е. помещая его в центр Вселенной. Любовь и забота родителей, согласно Пиаже, укрепляют этот «реализм», когда мир искривляется под себя и когда оказывается невозможной подлинная кооперация с другими. В этот же период (до 6-7 лет) зависимость ребенка как младшего от старших связана с его эмоциональной привязанностью к родителям, как бы «слепой» любовью. Именно это вызывает ответную любовь малолетних родителей к малышу (бэби-комплекс).

Подражая родителям, ребенок учится входить в роль и выходить из неё, но он учится видеть себя со стороны. В сплоченных семьях «генерализованный другой» идентифицируется с семейным Мы и Я-образом и складывается не как простая сумма образов других людей, а как концепция Я, присущая «генерализованному другому». Чем интегрированнее семья, тем непротиворечивей Я-концепция ребенка. Таким образом, умение входить в роль другого и видеть себя его глазами формирует ценность своего Я посредством переключения с одних ролей на другие.

Чем большую поддержку семья получает от общества, тем выше вероятность социализации личности предложенного идеала. Во взаимодействии культуры и семьи, семейной среды выстраивается следующая закономерность: чем выше уровень культуры семьи и семейной среды, тем выше степень приобщения личности к этой культуре. Религия также оказывает влияние на социализацию личности и здесь выстраиваются закономерности, подобные означенным в культуре. В целом процесс социализации личности в семейной среде перерастает в культурную социализацию – «двусторонний процесс (1) постоянной передачи обществом и (2) освоения индивидом в течение всей его жизни и, особенно, в молодом возрасте через посредство социализационных институтов (языка как средства коммуникации, игровой деятельности, образования, СМИ) культурных ценностей, реалий и идеалов культуры, выработки культурных потребностей и интересов, установок, жизненных ориентаций, этнокультурной самоидентификации, организации досуга, художественных предпочтений – в итоге: формирования культурных картин мира, – позволяющий индивиду функционировать в пространстве культуры данного общества. Из различных типов социализации культурная может быть выделена как интегрирующая и дающая основное направление общему процессу социализации» [14].

Обобщим сказанное. В разных обществах семья занимает различное место по отношению к другим социальным институтам. В большинстве традиционных обществ семья, в которой родился индивид, почти полностью определяет его социальное положение. Принадлежность семьи к определенному классу довольно жестко определяют характер социализации индивида. В различных секторах большого общества предъявляются разные требования к воспитанию и дисциплине, имеются порой противоположные ценности и ожидания. Влияние различных типов семейной культуры легко обнаружить при сопоставлении данных социологических исследований. Это подтверждает справедливость тезиса о том, что социализация в семейной среде оказывает универсальное воздействие на формирующуюся личность.

Библиографический список

1. Тоффлер, Э. Третья волна. – М., 2010.
2. Сорокин, П. Система социологии. – М., 2010.
3. Линтон, Р. Личность, культура и общество // Личность. Культура. Общество. – 2001. – Т. 3. – Вып. 1(7).
4. Тэн, И. Философия истории и искусства. – М., 1994.
5. Трёльч, Э. Социальные учения христианских церквей. – Пг., 1912.
6. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни. – М., 1998.
7. Вебер, М. Хозяйственная этика мировых религий. – М., 1994.
8. Ситарм, К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарм, Г. Когделл // Человек. – 1992. – № 4.
9. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: тексты. – М., 1982.
10. Тард, Г. Законы подражания. – М., 2011.
11. Парсонс, Т. Система современных обществ. – М., 1997.
12. Смелзер, Н. Социология. – М., 1998.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969.
14. Луков, А. Культурная социализация // Знание. Понимание. Умение: информационный гуманитарный портал. – 2008. – № 3. Социология. [Э/р]. – Р/д: http://www.zpu-journal.ru/2008/3/Lukov_AV/

Bibliography

1. Toffler, Eh. Tretiya volna. – M., 2010.
2. Sorokin, P. Sistema sociologii. – M., 2010.
3. Linton, R. Lichnostj, kuljtura i obthestvo // Lichnostj. Kuljtura. Obthestvo. – 2001. – T. 3. – Vihp. 1(7).
4. Tehn, I. Filosofiya istorii i iskusstva. – M., 1994.
5. Tryoljch, Eh. Socialjnihe ucheniya khristianskikh cerkveyj. – Pg., 1912.
6. Dyurkgejym, Eh. Ehlementarnihe formih religioznoj zhizni. – M., 1998.
7. Veber, M. Khozyayjstvennaya ehtika mirovihkh religij. – M., 1994.
8. Sitarm, K. Osnovih mezhkuljturnoj kommunikacii / K. Sitarm, G. Kogdell // Chelovek. – 1992. – № 4.
9. Maslou, A. Samoaktualizaciya // Psikhologiya lichnosti: tekstih. – M., 1982.
10. Tard, G. Zakonih podrazhaniya. – M., 2011.
11. Parsons, T. Sistema sovremennihkh obthestv. – M., 1997.
12. Smelzer, N. Sociologiya. – M., 1998.
13. Piazhe, Zh. Izbrannihe psikhologicheskie trudi. – M., 1969.
14. Lukov, A. Kuljtunaya socializaciya // Znanie. Ponimanie. Umenie: informacionnihyj gumanitarnihy portal. – 2008. – № 3. Sociologiya. [Eh/r]. – Р/д: http://www.zpu-journal.ru/2008/3/Lukov_AV/

Статья поступила в редакцию 20.05.13

Раздел 7

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 612.178.176.223.261

Ishekov A.N., Mosyagin I.G. PARAMETERIZES OF CENTRAL HEMODYNAMIC DURING NORMOBARIC HYPOXIA COURSE. In the article are given parameterizes of central hemodynamics of students the NSMU during fifteen days hypoxical hypoxia course. Its is shown, that young men with a prevalent sympatic contour of regulation rhythm were more stabled to short hypoxical course. The young men with a prevalent parasympatic contour of regulation rhythm were more stabled to longer hypoxical course.

Key words: normobaric hypoxical hypoxia, central hemodynamic, cardiovascular system, adaptation.

А.Н. Ишеков, канд. биол. наук, ст. преп. каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного гос. медицинского университета (СГМУ), г. Архангельск; **И.Г. Мосягин**, д-р мед. наук, полковник медицинской службы, начальник службы военно-морской медицины Главного командования Военно-Морского Флота, проф. каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного гос. медицинского университета (СГМУ), г. Архангельск, E-mail: ishekovalex@yandex.ru

ПОКАЗАТЕЛИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ГЕМОДИНАМИКИ В ТЕЧЕНИЕ КУРСА НОРМОБАРИЧЕСКОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ГИПОКСИИ

В настоящей статье приводятся данные центральной гемодинамики у студентов СГМУ в течение пятнадцатидневного курса гипоксической гипоксии. Показано, что юноши с преобладанием симпатического контура в регуляции сердечного ритма более устойчивы к короткому курсу. Юноши с превалированием парасимпатического контура регуляции ритма сердца, более устойчивы к длительному курсу гипоксии.

Ключевые слова: нормобарическая гипоксическая гипоксия, центральная гемодинамика, сердечно-сосудистая система, адаптация.

Актуальность исследования. Кардиореспираторная система рассматривается в экологической физиологии и физиологии труда как индикатор адаптационных реакций целостного организма. При этом особое внимание уделяется оценке функционального состояния сердца. Методы исследования функций сердечно-сосудистой системы лежат в основе оценки степени напряжения регуляторных механизмов и функциональных резервов организма человека [1; 2; 3].

Реакции системы кровообращения обусловлены действием на организм в естественных условиях его жизнедеятельности различными нагрузками, например, гипоксической гипоксией в условиях Севера и высокогорья. Изменяя парциальное давление газов и их состав в дыхательной среде, можно целенаправленно использовать эти эффекты для тренирующего, оздоровительного и лечебного воздействия на организм человека [4; 5; 6].

Известно, что в экстремальных условиях и при физических нагрузках, отмечается изменение интенсивности гемодинамики и глубины дыхания. Измененная газовая среда, искусственно создаваемая гипоксикатором, имитирует, в первую очередь, дыхательную нагрузку подобную на высоте 5 000 м, вслед за этим расходуются функциональные возможности кардиореспираторной системы, возрастает тканевая реакция, активизируется метаболизм. Данные показатели рекомендовано использовать для оценки адаптационных возможностей человека [7; 8; 9].

В целях более широкого изучения данной проблемы, в 2007 году на кафедре военной и экстремальной медицины СГМУ

г. Архангельска совместно с государственным научно-исследовательским испытательным институтом военной медицины Министерства обороны РФ (ГНИИИ МО РФ), проводились исследования по изучению механизмов адаптации организма человека к нормобарической гипоксической гипоксии.

Цель: установить особенности реакции кардиореспираторной системы у студентов в процессе кратковременного курса нормобарической гипоксической гипоксии.

Материал и методы. Обследуемый контингент: 59 студентов СГМУ, мужского пола, отнесенные по результатам медицинского освидетельствования к первой группе здоровья. Средний возраст составил $20,0 \pm 0,6$ лет.

Для решения поставленных задач использовали комплекс методик, позволяющий оценить структуру сердечного ритма, показатели центральной гемодинамики и капнографии как при выполнении функциональной пробы, так и в восстановительный период.

Обследуемые по предварительным результатам вариабельности сердечного ритма (монитор сердечного ритма polar S810i) были распределены на три группы: симпатотоники, парасимпатотоники и эутоники. Наибольший интерес для исследования представляли группы парасимпатотоников ($n=20$) и симпатотоников ($n=30$). Группа эутоников в количестве 9 чел. не подвергалась курсу гипоксии в виду статистически незначительного количества для выборки.

Артериальное давление определяли электронным портативным тонометром модели UA-702 (Япония) с цифровой регистра-

Таблица 1

Сравнительная характеристика показателей гемодинамики и капнографии у студентов с различным видом регуляции вегетативной нервной системы при нормобарической интервальной гипоксии

Симпатотоники								
Показатели n=30	Дни							
	1	2	3	4	5	6	7	8
САД мм рт. ст.	126,6	124,9	125,9	120,1	118,1	122,4	123,3	121,1
ДАД мм рт. ст.	71,9	71,7	70,3	69,9	67,1	67,9	70,4	68,3
УО мл	72,2	71,7	73,6	71,2	73,3	74,4	72,1	73,5
МОК мл/мин	5676,0	5718,6	5747,5	5434,8	5605,7	5937,0	5808,6	5928,0
СДД мм рт. ст.	94,9	94,1	93,7	91,0	<u>88,5</u>	90,9	92,6	90,6
ПСС дин/с/см ²	1392,9	1345,8	1368,5	1390,6	1297,8	1256,8	1309,5	1256,1
PetCO ₂ мм рт. ст.	36,2	36,5	38,2	38,4	37,3	38,4	36,5	37,6
Показатели n=30	Дни							
	9	10	11	12	13	14	15	P
САД мм рт. ст.	122,0	122,6	120,8	121,9	120,7	120,0	118,3	0,01
ДАД мм рт. ст.	67,8	66,9	66,9	68,4	66,9	67,8	67,4	0,058
УО мл	74,4	75,7	75,0	73,7	74,8	73,4	72,9	-
МОК мл/мин	5795,9	5990,6	5629,5	5691,4	5866,8	5746,4	5770,5	-
СДД мм рт. ст.	90,5	90,4	89,5	90,8	89,6	89,8	88,8	0,007
ПСС дин/с/см ²	1307,2	1245,1	1292,2	1306,7	1251,1	1300,5	1274,2	0,091
PetCO ₂ мм рт. ст.	38,6	31,8	32,7	27,1	28,4	27,1	27,6	0,001
Парасимпатотоники								
Показатели n=20	Дни							
	1	2	3	4	5	6	7	8
САД мм рт. ст.	122,0	121,9	123,4	120,8	121,4	122,3	122,1	125,3
ДАД мм рт. ст.	70,6	68,9	69,8	67,4	68,8	67,9	67,8	66,0
УО мл	71,4	73,2	73,0	74,1	73,1	74,7	74,7	78,1
МОК мл/мин	5264,3	5872,2	5890,4	6044,7	<u>5575,8</u>	5671,4	5830,7	5846,2
СДД мм рт. ст.	92,2	91,3	92,3	90,0	90,9	90,6	90,5	91,0
ПСС дин/с/см ²	1426,4	1280,7	1290,6	1223,5	1350,2	1305,9	1262,9	1270,5
PetCO ₂ мм рт. ст.	35,7	40,4	44,5	41,9	41,5	41,7	42,1	42,4
Показатели n=20	Дни							
	9	10	11	12	13	14	15	P
САД мм рт. ст.	123,6	120,5	124,6	120,7	123,0	121,5	120,2	-
ДАД мм рт. ст.	63,4	64,0	66,4	63,4	64,3	64,5	62,3	0,002
УО мл	80,1	77,9	77,3	78,6	78,8	77,9	79,7	0,016
МОК мл/мин	6152,5	6068,7	5565,6	5970,5	5746,2	5861,9	5862,5	0,055
СДД мм рт. ст.	88,8	87,6	90,8	87,4	89,0	88,5	86,6	0,058
ПСС дин/с/см ²	1189,8	1199,4	1334,6	1201,0	1266,1	1252,1	1218,1	0,017
PetCO ₂ мм рт. ст.	44,6	45,2	39,2	40,5	38,3	37,9	36,9	0,019

Примечание: различия достоверны в пятнадцатидневной динамике с учетом промежуточных этапов. Достоверные корреляции с концентрацией углекислого газа в конце выдоха (PetCO₂) выделены жирным шрифтом.

цией показателей. Измерение АД проводилось по методу Короткова согласно рекомендациям экспертов Всероссийского научного общества кардиологов (ВНОК, 2001). Регистрировали систолическое (САД, мм рт. ст.) и диастолическое (ДАД, мм рт. ст.) артериальное давление, ЧСС определяли по данным вариабельности сердечного ритма. Впоследствии рассчитывали следующие производные показатели по общепринятым формулам:

- СДД (мм рт. ст.) – среднее динамическое артериальное давление определяли по формуле Хикема: $SDD = DAD + PD/3$, где

ПД – пульсовое давление в мм рт. ст., рассчитываемое как разность показателей САД и ДАД;

- УО (мл) – ударный объем, вычислялся по формуле Старра: $UO = 90,97 + 0,54 \times PD - 0,57 \times DAD - 0,61 \times \text{возраст}$;

- МОК (мл/мин) – минутный объем кровообращения рассчитывали по формуле: $MOK = UO \times ЧСС$;

- ПСС, (дин·с·см⁻⁵) – периферическое сопротивление сосудов, рассчитываемое по формуле Пуазейля:

$$PSS = 1330 \times 60 \times (SDD / MOK)$$

Согласно методике нормобарической интервальной гипоксии (НИГ) Р.Б. Стрелкова и А.Я. Чижова (1971 г.) в начале исследования проводилась проба Штанге, для определения среднего времени подачи газовой смеси с 10% – содержанием кислорода гипоксикатором «Эдельвейс» (Россия). Показатели гемодинамики регистрировались в течение трех этапов – покой, функциональная нагрузка и восстановление. Длительность функциональной пробы с применением гипоксии составила 3 минуты.

Статистическая оценка показателей в виду непараметрического распределения и наличия 3-х и более связанных групп проводилась согласно критериям Фридмана, попарное сравнение между днями в группе проводилось согласно тесту Уилкоксона (Wilcoxon). Для обобщения показателей применялся пакет программ SPSS v 13.0.

В данной статье приводятся данные центральной гемодинамики при выполнении функциональной пробы.

Результаты. Показатели гемодинамики у студентов на этом этапе обследования имели более выраженные изменения по сравнению с исходным состоянием, что косвенно характеризовало реакцию на стресс при коротких и длительных курсах гипоксии.

Ударный объем при гипоксии возрастал у студентов с преобладанием парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС) на протяжении всего обследования с 71,4 до 79,7 мл ($p=0,016$), обуславливая оптимальное функционирование сердечно-сосудистой системы (таблица 1). Более выраженное повышение УО отмечалось с 1 по 9 день до 80,1 мл, что являлось следствием улучшения функционирования организма в т.ч. и при длительной гипоксии. В последующие дни динамика показателя УО была стабильна.

У студентов с преобладанием симпатического отдела ВНС, данный показатель возрастал с 1 по 10 день с 72,2 до 75,7 мл и имел более низкие значения, отражая более низкие резервы организма. Однако, в последующие дни УО снижался и к концу курса НИГ составил 72,9 мл, характеризуя вместе с капнографией признаки утомления, вызванные гипоксическим воздействием.

Минутный объем кровообращения (МОК) в динамике исследования у симпатотоников повышался с 5676 до 5770,5 мл/мин, отражая аналогичную тенденцию УО. У группы парасимпатотоников выявлялся нестабильный и более выраженный рост МОК только с 1 по 9 день с 5264,3 до 6152,5 мл/мин.

На 5 сутки у них определялась сильная корреляционная связь с $PetCO_2$ ($r=0,532$, $p=0,001$), отражающая взаимосвязь гиперкапнической тенденции и острой реакции.

К концу курса НИГ значения МОК у данной группы постепенно снижались до 5862,5 мл/мин ($p=0,05$), что расценивалось как признак напряжения длительного воздействия.

Среднее динамическое давление в группе парасимпатотоников при выполнении функциональной пробы имело менее выраженное снижение, что отражало напряжение гемодинамики при длительном воздействии. Значения СДД убывали с 1 по

15 день с 92,2 до 86,6 мм рт. ст. ($p=0,058$). На 11 день курса НИГ регистрировался положительный пик показателя до 90,8 мм рт. ст., что расценивалось как положительная реакция организма на длительное воздействие.

При сравнительном анализе с данными капнографии, в частности с концентрацией углекислоты в конце выдоха ($PetCO_2$), наблюдалась корреляционная связь средней силы на 5 день с СДД ($r=0,267$, $p=0,045$), обуславливая активацию нейрогуморальной реакции на тканевом уровне при коротком воздействии.

Периферическое сопротивление сосудов при выполнении функциональной пробы у студентов с преобладанием симпатического отдела снижалось с 1 по 6 день с 1392,9 до 1256,8 дин/с/см², обуславливая оптимальное функционирование организма при остром воздействии гипоксической гипоксии. В последующие дни значения ПСС варьировали примерно на одном уровне – 1250-1300 дин/с/см² ($p=0,091$), что расценивалось как неблагоприятный прогностический признак длительного воздействия.

У студентов с преобладанием парасимпатического отдела ВНС данный показатель достоверно снижался на протяжении всего курса НИГ, что обуславливало хорошую устойчивость к длительному воздействию. Значения изменялись с 1 по 15 день с 1426,4 до 1218,1 дин/с/см² ($p=0,017$). На 5 и 11 день были зарегистрированы пики повышения ПСС до 1350,2 и 1334,6 дин/с/см², соответственно, что отражало стресс-реакцию при короткой, острой гипоксии и отсроченные явления роста сосудистого сопротивления.

Выводы. Кратковременный курс нормобарической гипоксической гипоксии характеризуется развитием стресс-реакции организма, проявляющейся различными перестроческими процессами в органах и системах. Студенты с преобладанием симпатического отдела ВНС более устойчивы к короткому курсу нормобарической гипоксической гипоксии. Для лиц данной группы характерно наличие нестабильной отсроченной реакции на второй неделе, проявляющейся нестабильностью гемодинамики. У студентов с преобладанием парасимпатического отдела регуляции ВНС на гипоксическую нагрузку в течение первой недели нормобарической гипоксической гипоксии отмечаются признаки острой реакции, проявляющейся повышением основных параметров кардиореспираторной системы. В последующие дни наблюдается улучшение показателей центральной гемодинамики и капнографии. Данная группа студентов более устойчива к влиянию длительной гипоксии, она обладает более высокой способностью к адаптации.

Библиографический список

1. Агаджанян, Н.А. Гипоксические, гипоксические и гиперкапнические состояния: учеб. пособие / Н.А. Агаджанян, Н.А. Чижов. – М., 2003.
2. Глазачев, О.С. Индивидуально-типологический анализ эффективности интервальной гипоксической тренировки школьников // *Hypoxia Medical. J.* – 1996. – № 2.
3. Гудков, А.Б. Физиологическая характеристика нетрадиционных режимов организации труда в Заполярье / А.Б. Гудков, Ю.Р. Теддер, Ю.Л. Пачевич. – Архангельск, 1998.
4. Баевский, Р.М. Современное состояние исследований по вариативности сердечного ритма в России / Р.М. Баевский, Г.Г. Иванов, Г.В. Рябихина // *Вестник аритмологии.* – 1999. – № 14.
5. Новиков, В.С. Разработка режимов нормо- и гипобарической гипоксической тренировки (гипокситерапии) для профилактики патологических состояний и реабилитации личного состава ВС РФ: отчет о НИР. – СПб., 1998.
6. Bann, H.F. Oxygen sensing and molecular adaptation to hypoxia / H.F. Bann, R.O. Payton // *Physiol. Rev.* – 1992. – Vol. 76. – № 3.
7. Совершаева, С.Л. Системная и легочная гемодинамика в норме и патологии системы дыхания у северян / С.Л. Совершаева, В.В. Аристова, М.Н. Убириа. – Архангельск, 1999.
8. Чижов, А.Я. Механизмы и основы резонансной нормобарической гипокситерапии / А.Я. Чижов, А.А. Блудов // *Проблемы гипоксии: молекулярные, физиологические и медицинские аспекты.* – М., 2004.
9. Dixhoorn, J. van Cardiorespiratory effects of breathing and relaxation instruction in myocardial infarction patients / van Dixhoorn J. // *Biol Psychol.* – 1998. – Vol. 49. – № 1-2.

Bibliography

1. Agadzhanian, N.A. Gipoksicheskie, gipokapnicheskie i giperkapnicheskie sostoyaniya: ucheb. posobie / N.A. Agadzhanian, N.A. Chizhov. – M., 2003.
2. Glazachev, O.S. Individualno-tipologicheskij analiz ehffektivnosti interval'noy gipoksicheskoy trenirovki shkol'nikov // *Hypoxia Medical. J.* – 1996. – № 2.
3. Gudkov, A.B. Fiziologicheskaya kharakteristika netradicionnykh rezhimov organizatsii truda v Zapolyarje / A.B. Gudkov, Yu.R. Tedder, Yu.L. Pacevich. – Arkhangel'sk, 1998.
4. Baevskiy, R.M. Sovremennoe sostoyanie issledovaniy po variabelnosti serdechnogo ritma v Rossii / R.M. Baevskiy, G.G. Ivanov, G.V. Ryabikhina // *Vestnik aritmologii.* – 1999. – № 14.
5. Novikov, V.S. Razrabotka rezhimov normo- i gipobaricheskoy gipoksicheskoy trenirovki (gipoksiterapii) dlya profilaktiki patologicheskikh sostoyaniy i reabilitatsii lichnogo sostava VS RF: otchet o NIR. – SPb., 1998.
6. Bann, H.F. Oxygen sensing and molecular adaptation to hypoxia / H.F. Bann, R.O. Payton // *Physiol. Rev.* – 1992. – Vol. 76. – № 3.
7. Sovershaeva, S.L. Sistemnaya i legochnaya gemodinamika v norme i patologii sistemih dihkhaniya u severyan / S.L. Sovershaeva, V.V. Aristova, M.N. Ubiyria. – Arkhangel'sk, 1999.

8. Chizhov, A.Ya. Mekhanizmi i osnovni rezonansnoy normobaricheskoy gipoksiterapii / A.Ya. Chizhov, A.A. Bludov // Problemi gipoksii: molekulyarniye, fiziologicheskiye i medicinskiye aspekty. – M., 2004.
9. Dixhoorn, J. van Cardiorespiratory effects of breathing and relaxation instruction in myocardial infarction patients / van Dixhoorn J. // Biol Psychol. – 1998. – Vol. 49. – № 1-2.

Статья поступила в редакцию 05.05.13

УДК 612.017/612.176-014.43

Lupachev V.V., Yurieva M.Yu., Koubassov R.V. TOTAL SERUM IG CHANGES AND CARDIOVASCULAR SYSTEM AT SEAMEN DURING WORK IN REGION BEYOND THE ARCTIC CIRCLE. The total serum Ig are changed at seamen during work in region beyond the Arctic circle. During Arctic transit the Ig A, Ig M and Ig G levels are increased but Ig E – decreased. When returning to initial port the Ig A and Ig M levels are restored but Ig G and Ig E are remained as in Arctic territory.

Key words: seamen, immunoglobulin, reagins, cardiovascular system, Arctic.

В.В. Лупачев, д-р мед. наук, проф., ак. АПМ и ЭЭЧ каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного гос. медицинского университета, г. Архангельск;

М.Ю. Юрьева, м.н.с. НИИ морской медицины Северного гос. медицинского университета, г. Архангельск, E-mail: m_yurieva@mail.ru; **Р.В. Кубасов**, канд. мед. наук, чл.-корр. АПМ и ЭЭЧ, ст. преп. каф. мобилизационной подготовки здравоохранения и медицины катастроф Северного гос. медицинского университета, г. Архангельск, E-mail: roman2001@gmail.com

ИЗМЕНЕНИЯ ОБЩИХ СЫВОРОТОЧНЫХ ИММУНОГЛОБУЛИНОВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СЕРДЕЧНОСОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У МОРЯКОВ В ДИНАМИКЕ АРКТИЧЕСКОГО РЕЙСА

В динамике арктического рейса уровни общих сывороточных иммуноглобулинов у моряков подвергаются изменениям. Наибольшая реакция в виде изменений содержания иммуноглобулинов происходит при переходе из приполярных в заполярные территории (повышение Ig A, Ig M и Ig G, снижение Ig E). По возвращении в порт отправки происходил возврат к исходным уровням Ig A и Ig M, тенденция к восстановлению Ig G при практически неизменном уровне Ig E.

Изменения показателей функционального состояния сердечнососудистой системы у моряков во время не-продолжительного арктического рейса проявляется на уровне тенденций в виде увеличению частоты сердечных сокращений, а также минутного объема крови на фоне снижения ударного объема сердца.

Ключевые слова: моряки, иммуноглобулины, реактины, функциональное состояние сердечнососудистой системы, Арктика.

Моряки – профессиональная группа, на организм которых длительное время воздействуют как многочисленные неблагоприятные факторы, объединенные интегральным понятием «судовая среда», так и климатогеографические условия плавания [1; 2]. В период морских рейсов на плавсостав оказывает влияние целый комплекс неблагоприятных условий среды, среди которых макро- и микроэлементный состав «дыхания» океана, сенсibiliзирующая активность морской воды с многочисленной и разнообразной морской биотой [3; 4]. Это требует интенсивной мобилизации адаптивных процессов. Поэтому для плавсостава, при изучении причин возникновения и закономерностей развития нарушений физиологических функций очень важной становится оценка выраженности приспособительных реакций организма в тех или иных условиях среды и значение изменений показателей гомеостаза организма [5; 6]. Иммунная система одной из первых реагирует на изменение окружающей среды, в которую попадает организм человека [7].

Реагины, как и иммуноглобулины других классов, выполняют защитную роль, а при избытке их содержания запускают механизмы гиперчувствительности немедленного типа. Данный механизм иммунной защиты является резервным [8].

Анализ литературных данных показал, что у практически здоровых жителей Севера регистрация повышенных уровней иммуноглобулинов достигает 35%. Расширение пределов их колебаний на Севере может являться особенностью иммунологической реактивности в силу дискомфортных климатических факторов [9; 10; 11].

Сердечнососудистая система является удобным объектом для врачебных наблюдений. Она часто рассматривается как индикатор функционального состояния всего организма и демонстративным объектом для иллюстрации того, как адаптивные сдвиги гемодинамики у северян могут переходить в дезадаптацию, а затем в патологию [5; 6].

Цель исследования – оценка изменений содержания общих иммуноглобулинов в сыворотке крови и показателей функцио-

нального состояния сердечнососудистой системы у моряков, практически здоровых людей, находящихся в экстремальных условиях морского рейса в Заполярье.

Материалы и методы исследования

Обследован экипаж, 26 моряков Северного морского пароходства, в возрасте 21 – 35 лет во время рейса Архангельск – Дудинка (Заполярье) – Архангельск. Рейс проходил в сентябре месяце при незначительном (3-4 балла) волнении моря. Переход между портами составил 4 суток, стоянка в порту Дудинка – 10 суток. Никто из моряков не состоял на диспансерном учете по наличию хронических заболеваний и не предъявлял жалоб на состояние здоровья на момент обследования. У обследованных лиц проведен трехкратный забор крови натощак в динамике рейса: 1) в день выхода из порта Архангельск; 2) в день выхода из порта Дудинка; 3) в день прибытия в порт Архангельск. Забор проб крови производился, до вахт и работ, с 8 до 9 часов утра из локтевой вены. Сыворотка крови подвергалась глубокому замораживанию и доставлялась в Архангельск. Определены концентрации Ig A, Ig M, Ig G методом радиальной иммунодиффузии по Mancini G. [12] и Ig E радиоиммунным способом коммерческими наборами сывороток объединения «Изоотоп».

Перед забором крови у моряков проведено исследование функционального состояния сердечнососудистой системы. Определено: частота сердечных сокращений (ЧСС) и артериальное давление (по методу Н.С. Короткова). Далее каждым обследуемым выполнена проба с физической нагрузкой Мартине (20 приседаний в течение 30 секунд) после чего проведено измерение ЧСС, систолического (САД) и диастолического (ДАД) артериального давления. Помимо этого определен ударный объем (УО) расчетным методом по формуле Стара и минутный объем кровообращения (МОК) по формуле ЧСС/УО.

Статистическая обработка полученных результатов, оценка распределения показателей, сравнительный анализ выборок проведен с помощью компьютерного пакета прикладных программ SPSS 13.0 for Windows. В большинстве выборок выявля-

но неправильное распределение. В связи с этим для сравнительного анализа использовался критерий Уилкоксона. Критический уровень значимости (p) при проверке статистических гипотез принимался за 0,05. Уровень значимости $>0,05$, но $<0,10$ рассценивался как тенденция различий между сравниваемыми показателями [13].

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных данных показал наличие значительных изменений концентраций изучаемых сывороточных иммуноглобулинов у моряков в динамике рейса (табл.1). Основной характерной чертой изменений среднего содержания для иммуноглобулинов А, М и G явилось значительное повышение их в сыворотке крови при переходе из приполярных регионов (начало рейса, Архангельск) в заполярье (порт Дудинка). Наибольшие изменения в этот период отмечены для Ig A ($p=0,001$) и Ig M ($p=0,008$), в то время как содержание Ig G увеличилось статистически достоверно, но менее значительно ($p=0,04$).

Что касается изменений среднего содержания Ig E, то в этот период выявлено значимое снижение этого показателя ($p=0,05$).

Таким образом, у моряков переход из приполярных регионов в Заполярье оказал значимое влияние на содержание общих сывороточных иммуноглобулинов, проявившееся в повышении Ig A, Ig M и Ig G при одновременном снижении содержания реактивов.

При переходе из заполярных регионов в порт отправки в приполярье у моряков со стороны общих сывороточных иммуноглобулинов наблюдалась обратные изменения, которые, однако, были менее выраженные.

Статистически значимые изменения средних значений определены только для Ig A и Ig M – выявлено снижение этих показателей ($p=0,004$ для обоих показателей). При этом средний уровень Ig A в конце рейса достиг уровня начала рейса ($p>0,10$).

В то же время среднее содержание Ig M хоть и снизилось, но в конечной точке определена тенденция к его более высоким значениям по сравнению с точкой отправки ($p=0,10$). Средний уровень Ig G в этот период также снизился, но на уровне статистической тенденции ($p=0,09$).

Для Ig E в этот период не было выявлено статистически значимых изменений.

Анализ показателей, отражающих деятельность сердечно-сосудистой системы (табл. 2) показал, что на протяжении всего рейса статистически значимых различий в динамике рейса не было выявлено. Однако выявлены тенденции к изменениям по приходу в базовый порт, в сравнении с началом рейса: как до, так и после нагрузки – тенденция к увеличению ЧСС, а также МОК после проведения нагрузочной пробы. При этом наблюдалась тенденция к снижению УО.

Полученные данные позволяют предположить участие хронотропного механизма в обеспечении сердечного выброса, что, в свою очередь, не может свидетельствовать об экономизации функций системы кровообращения у моряков.

Таким образом, у плавсостава Северного морского пароходства уровни общих сывороточных иммуноглобулинов в динамике арктического рейса подвергаются изменениям. При переходе из приполярных в заполярные территории происходят наиболее значительные изменения для всех иммуноглобулинов – повышение Ig A, Ig M и Ig G при одновременном снижении Ig E. По возвращении в порт наиболее лабильными оказались Ig A и Ig M (возврат к исходным уровням, для первого показателя в большей степени). В то же время отмечена лишь тенденция к восстановлению Ig G при практически неизменном уровне Ig E.

Изменения показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы у моряков во время непродолжительного арктического рейса выявлено на уровне тенденций.

Таблица 1

Среднее содержание иммуноглобулинов в сыворотке крови ($M \pm m$) у моряков Северного Морского Пароходства в динамике арктического рейса ($n=26$)

Показатель	Место обследования			Статистический уровень значимости между сравниваемыми группами (p)
	Архангельск (начало рейса)	Дудинка	Архангельск (конец рейса)	
Ig A, г/л	2,53±0,20	3,90±0,39	2,40±0,25	$_{1-2} = 0,001$; $_{1-3} = 0,67$; $_{2-3} = 0,004$
Ig M, г/л	0,90±0,06	1,68±0,28	1,10±0,09	$_{1-2} = 0,008$; $_{1-3} = 0,10$; $_{2-3} = 0,004$
Ig G, г/л	15,88±1,27	25,27±2,36	17,14±1,04	$_{1-2} = 0,04$; $_{1-3} = 0,27$; $_{2-3} = 0,09$
IgE, МЕд/мл	43,03±0,75	40,03±0,68	42,02±1,26	$_{1-2} = 0,05$; $_{1-3} = 0,44$; $_{2-3} = 0,16$

Примечания: жирным шрифтом выделены статистически значимые уровни между сравниваемыми группами; курсивом выделены тенденции к различиям между сравниваемыми группами.

Таблица 2

Средние значения показателей гемодинамики ($M \pm m$) у моряков Северного морского пароходства в динамике арктического рейса ($n=26$)

Показатель	Место обследования						Стат. уровень знач. между сравн. группами (p) в динамике рейса	
	Архангельск (начало рейса)		Дудинка		Архангельск (конец рейса)			
	До нагрузки	После нагрузки	До нагрузки	После нагрузки	До нагрузки	После нагрузки	До нагрузки	После нагрузки
ЧСС, сокр./мин	66,4±0,8	89,5±2,8	68,3±1,2	89,8±2,8	70,1±2,4	94,8±3,2	1-2 = 0,22 1-3 = 0,10 2-3 = 0,50	1-2 = 0,94 1-3 = 0,08 2-3 = 0,11
САД, мм рт. ст.	121,8±1,8	142,4±3,0	120,4±2,0	140,8±2,9	122,3±1,6	142,8±3,1	1-2 = 0,61 1-3 = 0,84 2-3 = 0,46	1-2 = 0,70 1-3 = 0,93 2-3 = 0,63
ДАД, мм рт. ст.	76,6±2,4	74,2±3,0	78,4±1,8	76,4±2,8	76,2±1,6	74,8±2,3	1-2 = 0,55 1-3 = 0,89 2-3 = 0,37	1-2 = 0,59 1-3 = 0,87 2-3 = 0,66
УО, мл	58,1±1,6	69,8±1,8	59,3±1,6	70,4±2,0	56,4±1,6	68,3±1,4	1-2 = 0,60 1-3 = 0,14 2-3 = 0,12	1-2 = 0,82 1-3 = 0,51 2-3 = 0,39
МОК, л/мин	3,84±0,1	6,25±0,12	4,05±0,14	6,32±0,18	3,98±0,1	6,47±0,18	1-2 = 0,22 1-3 = 0,32 2-3 = 0,68	1-2 = 0,74 1-3 = 0,30 2-3 = 0,13

Примечания: жирным шрифтом с курсивом выделены тенденции к различиям между сравниваемыми группами

Библиографический список

1. Щербина, Ф.А. Формирование компенсаторно-приспособительных реакций моряков в длительном рейсе / Ф.А. Щербина, И.Л. Мызников // Экология человека. – 2002. – № 2.
2. Netudikhatka, O.A. mathematical estimate of labour tensy of navigation personnel / O.A. Netudikhatka // 11 Int. symposium on Mar. Med. – Gdynia, 1989.
3. Психосоциальный статус рыбаков в условиях длительного арктического рейса / Ю.Ю. Юрьев [и др.] // Экология человека. – 2008. – № 12.
4. Rezina, A. The effect of longterm Arctic sailing on a seamen body // Bull. Inst. Med. Mar. – Gdansk, 1974. – V.25. – № 2.
5. Некоторые показатели функций организма моряков и рыбаков Севера / В.В. Лупачев [и др.]. – Архангельск, 1999.
6. Мызников, И.Л. Изменения некоторых параметров гемодинамики у моряков при длительном рыбопромысловом рейсе / И.Л. Мызников, Ф.А. Щербина // Экология человека. – 2004. – № 2.
7. Мотавкина, Н.С. Морская иммунология, аллергология, микробиология – один из важных фрагментов общегосударственной проблемы освоения Мирового океана // Научные основы гигиены и физиология адаптации человека к условиям Мирового океана: материалы пленума Проблемной комиссии. – Владивосток, 1991.
8. Хаитов, Р.М. Экологическая иммунология / Р.М. Хаитов, Б.В. Пинегин, Х.И. Истомов – М., 1995.
9. Добродеева, Л.К. Состояние иммунной системы у человека на Севере / Л.К. Добродеева, Л.В. Сенькова // Проблемы экологии человека: сб. статей. – Архангельск, 2000.
10. Миррахимов, М.М. Иммунный гомеостаз в экстремальных природных условиях / М.М. Миррахимов, Н.В. Васильев, М.И. Китаев. – Фрунзе, 1985.
11. Stowe, R.P. Effects of mission duration on neuroimmune responses in astronauts / R.P. Stowe, C.F. Sams, D.L. Pierson // Aviat. Space Environ. Med. – 2003. – V.74.
12. Mancini, G. Immunological quantitation of antigens by single radial immunodiffusion / G. Mancini, A. Carbonara, G. Heremans // Immunochemistry. – 1965. – V. 2. – № 3.
13. Наследов, А.Д. SPSS 15. Профессиональный статистический анализ данных. – СПб., 2008.

Bibliography

1. Therbina, F.A. Formirovanie kompensatorno-prisposobitel'nykh reaktsiy moryakov v dlitel'nom reyse / F.A. Therbina, I.L. Mihznikov // Ekhkologiya cheloveka. – 2002. – № 2.
2. Netudikhatka, O.A. mathematical estimate of labour tensy of navigation personnel / O.A. Netudikhatka // 11 Int. symposium on Mar. Med. – Gdynia, 1989.
3. Psikhosotsial'nyy status rıbakov v usloviyakh dlitel'nogo arkticheskogo reyjsa / Yu.Yu. Yurjev [i dr.] // Ekhkologiya cheloveka. – 2008. – № 12.
4. Rezina, A. The effect of longterm Arctic sailing on a seamen body // Bull. Inst. Med. Mar. – Gdansk, 1974. – V.25. – № 2.
5. Nekotorighe pokazateli funktsiy organizma moryakov i rıbakov Severa / V.V. Lupachev [i dr.]. – Arkhangel'sk, 1999.
6. Mihznikov, I.L. Izmeneniya nekotorigkh parametrov gemodinamiki u moryakov pri dlitel'nom rıhbopromislovom reyse / I.L. Mihznikov, F.A. Therbina // Ekhkologiya cheloveka. – 2004. – № 2.
7. Motavkina, N.S. Morskaya immunologiya, allergologiya, mikrobiologiya – odin iz vazhnykh fragmentov obthegosudarstvennoy problemih osvoeniya Mirovogo okeana // Nauchnihe osnovih gigenih i fiziologiya adaptatsii cheloveka k usloviyam Mirovogo okeana: materialih plenuma Problemnoy komissii. – Vladivostok, 1991.
8. Khaitov, R.M. Ekhkologicheskaya immunologiya / R.M. Khaitov, B.V. Pinegin, Kh.I. Istomov – M., 1995.
9. Dobrodeeva, L.K. Sostoyanie immunnuy sistemih u cheloveka na Severe / L.K. Dobrodeeva, L.V. Senjkova // Problemih ekhkologii cheloveka: sb. statej. – Arkhangel'sk, 2000.
10. Mirrakhimov, M.M. Immunnihy gomeostaz v ekhstremal'nykh prirodnihkh usloviyakh / M.M. Mirrakhimov, N.V. Vasiljev, M.I. Kitaev. – Frunze, 1985.
11. Stowe, R.P. Effects of mission duration on neuroimmune responses in astronauts / R.P. Stowe, C.F. Sams, D.L. Pierson // Aviat. Space Environ. Med. – 2003. – V.74.
12. Mancini, G. Immunological quantitation of antigens by single radial immunodiffusion / G. Mancini, A. Carbonara, G. Heremans // Immunochemistry. – 1965. – V. 2. – № 3.
13. Nasledov, A.D. SPSS 15. Professional'nyy statisticheskiy analiz dannihkh. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 05.05.13

УДК 19.00.01, 19.00.03

Mazelis V.V. CATEGORIZATION REPRESENTATION STRUCTURE OF RELATIONSHIP IN THE «DOCTOR-PATIENT» SYSTEM BASED ON PSYCHOSEMANANTIC APPROACH. Categorical structure of conceptions about interrelations in the system of «doctor – patient» was identified in the course of an empirical study on the basis of experimental psycho-semantic. Analysis of categorical structure representations of the interrelations in the «doctor-patient» system conducted using of diagnostic techniques, which helped to identify and describe the model representations of themselves, each other, interrelations in the «doctor-patient» system. The proposed method can determine the inner picture of conceptions about interrelations between doctor and patient, it is important to study the structure of the categorical representations of contemporary doctor and the patient about each other, and are recommended for use in the practice of doctors.

Key words: interrelations «doctor-patient», diagnostic techniques, categorical structure, psychosemantic approach.

В.В. Мазелис, психолог Медицинского центра, соискатель, г. Владивосток, E-mail: vera.mazelis@mail.ru

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ-БОЛЬНОЙ» НА ОСНОВЕ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Категориальная структура представлений о взаимоотношениях врача и больного была выявлена в ходе проведения эмпирического исследования на основе принципов экспериментальной психосемантики. Анализ категориальной структуры представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной» проведен с использованием диагностических методик, благодаря чему удалось выделить и описать модели представлений о себе, друг о друге, о взаимоотношениях в системе «врач-больной». Предложенные методики позволяют определить

внутреннюю картину представлений о взаимоотношениях врача и больного, что важно для исследования категориальной структуры представлений современного врача и больного друг о друге и рекомендуются к использованию в практической деятельности врачей.

Ключевые слова: взаимоотношения «врач-больной», диагностические методики, категориальная структура представлений, психосемантический подход.

На современном этапе развития психологии нарастает тенденция к проведению комплексных, системных исследований, в которых взаимоотношения врача и больного рассматриваются как важное направление исследования психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности врача. Появление достоверных и надежных методов измерения межличностных отношений позволяет современным исследователям включать его показатели в контекст различных аспектов психологических проблем взаимодействия с больным (Б.Д. Карвасарский, И.Я. Завилянский, М.С. Лебединский, В.А. Ташлыков, Б.А. Ясько, Т.В. Константинова, В.П. Барсукова, Б.Б. Вознесенский, В.Д. Менделевич, Гоша Хорхе и др.).

Несмотря на возрастающее внимание к проблеме взаимоотношений врача и больного, анализ ряда вопросов ограничивается теоретическими аспектами и существует необходимость дальнейшего эмпирического изучения проблемы. В частности, возникает вопрос о структуре представлений современного врача о больном, как важном установочном механизме терапевтического контакта врача с больным. В связи с этим, целью настоящего исследования является определение структуры представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной» и построение модели представлений о себе, друг о друге, о взаимоотношениях врача и больного.

Объект исследования: взаимоотношения в системе «врач-больной».

Предмет исследования: структура представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной».

Задача исследования: разработать пакет диагностических методик для исследования категориальной структуры представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной».

Решение данной задачи осуществлено на основе выбора психосемантического подхода в исследовании. Психосемантический метод – сравнительно новый метод в российской психологии, представленный в начале 70-х годов работами психологов В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьевой, О.В. Митиной, В.И. Похилько, В.П. Серкина, А.Г. Шмелева, Дж. Келли. В задачу психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей, себя [2]. В логике психосемантического подхода были выбраны три диагностических метода: «Ассоциативный эксперимент», «Незаконченные предложения» и «Личност-

ный дифференциал». Методы «Ассоциативный эксперимент» и «Незаконченные предложения» были использованы в специфической системе отношений «врач-больной», поэтому они были модифицированы автором. Общее число респондентов, участвовавших в эмпирическом исследовании, составило 227 человек в возрасте от 15 до 70 лет, из них 95 врачей и 132 больных.

Методика 1. «Ассоциативный эксперимент» предложен К. Юнгом и практически одновременно с ним М. Вертгеймером и Д. Кляйном в начале 20-го века [1]. Он использован для выявления семантических связей представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной». В качестве понятия-стимула в ассоциативном эксперименте выступили слова «врач» и «больной». Сравнение (сопоставление) ассоциативных полей понятий-стимулов «врач» и «больной» осуществляется на основании выявления меры их семантической близости (коэффициента пересечения). Полученный коэффициент пересечения данных ассоциативных полей $S = 0,075$, что свидетельствует о большой разнице в представлениях о взаимоотношениях врача и больного.

Анализ полученных данных по ассоциативному эксперименту позволил определить категориальную структуру представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной», отражающую имплицитные представления врача и больного друг о друге (таблица 1).

Анализ категориальной структуры представлений врача и больного о взаимоотношениях позволил выделить модели представлений врача и больного друг о друге. Модель представлений врача о больном: нуждается в помощи, лечении и сочувствии, слабый, страдающий, нерешительный, несчастный, требует внимания. Модель представлений больного о враче: помощник, лечит, сочувствует, профессионал, добрый, слушает, советует.

Полученные в результате проведенного исследования слова-ассоциации, были подвергнуты математической обработке для определения совпадающих ассоциаций, а затем были сгруппированы в основные категории. Категориальная структура пересечения семантических полей слов-стимулов «врач» и «больной» совпадающих ассоциаций представлена в таблице 2.

Как видно из таблицы, наибольший удельный вес в общем массиве ассоциаций занимает категория «отношение к другому человеку как к ценности»: и врач, и больной думают друг о дру-

Таблица 1

Категориальная структура представлений врача и больного о взаимоотношениях

Врач в представлении больного		Больной в представлении врача	
Ассоциации	Частота встречаемости, %	Ассоциации	Частота встречаемости, %
Помощник	59,3	Нуждающийся в помощи и лечении	59,5
Лечит	24,2	Слабый, страдающий	28,1
Сочувствует, профессионал	22,5	Нуждается в сочувствии	16,8
Добрый	19,2	Нерешительный, неуверенный	15,7
Специалист	17,5	Несчастный, потерянный	10,1
Слушает, советует	13,3	Требует внимания	10,1

Таблица 2

Категориальная структура семантических полей врача и больного совпадающих ассоциаций

№	Категории	Частота ассоциаций		Сумма совпадающих ассоциаций	% в сумме совпадающих ассоциаций по категории	
		врач	больной		врач	больной
1	Отношение к другому человеку как к ценности	27	80	23	24,2	17,4
2	Здоровье и болезни	3	3	3	3,1	2,3
3	Деловые качества	3	3	3	3,1	2,3
	Сумма	33	86	29	-	-

ге, относятся друг к другу как к ценности. Второе место в общей сумме совпадающих ассоциаций занимает категория «здоровье и болезни», третье место занимает категория деловые качества.

Применяя метод ранговой корреляции, выявили, что между категориями «отношение к другому человеку как к ценности», «здоровье и болезни», у врача и больного при $p \leq 0,05$ существует взаимосвязь [4]. Кроме того, категория «отношение к другому человеку как к ценности» занимает 1-е место и в сумме несовпадающих ассоциаций, т.е. данная категория является значимой для врача и больного и будет способствовать установлению взаимоотношений.

Методика 2. Метод «Незаконченных предложений» был разработан Саксом и Леви (1950) для характеристики системы отношений. Данная методика апробирована Г.Г. Румянцевым (1969) и является дополнением к другим тестам [3].

Данные, полученные по методу «Незаконченные предложения», позволили выявить более детальную категориальную структуру представлений врача и больного друг о друге, о себе, о взаимоотношениях. Структура представлений врача и больного о себе и друг о друге в сравнительной таблице 3.

На основании выявленной структуры представлений врача и больного, определяем модель представлений врача о больном: нуждается в помощи, обычный человек, страдает, объект лечения, пациент, просто работа.

Модель представлений больного о враче: помощник, тот, кто лечит, профессионал, спасатель, надежда на выздоровление, советчик, авторитет. Модель представлений больного о себе: одни больные несерьезно относятся к своему здоровью, другие заботятся и берегут свое здоровье, имеют право на квалифицированную помощь, страдают, переживают, нуждаются в правильной диагностике, надеются и хотят выздороветь.

Модель представлений врача о себе: способен помочь, вылечить, разбирается в профессии и знает свое дело, устает от общения, бумаг и писанины, низкая зарплата. Доверяет больному только на 0,5%, тогда как общение и доверие являются важными компонентами профессиональной деятельности врача. Модель взаимоотношений врача и больного: добрые, хоро-

шие, доверительные, но официальные: врач-пациент. Взаимоотношения строятся легко, просто, это важно, необходимость, сложно. Модель взаимоотношений больного с врачом: хорошие, доверительные, дружеские, но официальные: врач-пациент. Взаимоотношения складываются легко, трудно, сложно, это и важно, и не важно.

Методика 3. «Личностный дифференциал» рассматривается по трем классическим факторам семантического дифференциала (оценки, силы и активности) и трем уровням (высокий, средний и низкий). Методика личностного дифференциала адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Исследование факторов семантического дифференциала выявило представления о структуре личности врача и больного (таблица 4).

В ходе проведенного психосемантического анализа были сформулированы следующие выводы: и врачи, и больные принимают себя, как носителя позитивных оценок, не отвергают и хорошо относятся друг к другу. Но больные не уверены в себе, не могут рассчитывать только на свои силы, они зависят от внешних обстоятельств, от врачей, нуждаются в помощи врачей. Большое количество единиц отрицательных высказываний говорит о подчиненном положении больных во взаимоотношениях с врачами. Высокий уровень фактора силы у врачей ниже, чем у больных. Больным не на кого рассчитывать. Средний уровень фактора активности у больных и врачей примерно одинаков, но имеется большое количество единиц отрицательных высказываний. Высокий уровень данного фактора у врачей и больных имеет достаточно низкое процентное содержание, т.е. быстрой, своевременной помощи больные не получают от врачей. Врачи не проявляют активность в лечении больных. Высокий уровень интроверсии у врачей выше, чем у больных. А больные ждут от врачей именно высокого уровня активности.

Выводы исследования

В результате проведенного исследования разработана и экспериментально обоснована методика оценки представлений о взаимоотношениях, предполагающая изучение личности в системе ее собственных значений:

Таблица 3

Категориальная структура представлений врача и больного							
Врач о больном	%	Больной о враче	%	Врач о себе	%	Больной о себе	%
Помощник	27,5	Нуждается в помощи	42,7	Способен помочь, вылечить	75,0	Несерьезно отношусь к своему здоровью	49,2
Тот, кто лечит	13,3	Обычный человек	10,1	Разбираюсь в профессии, знаю дело	57,3	Берегу свое здоровье	30,8
Профес-сионал	10,0	Страдает	7,8	Устаю от общения	21,3	Имею право на помощь квалифицированну ю	44,2
Спасатель	4,2	Объект лечения	6,7	Низкая зарплата	14,6	Страдаю, переживаю	21,6
Надежда на выздоров ление	2,5	Пациент	4,5	Устаю от бумаг и писанины	12,3	Нуждаюсь в правильном диагнозе	20,0
Советчик, авторитет	2,5	Просто работа	3,4	Доверяю больному	0,5	Надеюсь и хочу выздороветь	19,2

Таблица 4

Категориальная структура личности врача и больного						
Уровни факторов	Оценка		Сила		Активность	
	Врачи	Больные	Врачи	Больные	Врачи	Больные
Высокий, %	76,9	53,2	42,3	22,3	33,3	22,3
Отрицательные высказывания, единицы	9	11	36	42	37	28
Средний, %	23,1	46,8	56,4	77,6	62,8	65,9
Отрицательные высказывания	12	30	84	139	84	120
Низкий, %	0	3,2	2,5	1,1	2,5	3,2
Отрицательные высказывания	0	3	2	4	3	5

1. Модифицированы методики «Ассоциативный эксперимент» и «Незаконченные предложения» для целей исследования.

2. Определена категориальная структура представлений о взаимоотношениях врача и больного.

3. С системных позиций разработана модель представлений о себе, друг о друге, о взаимоотношениях врача и больного.

4. Проведено исследование уровней факторов семантического дифференциала.

5. Разработан валидный и надежный инструмент оценки представлений о взаимоотношениях в системе «врач-больной».

Научная новизна исследования состоит в том, что модифицирован комплекс методик для диагностики взаимоотношений врача и больного. Внедрение разработанной методики по-

зволяет выявлять структуру представлений, несоответствия в представлениях врача и больного в целях улучшения взаимоотношений как практикующих, так и будущих специалистов.

Теоретико-практическая значимость данного исследования:

1. Определена система представлений о взаимоотношениях врача и больного, что будет способствовать повышению качества медицинских услуг и профессиональной успешности врача.

2. Разработана динамическая модель представлений о себе, друг о друге, о взаимоотношениях врача и больного, помогающая в установлении взаимоотношений.

3. Компьютеризация основных процедур методики способствует ее практическому использованию в медицинских учреждениях.

Библиографический список

1. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988.
2. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2004.
3. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2002.
4. Румянцев, Г.Г. Опыт применения метода незаконченных предложений в психиатрической практике // Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях. – Л., 1969.

Bibliography

1. Petrenko, V.F. Psikhosemantika soznaniya. – M., 1988.
2. Bol'shoy psikhologicheskij slovarj / sost. B. Metherjakov, V. Zinchenko. – SPb., 2004.
3. Sidorenko, E.V. Metodih matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb., 2002.
4. Rumjancev, G.G. Opiht primeneniya metoda nezakonchennihkh predlozhenij v psikhiatricheskoy praktike // Issledovanie lichnosti v klinike i v ehkstreimalnihkh usloviyakh. – L., 1969.

Статья поступила в редакцию 05.03.13

УДК 615.8

Pronin S.V., Egorova L.S., Chukhrova M.G., Grebenkina I.G. **SOMATOFORM DISORDERS OF CHRONIC ACALCULOSUS CHOLECYSTITIS.** In patients with a clinical diagnosis of «chronic acalculous cholecystitis» be invited to make a psychosomatic component by skorial assessments desegmentatsiey incremental data. We must also consider the objective manifestations of the disease. Conducting duodenal sounding so sick is shown to decrease or reduced, leading to a number of complaints. Basic mechanisms autostabilization autonomic balance in patients with somatoform neuro-psychiatric disorders in chronic cholecystitis acalculous will mainly related to allostatic regulation, especially in pain and asthenic manifestations.

Key words: psychosomatic medicine, chronic cholecystitis acalculous, somatoform disorders.

С.В. Пронин, АНО НБ «Витар», г. Новосибирск; **Л.С. Егорова**, ГБОУ ВПО «Новосибирский гос. медицинский университет Минздрава РФ», г. Новосибирск; **М.Г. Чухрова**, ФГБУ НИИ терапии СО РАМН, **И.Г. Гребенкина**, ГБОУ ВПО «Новосибирский гос. медицинский университет Минздрава РФ», г. Новосибирск, E-mail: svpronin@rambler.ru

СОМАТОФОРМНЫЕ РАССТРОЙСТВА У ПАЦИЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМ НЕКАЛЬКУЛЕЗНЫМ ХОЛЕЦИСТИТОМ

У пациентов с клиническим диагнозом «хронический некалькулезный холецистит» предлагается выделять психосоматическую составляющую путем скорияльных оценок с пошаговой десементацией данных. Необходимо учитывать также объективные проявления заболевания. Проведение дуоденального зондирования таким больным является показанным, т.к. снижает или приводит к редуцированию ряда жалоб. Основные механизмы аутостабилизации вегетативного баланса у лиц с соматоформными нервно-психическими расстройствами при хроническом некалькулезном холецистите будут в основном связаны с аллостатическим регулированием, особенно в части болевых и астенических проявлений.

Ключевые слова: психосоматическая медицина, хронический некалькулезный холецистит, соматоформные расстройства.

Как показывают клинические наблюдения, пациенты с однажды установленным диагнозом хронического холецистита, выявляют признаки вегетативных дисфункций, психоэмоционального напряжения, тревожных и ипохондрических расстройств, предъявляют большое количество разнообразных жалоб на всевозможные расстройства и боли в области правого подреберья. При этом симптоматическая терапия по основному заболеванию не всегда оказывается эффективной и зачастую не способствует уменьшению жалоб и нормализации состояния. Подобные ситуации могут приводить пациентов к различным врачам, в фокусе деятельности которых внутренние болезни. Надо от-

метить, что распространенность патологии желудочно-кишечного тракта составляет 35 – 37% в структуре общей заболеваемости, где болезни желчевыводящих путей занимают треть от них [1-4]. По данным Федеральной службы государственной статистики по НСО, частота заболеваний органов пищеварения по НСО составляет 26,1‰ и, для сравнения, психические расстройства 4,0‰ [5]. Это дает возможность предположить, что вероятнее всего, лица с соматоформными нервно-психическими расстройствами (СФР) являются постоянными пациентами у терапевтов.

Хроническая патология желчевыводящих путей (ХПЖВП) включает в себя различные типы дискинезий или дисфункций

билиарного тракта (дисфункции сфинктера Одди и желчного пузыря), хронический холецистит и желчнокаменную болезнь. По данным Американской гастроэнтерологической ассоциации, жалобы на дискомфорт пищеварительной системы предъявляют 44% мужчин и 56% женщин. Наличие болезни подтверждается соответственно только у 22% и 17%. Типичной симптоматикой холецистита, в т.ч. некалькулезного, считаются болевые проявления с иррадиацией в правое подреберье, подложечную область, горечь в полости рта, тошнота, рвота, лихорадка (в 32% чаще у геронтов). Болевая симптоматика часто обозначается как «синдром правого подреберья» [6]. Боли в правом подреберье, связанные с состоянием желчных протоков, имитируют холецистит, а при отсутствии объективных данных нарушения оттока желчи носят название дискинезии желчевыводящих путей. Связь этих нарушений с эмоциональным состоянием (подавленностью, склонностью к депрессии, раздражительностью или эмоциональной агрессивностью) известна со времен Гиппократов и получила название меланхолии (в буквальном переводе — «черная желчь», что отражает действительный факт изменения окраски желчи, ее «сгущения» — повышения концентрации желчных пигментов в случае застоя в желчевыводящих путях) [7].

В литературе имеются лишь единичные работы, посвященные изучению психологического статуса у пациентов с патологией желчевыводительной системы (Бурков С.Г., 1994; Вейн А.М., 2001; Бузунов А.Ф., 2003; Плотникова Е.Ю., 2009). Так, у женщин с хроническим некалькулезным холециститом (ХНХ) и желчнокаменной болезнью (ЖКБ) выявляется определенный психологический портрет: пассивная жизненная позиция, пессимистичность, низкая оценка своих возможностей, эмоциональная лабильность, слезливость, склонность к избыточной драматизации событий, высокий уровень личностной тревожности; им свойственны выраженные вегетативные реакции при стрессе. Также значительно снижено качество жизни по всем параметрам. Приверженность к лечению у женщин 45-65 при хроническом бескаменном холецистите средняя (69%), а при желчнокаменной болезни высокая (81,4%) [8].

Учитывая биопсихосоциальную природу гастроэнтерологической патологии, о чем упоминал еще Франц Александер [9], а также исходя из предположения, что тревожно-депрессивные расстройства могут провоцировать ипохондрические жалобы со стороны желудочно-кишечных расстройств и дисфункций желчевыводящих путей, мы посчитали необходимым провести анализ и объективную оценку ипохондрических расстройств у больных с хроническим некалькулезным холециститом.

Цель исследования: определение степени обратимости психосоматических проявлений на основании изучения взаимосвязи соматогенных жалоб в зависимости от типа механизма регуляции желчевыводительной функции и вегетативного дисбаланса.

Материалы и методы исследования. Дизайн исследования: ретроспективное, сплошное, закрытое, нерандомизированное исследование. Всего под наблюдением находились 308 пациентов с патологией ХНХ, среди них преобладали лица в возрасте от 33 до 55 лет (58,7% всех наблюдений).

При выборе инструмента оценки болевой симптоматики во внимание принимались существующие опросники для гастроэнтерологических больных: The Glasgow Dyspepsia Severity Score; Dyspepsia-related Health Scale Questionnaire [3]. У всех больных в динамике изучались клинические проявления, выполнялись обязательные лабораторные и инструментальные обследования, и проводилась терапия согласно XIII раздела протоколов диагностики и лечения, больных с заболеваниями органов пищеварения (приказ МЗ РФ № 125 от 17.04.98г.).

В соответствии с целью исследования были использованы следующие типы переменных: номинальная (пол), интервальная — возраст, результаты параклинических исследований (анализы крови, мочи, биохимия крови). Упрощенный вариант количественной шкалы — «дихотомическая», с вариантами ответа «да» — «нет», для анализа клинических проявлений различных симптомов (наличие боли, изжоги, отрыжки и т.п.).

Первоначально данные всех пациентов были перекодированы в дихотомные по критерию «нет воспаления — есть воспаление» с использованием переменной СОЭ, где значение «нет воспаления» соответствовало < 4 мм/час и «есть воспаление», где показатель превышал данное значение. Из 308 пациентов в первую группу было отнесено 40 ($2,57 \pm 0,50$) и во вторую 268

($10,6 \pm 5,31$) 87 %. Следующим шагом было суммирование интенсивности всех жалоб, предъявляемых пациентами на момент обращения. Применялись 10 оценочных дихотомных шкал: характер болей и их интенсивность, горечь во рту, изжога, тошнота, рвота, метеоризм, стул, отрыжка, слабость. При этом у 259 они отсутствовали (68,7%), у остальных средняя оценка составила ($m \pm SD$) $1,17 \pm 2,03$ балла ($min = 0$ и $max = 10$ баллов). В связи с тем, что была выявлена прямая корреляционная связь активности предъявления жалоб и дебита желчи, т.е. количества желчи получаемой при дуоденальном зондировании (ДЗ) за определенное время $r = 0,155$, $P = 0,024$ (значимый уровень для сигмы односторонний 0,05), были отобраны пациенты, отнесенные к «норме» по этому параметру и их количество составило 36,6% (138 человек). Среднее значение дебита желчи у них составило $2,23 \pm 0,45$ мл/мин ($min = 1,38$ и $max = 3,31$). Следующий шаг — исключение наблюдений, где выявлен описторхоз при ДЗ и таких пациентов было 17,2% (65 наблюдений). В итоге общее количество лиц, у которых можно было предположить соматоформные расстройства (СФР), составило 5% (19 человек). Индекс жалоб у них в среднем составил $2,4 \pm 1,5$ балла (для сравнения, в группе контроля $1,1 \pm 2,0$, где соматоформные расстройства исключены *a priori*).

Нами были определены весовые, скоринговые оценки (score) для каждого пациента с расчетом вероятности проявления соматоформных расстройств. Для этого использовалась статистическая процедура программы PASW, т.н. «склонность к покупке». Эта процедура позволяет использовать результаты пробной рассылки или предыдущей кампании для генерации баллов (скоринга). Баллы показывают, где из клиентов вероятнее всего откликнется на предложение или будет удовлетворять определенным условиям, в нашем исследовании критериям диагноза СФР. В поле отклика указывается предварительный диагноз, поставленный на основе экспертной оценки (см. описанную процедуру выше). Поля в списке «Склонности» — это характеристики, которые предсказывают вероятность отклика контакта, имеющего схожие характеристики. При постановке в поле отклика интервальных и дихотомных оценок переменных, связанных с жалобами пациентов: болевой синдром, горечь во рту, изжога, тошнота, рвота, метеоризм, стул, отрыжка, слабость — мы еще раз убедились в правильности выбранного подхода в выявлении таких лиц. Так скоринг при СФР составляет $S_{сфр} = 0,55 \pm 0,22$ балла, в группе контроля $S_{сфр} = 0,07$. Общее качество данной модели имеет значение $ROC = 0,91$. Считается, что хорошая модель обычно имеет значение больше 0,5. Значение меньше 0,5, указывает на то, что модель ничем не лучше, чем случайное предсказание. Имея индивидуальную скоринговую характеристику проявлений СФР мы получили возможность всестороннего анализа данного состояния у лиц с ХНХ.

Наиболее полно указанным условиям удовлетворяли 101 человек в возрасте $41,25 \pm 13,75$ лет — группа контроля. Скоринговая оценка вероятности СФР у них составила $S_{сфр} = 0,074$ балла, другими словами не превышала 7,4%. В основную группу вошли пациенты, которые попадали под критерии СФР, их возраст $41,21 \pm 10,99$ лет (19 больных) $S_{сфр} = 0,55 \pm 0,22$ балла, т.е. скоринговая оценка вероятности СФР составляла в среднем 55%.

Пациентам основной группы и группы контроля проводились следующие обследования: общеклинические (общий анализ крови, мочи, кал на копроскопию и яйца глист); биохимическое исследование крови (общий белок и белковые фракции, билирубин, АЛТ, АСТ, холестерин, тимоловая и сулемовая пробы); инструментальные методы (ультразвуковое сканирование внутренних органов, холецистография, ФГС, ирригоскопия).

Результаты и их обсуждение. При сравнении основных клинических проявлений, которые могут существенно влиять на качество жизни пациентов с ХНХ, среди пациентов первой/второй групп, болевой симптом выявлялся в 63,3% — 100%, диспепсическая горечь во рту 84,9% — 100% и астеновегетативный синдром в 78,2% — 100% случаях. По данным В.Н. Золотухиной [8], у пациенток с хроническим холециститом выделялись болевой 80,3%, диспепсический 69,7%, астеновегетативный синдромы 59,2%. В сравнении использована порядковая шкала (нет проявлений, минимально, среднее, выражено). Несколько другой результат получен при использовании ординальных шкал (нет — да). При сравнительной оценке результатов жалоб пациентов при использовании порядковой шкалы (симптом: нет проявле-

ний, минимально, средне, выражено) могут отмечаться различия в группе пациентов с СФР в оценке болевых ощущений в правом подреберье ($P = 0,0001$; $F = 16,8$) и диспептических проявлений (метеоризм) ($P = 0,0002$; $F = 10,2$). Если используются ординальные шкалы (симптом «нет – да») есть отличие между группами 1-2 в оценке жалоб, связанных с горечью во рту ($P = 0,010$; $F = 6,8$) и оценке астенических проявлений (симптом физическая слабость «нет-есть») ($P = 0,0001$; $F = 35,4$).

Выявлены половые различия в субъективной оценке своих жалоб пациентами 1-2 группами и формы ХНХ. Не зависимо от группы у женщин оценки (Score) ипохондрической окраски жалоб при ХНХ выше на 24% по сравнению с мужчинами ($Score = 0,14 / 0,17$). Влияние на эту оценку формы ХНХ и наличие предкалькулезного ХНХ может быть заметным ($0,13/0,23$; $P = 0,03$; $F = 4,7$ при исключении влияния возраста пациентов). Независимо от пола пациентов ипохондрическая выраженность жалоб при предкалькулезном ХНХ возрастает на 56%. У мужчин, имеющих клинику ХНХ, ипохондрические проявления существенней. Наблюдается определенная динамика болевого синдрома, так по завершению лечения отсутствие болей наблюдалось в 62,3%, неинтенсивные боли в 37,7%, жалобы на средне интенсивные боли уже не отмечались (мин. 0, макс. 1 балл; средний балл $0,38 \pm 0,48$). Отличие между этапами лечения статистически достоверно ($P = 0,001$).

Ипохондрические проявления были оценены в зависимости варианта протекания ХНХ, гипо- нормо- и гиперфункции дебита желчи. Всего пациентов, где оценивался дебит желчи, во время ДЗ было 104, среди них лиц с физиологической нормой ($N = 64$), где индекс жалоб Иж = $0,15 \pm 0,21$; гипопункция ($N = 8$), Иж = $0,13 \pm 0,16$ и гиперфункция ($N = 32$) индекс жалоб = $0,18 \pm 0,21$. Наблюдалась прямая связь возрастания количества жалоб при гиперкинетических вариантах ХНХ. Выявлено влияние числа зондирования на ипохондрические проявления, замечено, что лица склонные к СФР, будут настаивать на третьем зондировании, и такая вероятность составит 26%. Активностью жалоб с ипохондрической окраской будет заметной при поступлении на лечение. Замечено также, что при гиперкинетических вариантах ХНХ ведущее место занимают жалобы, связанные с чувством горечи во рту, при нормокинетическом варианте – болевой синдром, при гиповарианте – слабость. При отсутствии соматоформных расстройств линейка жалоб будет иметь вид «горечь во рту -> метеоризм -> боли -> рвота -> тошнота -> слабость -> изжога». Это заключение будет характерно для состояний «гипо-» гиперкинетические» проявления ХНХ. Исключение составляет нормокинетическая форма ХНХ. При гипокинетических вариантах будут характерны застойные проявления, на что указывает доминирование симптоматики диспептической горечи. Процент правильно отобранных состояний составляет 62,9%. При соматоформных расстройствах, на основе созданной модели, выявлена примерная равнозначность важности симптомов, но их значимость (по возрастающей) будет иметь следующую последовательность «боли – диспептическая горечь – изжога – метеоризм – рвота – слабость – тошнота». При нормокинетическом варианте ХНХ отмечена равность клинических симптомов, что подтверждает нашу гипотезу о том, что патологический субстрат соматоформных расстройств имеет больше психосоматическую окраску. При гипо- и гиперкинетических вариантах ХНХ, наоборот, вегетативная дисрегуляция будет сказываться на формировании СФР. Последнее позволяет высказываться в этих случаях за диагноз F45.3 «Соматоформная дисфункция вегетативной нервной системы» [10].

У лиц, отмечавших высокий уровень стресса, связанного с работой, напряженными отношения с другими людьми, выявлена следующая зависимость: отмечена прямая связь с возрастанием в 5,2 раза ипохондрической окраски восприятия болезненных проявлений ХНХ ($P = 0,0001$; $F = 6132,4$) где исключалось влияние возраста пациентов). Полученные модели взаимосвязи индекса жалоб в сравниваемых группах подвержены влиянию некоторых других факторов, которые нам не удалось полностью уточнить, что сказалось на их точности (в группе контроля СФР нет $P = 0,283$; $F = 1,26$ и в основной группе $P = 0,419$; $F = 0,918$). При этом тенденции возрастания общего числа жалоб, характеризующих ХНХ, возрастает в контрольной группе и снижается у лиц с СФР. По болевой симптоматике различий между группами не отмечено, т.к. нами была выявлена разнонаправленность Score оценок, характеризующих количествен-

ную сторону жалоб пациентов во взаимосвязи с их возрастом в основной группе и в контроле. Появилась необходимость отследить динамику симптомов – болевого, диспептического и астенического. Болевые проявления – отличия между группами отсутствуют ($P = 0,341$). Наоборот, по диспептическим ($P = 0,056$) и астеническим проявлениям отличия заметны ($P = 0,0001$). Возникает вопрос: как будет влиять на интенсивность этого спектра жалоб возраст пациентов? Предварительно были получены весовые значения для каждой групп жалоб на основе уравнений логистической регрессии и последующем построении графических скатертограмм и трендов. Выявлена взаимосвязь восприятия боли и возраста, восприятие боли с возрастом будет обостряться, и не будет зависеть от группы пациентов (значимость модели $P = 0,007$; $F = 4,9$), т.е. болевые проявления ассоциированы в обоих случаях с аллостатическим типом регулирования вегетативного баланса [11]. Другая картина по диспептическим проявлениям (значимость модели $P = 0,007$; $F = 5,56$), т.е. у пациентов с соматоформными расстройствами число и интенсивность таких жалоб возрастает, и будет доминировать аллостатический тип регулирования. Наоборот, в группе контроля отмечен гомеостатический тип регулирования.

Можно наблюдать другую геометрическую составляющую, характеризующую астенические проявления. Так, отмечается двухфазность интенсивности субъективных оценок в группе контроля (значимость модели $P = 0,029$; $F = 3,87$) с пиком, который приходится на возраст 38-42 года, т.е. в дальнейшем происходит все-таки переключение на гомеостатические механизмы регулирования. В основной группе для таких астенических проявлений характерна прямая связь с возрастом и интенсивность таких жалоб будет возрастать, и здесь преобладает аллостатический тип регулирования. Среди других биологических факторов влияющих на СФР, можно отметить и роль СОЭ, так при его возрастании СОЭ со средних значений 10,2 мм/час до 12,3 мм/час, т.е. на 17% возрастает вероятность появления ипохондрических жалоб в группе СФР ($P = 0,0001$; $F = 63,28$). Выявлено влияние на появление СФР паразитоза. Описторхоз выявлен у 17,2% пациентов, истории болезни которых были в разработке ($N = 377$). Как уже было отмечено в дизайне исследования в группе пациентов с СФР такие лица отсутствовали. Но в целом оказалось, что наличие описторхоза, подтвержденного лабораторными анализами (микроскопией желчи) влияло на ипохондрическую окраску жалоб с возрастанием их числа на 42% ($Score 0,12/0,28$) различие между группами описторхоз «нет – есть», значимо ($P = 0,017$; $F = 5,89$).

Заключение. Возрастание заболеваний желчевыводящих путей, связанных как с образом жизни, экологией, так и уровнем психоэмоционального стресса, неизбежно приводит к патоморфозу клинических проявлений и наслоению психосоматической составляющей. Предлагаемый нами подход скорияльных оценок с пошаговой десегментацией данных и выделением пациентов, у которых их жалобы на расстройства, связанные с системой желчевыводящих путей, не имеют объективной подоплеки, позволяют обозначить группу лиц, обратившихся к врачам-интернистам, именно с соматоформными расстройствами. В структуре жалоб таких больных будет доминировать акцент на диспептические, астенические и болевые проявления, ассоциированные с локализацией в правом подреберье и клиникой ХНХ. Основные механизмы аутостабилизации вегетативного баланса у лиц с СФР будут в основном связаны с аллостатическим регулированием, особенно в части болевых и астенических проявлений, связанных с клиникой ХНХ. Надо отметить, что проведение ДЗ таким больным является показанным и позволяет исключить деструктивные, воспалительные процессы, также дает и опосредованное лечебное воздействие через регулирование работы желчевыводящей системы, снижая или приводя к редуцированию ряда жалоб. Конечно, есть необходимость учитывать объективные проявления ХНХ, с учетом их распространенности, в оценке состояния таких пациентов, наряду с вероятностью развития психосоматических нарушений. Это диктует необходимость сегментарного, нейронального воздействия на болезненный очаг для восстановления гомеостатического регулирования. Все это свидетельствует о необходимости оценки СФР у пациентов, обратившихся по поводу заболеваний ЖВП уже на уровне первичного, интернального звена оказания амбулаторной медицинской помощи.

Библиографический список

1. Галкин, В.А. Современные методы диагностики дискинезией желчного пузыря и некалькулезного холецистита // Тер.архив. — 2001. — № 8.
2. Курилович, С.А. Эпидемиология заболеваний органов пищеварения в Западной Сибири / С.А. Курилович, О.В. Решетников; под ред. акад. РАМН Ю.П. Никитина. — Новосибирск, 2000.
3. Радченко, В.Г. Хронические заболевания печени. Клиника. Этиология. Диагностика. Лечение. Эпидемиология. Профилактика / В.Г. Радченко, А.В. Шабров, В.В. Нечаев. — СПб., 2000.
4. Sherlock, S. Overview of chronic cholestatic conditions in adults: terminology and definitions / S Sherlock // Clin Liver Dis. 1998. — May; 2(2).
5. Заболеваемость населения по основным группам болезней [Э/р]. — Р/д: http://novosibstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/novosibstat.ru/statistics/population/
6. Скуя, Н.А. Заболевания холангиодуоденопанкреатической зоны. — Рига, 1981.
7. Радченко, В.Г. Хронические заболевания печени. Клиника. Этиология. Диагностика. Лечение. Эпидемиология. Профилактика / В.Г. Радченко, А.В. Шабров, В.В. Нечаев. — СПб., 2000.
8. Золотухина, В.Н. Хронический бескаменный холецистит и желчнокаменная болезнь у женщин (клинико-психологические особенности, качество жизни и комплайенс) [Э/р]. — Р/д: <http://www.dissers.ru/1meditsina/hronicheskiy-beskamenniy-cholecistit-zhelchnokamennaya-bolezni-zhenshin-kliniko-psihologicheskie-osobennosti-kachestvo-zhizni-komplayens-14-01-04-vnutrennie.php>
9. Александер, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / пер. с англ. С. Могилевского. — М., 2002.
10. Симптоматика психосоматических расстройств [Э/р]. — Р/д: <http://diseases.monomed.ru/info.php?id=1665>
11. Allostasis [Э/р]. — Р/д: <http://en.wikipedia.org/wiki/Allostasis> и <http://sundorog.livejournal.com/47141.html>

Bibliography

1. Galkin, V.A. Sovremennye metody diagnostiki diskinezii zhelchnogo puzirya i nekalikuleznogo kholecistita // Ter.arhiv. — 2001. — № 8.
2. Kurilovich, S.A. Epidemiologiya zabolevaniy organov pithevaniya v Zapadnoy Sibiri / S.A. Kurilovich, O.V. Reshetnikov; pod red. akad. RAMN Yu.P. Nikitina. — Novosibirsk, 2000.
3. Radchenko, V.G. Khronicheskie zabolevaniya pecheni. Klinika. Ehtiologiya. Diagnostika. Lechenie. Ehipidemiologiya. Profilaktika / V.G. Radchenko, A.V. Shabrov, V.V. Nechaev. — SPb., 2000.
4. Sherlock, S. Overview of chronic cholestatic conditions in adults: terminology and definitions / S Sherlock // Clin Liver Dis. 1998. — May; 2(2).
5. Zabolevaemostj naseleniya po osnovnihm gruppam bolezney [Eh/r]. — R/d: http://novosibstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/novosibstat.ru/statistics/population/
6. Skuya, N.A. Zabolevaniya kholangioduodenopankreaticheskoy zoni. — Riga, 1981.
7. Radchenko, V.G. Khronicheskie zabolevaniya pecheni. Klinika. Ehtiologiya. Diagnostika. Lechenie. Ehipidemiologiya. Profilaktika / V.G. Radchenko, A.V. Shabrov, V.V. Nechaev. — SPb., 2000.
8. Zolotukhina, V.N. Khronicheskiy beskamenniy kholecistit i zhelchnokamennaya bolezni u zhenthin (kliniko-psihologicheskie osobennosti, kachestvo zhizni i komplayens) [Eh/r]. — R/d: <http://www.dissers.ru/1meditsina/hronicheskiy-beskamenniy-cholecistit-zhelchnokamennaya-bolezni-zhenshin-kliniko-psihologicheskie-osobennosti-kachestvo-zhizni-komplayens-14-01-04-vnutrennie.php>
9. Aleksander, F. Psikhosomaticheskaya medicina. Principi i prakticheskoe primeneniye / per. s angl. S. Mogilevskogo. — M., 2002.
10. Simptomatika psikhosomaticheskikh rasstroystv [Eh/r]. — R/d: <http://diseases.monomed.ru/info.php?id=1665>
11. Allostasis [Eh/r]. — R/d: <http://en.wikipedia.org/wiki/Allostasis> i <http://sundorog.livejournal.com/47141.html>

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 616.8-001

Firsov S.A. STATE PRO-AND ANTIOXIDANT STATUS IN ACUTE PERIOD COMBINED CRANIAL AND SKELETAL INJURIES. The article summarizes the state of reaction of lipid peroxidation and lipid-soluble and water-soluble antioxidants (beta-carotene, retinol and an alpha-tocopherol) as well as determination of sulfhydryl groups (SH) and ceruloplasmin patients with concomitant cerebral and skeletal trauma dynamics first 14 days.

Key words: concomitant cranial and skeletal injuries, pro-and antioxidant status.

С.А. Фирсов, канд. мед. наук, ННИИТО, г. Новосибирск, E-mail: serg375@yandex.ru

СОСТОЯНИЕ ПРО- И АНТИОКСИДАНТНОГО СТАТУСА В ОСТРОМ ПЕРИОДЕ СОЧЕТАННОЙ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ И СКЕЛЕТНОЙ ТРАВМЫ

В статье представлены данные о состоянии реакций перекисного окисления липидов и жирорастворимых и водорастворимых антиоксидантов (бета-каротина, ретинола и альфа-токоферола), а также определение сульфгидрильных групп (SH) и церулоплазмينا у пациентов с сочетанной черепно-мозговой и скелетной травмой в динамике первых 14 дней.

Ключевые слова: сочетанная черепно-мозговая и скелетная травмы, про- и антиоксидантный статус.

Черепно-мозговая травма (ЧМТ) приводит не только к морфологическим изменениям в мозговой ткани, но и запускает сложный комплекс вторичных факторов поражения мозга: свободнорадикальный, кальциевый механизм нейронального повреждения, микроциркуляторные и эндотелиальные расстройства, нарушения генетических механизмов [1]. В патогенезе ЧМТ одно из наиболее ранних событий — нарушение баланса, сдвиг соотношения между возбуждающими (глутамат) и тормозными (глицин) нейротрансмиттерными аминокислотами в пользу первых, развитие состояния эксайтотоксичности. Последняя, в свою очередь, обуславливает активацию перекисного окисления липидов, а также высвобождение и накопление Ca^{2+} в нейрона — процессы, ведущие к гибели клеток мозга. Активация перекисного окисления липидов (ПОЛ) и дефицит антиоксидантной защиты (АОЗ) с поражением мембран эндотелия является одним

из механизмов формирования различных проявлений неврологического дефицита и нарушений высшей нервной деятельности [2]. Сопутствующая скелетная травма, с одной стороны, создавая дополнительный болевой и метаболический стресс, усугубляет эти изменения, с другой стороны, нарушенная центральная регуляция вегетативных функций организма в результате даже легкого сотрясения мозга, препятствует нормальному течению репаративных процессов в кости, удлинняя восстановительный период.

Актуальность оценки системы ПОЛ у пострадавших с сочетанной черепно-мозговой и скелетной травмой (СЧМСТ) определяется необходимостью адекватной медикаментозной коррекции, предотвращением прогрессирования мозговых нарушений и усугубления имеющейся неврологической симптоматики, а также профилактикой осложнений [3]. Учитывая сроки форми-

Таблица 1

Показатели хемилюминесцентного ответа нейтрофилов крови у больных СЧМСТ в динамике

Показатели (имп. мин. 1нф.)	Основная группа n = 56			Норма
	1-2 сутки после травмы	5-10 сутки после травмы	11-14 сутки после травмы	
С-ХЛ	0,069 ± 0,004***	0,038 ± 0,004**	0,029 ± 0,004**	0,018 ± 0,07
И-ХЛ	0,18 ± 0,012***	0,15 ± 0,01**	0,06 ± 0,006**	0,046 ± 0,008

Примечание: * – показатель достоверности по отношению к норме (*-P<0,05; **-P<0,01; ***-P<0,001-)

Таблица 2

Состояние процессов перекисного окисления липидов и показателей антиоксидантной защиты в динамике у больных с СЧМСТ

Показатели	Норма	1-2 сутки после травмы	5-10 сутки после травмы	11-14 сутки после травмы
Малоновый диальдегид, нм/мл	2,84 ± 0,048	4,6 ± 3,30*	4,1 ± 2,9	3,3 ± 2,5*
SH-группы, Мкм/мл	3,37 ± 0,14	1,9 ± 0,15»	2,1 ± 0,18	3,1 ± 0,23**
Альфа-токоферол мкг %	1,15 ± 0,027	0,81 ± 0,015*	0,85 ± 0,02	1,28 ± 0,025*
Бета-каротин мкг %	45,7 ± 1,45	17,3 ± 1,9*	21,1 ± 2,4	28,3 ± 2,4*
Ретинол мкг%	61,3 ± 1,3	38,6 ± 2,6*	43,3 ± 4,1	48,3 ± 3,5**

Примечание: * – показатель достоверности по отношению к норме (*-P<0,05; **-P<0,01; *** P<0,001-)

рования необратимых изменений в головном мозге, необходима и оправдана ранняя диагностика и коррекция у больных с СЧМСТ нарушений в системе ПОЛ, с активацией саногенетических механизмов, в связи с чем возникла необходимость оценки влияния состояния перекисного окисления липидов и антиоксидантной защиты на восстановительный процесс у больных с СЧМСТ.

Целью исследования было изучение состояния реакций перекисного окисления липидов и антиоксидантной защиты у больных с СЧМСТ.

В основу работы положен анализ клинических наблюдений 56 больных в остром и раннем восстановительном периоде СЧМСТ (до 14 суток от момента травмы), среди которых было 24 (43%) женщины и 32 (57%) мужчин. Характер повреждения у пострадавших: закрытая черепно-мозговая травма, сотрясение головного мозга, переломы костей конечностей разной степени тяжести. Средний возраст обследуемых составил 37,3 ± 1,6 лет. Применялась тактика «Damage control», позволяющая сократить время предоперационной подготовки до 42 минут, а продолжительность хирургических вмешательств – в 2 и более раза. Использование тактики «Damage control» позволило сократить продолжительность предоперационной подготовки и хирургических операций, выполненных в первые часы после ранения, уменьшить тяжесть операционной травмы, откорректировать гемодинамические, электролитные и другие показатели, уменьшить объем хирургической операции, что в целом повысило вероятность благоприятного исхода при крайне тяжелом состоянии при СЧМСТ [4].

Оценка состояния больных проводилась по единому диагностическому алгоритму. Критериями включения являлись пациенты с СЧМСТ молодого (до 45 лет) возраста, без сопутствующей соматической патологии. Более старшие возрастные группы в исследование не включались, поскольку у них велика вероятность сопутствующих сосудистых заболеваний (гипертоническая болезнь, атеросклероз), что может существенно повлиять на патокинез травматической болезни. Достоверных отличий по возрасту и тяжести состояния среди мужчин и женщин внутри группы выявлено не было.

Для оценки тяжести травмы использовалась шкала Глазго (GOS, Glasgow Outcome Scale). Неврологический осмотр проводился по общепринятой схеме с использованием традиционных методов.

Для изучения окислительного метаболизма нейтрофилов использовали люминол-зависимый хемилюминесцентный метод. Определение активности хемилюминесценции осуществлялось на биохемилюминиметре «СКИФ 0301» (СКТБ «Наука», Красно-

ярск, Россия). Определение продуктов перекисного окисления (малонового диальдегида), жирорастворимых антиоксидантов (бета-каротина, ретинола и альфа-токоферола), а также определение сульфгидрильных групп (SH) и церулоплазмينا в сыворотке крови проводилось по стандартным методикам в клинической лаборатории.

Полученные результаты обработаны статистически с использованием пакетов стандартных программ *Statistica for Windows* (5,5). Достоверными считались результаты при уровне значимости $P < 0,05$.

Полученные данные приведены в таблицах 1, 2. При всей универсальности закономерностей, процесс церебральных нарушений в результате травмы всегда индивидуален, особенности его течения определяются состоянием метаболизма мозга и состоянием баланса про- и антиоксидантной системы. Регресс различных проявлений неврологических и психических нарушений зависит от сложного взаимодействия морфологических и функциональных изменений. Роль активации ПОЛ и дефицита системы АОЗ в патогенезе мозговой деструкции при ЧМТ определяется, прежде всего, их участием в изменении реологии крови, в формировании системных мембранопатий. Факт резкой активации ПОЛ в пораженном очаге мозга подтверждается не только увеличением содержания продуктов ПОЛ – чаще всего диеновых конъюгатов (МДА), но и усилением ХЛ гомогенатов, расходуемых на нейтрализацию продуктов ПОЛ. Несомненным фактором, способствующим активации перекисного окисления в структурах головного мозга, является также комплекс особенностей данного органа: высокое содержание и разнообразие структуры липидов мозга, высокий уровень потребления кислорода, относительная недостаточность антиоксидантной защиты мозга (низкая активность в нем антиоксидантных ферментов, невысокий уровень альфа-токоферола и других жирорастворимых антиоксидантов, крайняя чувствительность к гипоксии и ишемии).

Защита мембранных структур от избыточного перекисного окисления у больных СЧМСТ осуществлялась за счет более выраженной активации жирорастворимых и воднорастворимых антиоксидантов, которые обладают высокой антирадикальной активностью, осуществляя стабилизацию липидного слоя. Выявлено, что в течение двух недель после травмы достоверно снижается интенсивность спонтанной и индуцируемой хемилюминесценции нейтрофилов. Снижается уровень перекисного окисления липидов по значениям МДА, и значения данного показателя составляют $3,3 \pm 2,5$ нм/л ($P < 0,05$), при этом значения жирорастворимых и водорастворимых антиоксидантов достоверно повысились. Так, значения альфа-токоферола и ретинола

повысились в 1,3 раза и составили $1,28 \pm 0,025$ мкг и $48,3 \pm 3,5$ мкг ($P < 0,05$). Содержание сульфгидрильных групп и бета-каротина повысилось в 1,6 раз ($P < 0,01$). Повысилась активность ферментативной антиоксидантной системы по значениям уровня церулоплазмина, значения которого повысились в 2 раза по сравнению со значениями до лечения ($P < 0,001$).

Библиографический список

1. Ярошецкий, А.И. Интегральные системы в оценке прогноза тяжелой политравмы / А.И. Ярошецкий, Д.Н. Проценко, О.В. Игнатенко, Б.Р. Гельфанд // Медицина неотложных состояний. – 2009. – № 5(24).
2. Верещагин, Е.И. Современные возможности нейропротекции при острых нарушениях мозгового кровообращения и черепно-мозговой травме (Обзор литературы) // Медицина неотложных состояний. – 2009. – № 2(21).
3. Топчиев, М.А. Проблемы лечения больных с сочетанной скелетной и черепно-мозговой травмой / М.А. Топчиев, В. Плеханов, П.Г. Гуреев, И.В. Гречухин // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра СО РАМН. – 2011. – № 4.
4. Колтович, А.П. Оценка эффективности тактики «Damage control» у раненых с политравмой / А.П. Колтович, И.А. Палтышев // Материалы II Московского конгресса травматологов и ортопедов «Повреждения при дорожно-транспортных происшествиях и их последствия: нерешенные вопросы, ошибки и осложнения». – М., 2011.

Bibliography

1. Yarosheckiy, A.I. Integralniye sistemih v ocenke prognoza tyazheloy politravmy / A.I. Yarosheckiy, D.N. Prochenko, O.V. Ignatenko, B.R. Gelfand // Medicina neotlozhnykh sostoyaniy. – 2009. – № 5(24).
2. Verethagin, E.I. Sovremennye vozmozhnosti neyroprotekcii pri ostriykh narusheniyakh mozgovogo krovoobratnaya i cherepno-mozgovoy travme (Obzor literatury) // Medicina neotlozhnykh sostoyaniy. – 2009. – № 2(21).
3. Topchiev, M.A. Problemy lecheniya bolnykh s sochetannoy skeletnoy i cherepno-mozgovoy travmoy / M.A. Topchiev, V. Plekhanov, P.G. Gureev, I.V. Grechukhin // Byulleten Vostochno-Sibirskogo nauchnogo centra SO RAMN. – 2011. – № 4.
4. Koltovich, A.P. Ocenka effektivnosti taktiki «Damage control» u ranenikh s politravmoy / A.P. Koltovich, I.A. Paltyshev // Materialy II Moskovskogo kongressa travmatologov i ortopedov «Povrezhdeniya pri dorozhno-transportnykh proissheshtviyakh i ikh posledstviya: nereshennye voprosy, oshibki i oslozhneniya». – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 616

Cheprasova M.I. MICROCIRCULATION DISTURBANCES IN VEGETATIVELY-SENSORY POLYNEUROPATHY EXPOSURE FACTOR OVERVOLTAGE. The features of the microcirculation in the vegetatively-sensory polyneuropathy, revealed that the main type of microcirculatory disorders in these patients is spastic-stazichesky, with the “unresponsiveness” response to the occlusion test, which is an unfavorable prognostic sign.

Key words: microcirculation, polyneuropathy, overvoltage factor.

М.И. Чепрасова, врач-невролог ГБУЗ НСО ГКБ № 2, г. Новосибирск, E-mail: cheprasova-m@yandex.ru

НАРУШЕНИЯ МИКРОЦИРКУЛЯЦИИ ПРИ ВЕГЕТАТИВНО-СЕНСОРНЫХ ПОЛИНЕВРОПАТИЯХ ОТ ВОЗДЕЙСТВИЯ ФАКТОРА ПЕРЕНАПРЯЖЕНИЯ

Исследованы особенности микроциркуляции при вегетативно-сенсорных полинейропатиях и выявлено, что основным типом нарушения микроциркуляции у таких больных является спастико-стазический, с «ареактивной» реакцией на окклюзионную пробу, что является неблагоприятным прогностическим признаком.

Ключевые слова: микроциркуляция, полинейропатии, фактор перенапряжения.

Поражения периферической нервной системы занимают значительное место среди профессиональных заболеваний, связанных с функциональным перенапряжением. Это длительные динамические и статические нагрузки, часто повторяющиеся однотипные движения, неудобные вынужденные рабочие позы, давление на ткани, связанное с производственным процессом. Структура профессиональных заболеваний от воздействия функционального перенапряжения полиморфна, и в ней выделяются моно- и полиневропатии, радикулопатии, вегетативно-сенсорные полинейропатии [1]. При этом ряд вопросов клинического и патогенетического плана остаются недостаточно уточненными, вследствие чего проблема разработки ранних патогенетически обоснованных методов диагностики и эффективного лечения продолжает быть актуальной.

Кроме того, профессиональные поражения периферической нервной системы у лиц старше 40 лет редко являются единственным заболеванием. Чаще они развиваются на фоне хронических патологических процессов, таких как гипертоническая болезнь, атеросклероз, психосоматическая патология, что создает дополнительные трудности диагностики и лечения.

Однако, как показывают современные исследования профессионально обусловленных заболеваний, связанных с перенапряжением, в основе патогенетического процесса могут лежать общие механизмы, связанные с нарушениями микроцирку-

ляции, обусловленными изменениями состояния микрососудов, нарушением реологических свойств крови и эндотелиальной дисфункцией [2].

При тяжелой полинейропатии микроциркуляторные нарушения включают повышение проницаемости капилляров, активизацию свертывающей системы крови, развитие ДВС-синдрома и нарушения гемореологии. Выраженность этих изменений, являющихся проявлением системной воспалительной реакции, повышает риск затяжного течения заболевания, формирования нейрофиброза и развития хронических форм полинейропатии [3-5].

Механизмы вазорегуляции, патогенетически связанные с манифестацией и эволюцией системной воспалительной реакции при моно- и полинейропатии, зачастую определяющей эффективность лечения, менее изучены.

Таким образом, представляется важным клиническое исследование, направленное на уточнение значения эндотелий-зависимых и адренергических механизмов в формировании микроциркуляторных нарушений при моно- и полинейропатии вследствие функционального перенапряжения, что и составило **цель** данной работы.

Объект и методы исследования. Проведено когортное открытое сравнительное клиническое исследование. Программа и протокол исследования одобрены этическим комитетом ГБОУ ВПО НГМУ.

Таблица 1

Интегральные показатели ЛДФ-граммы
по результатам обследования группы больных и контрольной группы здоровых лиц

Показатели ЛДФ	Группа больных, 46 чел., M±m	Группа здоровых испытуемых, 20 чел., M±m
Показатель микроциркуляции (ПМ), пф. ед.	2,26 ± 0,08*	3,35 ± 0,26
Амплитуда эндотелиальных колебаний (A _э), пф. ед.	0,62 ± 0,05*	0,94 ± 0,12
Амплитуда нейрогенных колебаний (A _н), пф. ед.	0,77 ± 0,05*	1,24 ± 0,08
Показатель микроциркуляции в процессе окклюзии (ПМ _{оккл}), пф. ед.	1,54 ± 0,08*	2,09 ± 0,12
Индекс эффективности микроциркуляции, у. е.	1,26 ± 0,08*	1,99 ± 0,15
Резерв капиллярного кровотока (РК), %	165,4 ± 11,6*	226,3 ± 11,6

Примечание: * – достоверность различий при $p < 0,05$

Критериями включения в исследование был клинически установленный диагноз патологии периферической нервной системы с поражением плечевого сплетения от воздействия фактора перенапряжения, без сопутствующей соматической патологии. Всего под наблюдением с их информированного согласия находились 46 больных, мужчины, в возрасте 39-62 года ($53,15 \pm 1,43$ лет), и 20 практически здоровых лиц, мужчины, добровольно согласившиеся на обследование, аналогичной возрастной группы.

В исследование не включались лица с клиническими признаками: недостаточности кровообращения III и IV функциональных классов, венозной и почечной недостаточности, с алкогольной или наркотической зависимостью, нестабильной стенокардией, неконтролируемой артериальной гипертензией, сахарным диабетом, патологией щитовидной железы, перенесшие инфаркт миокарда, нарушение мозгового кровообращения, ХОБЛ тяжелого и крайне тяжелого течения.

Системную микроциркуляцию изучали в ходе доплеровского исследования. Лазерную доплеровскую флоуметрию (ЛДФ) проводили на лазерном анализаторе капиллярного кровотока с компьютерной обработкой данных «ЛАКК-01» (НПП «Лазма», Москва) с использованием базового светового зонда для чрескожных исследований. Зонд размещался на наружной поверхности левого предплечья, в зоне Захарьина-Геда для сердца (в точке, находящейся в середине отрезка горизонтальной линии, проведенной на 4 см выше основания шиловидных отростков локтевой и лучевой костей) и фиксировался лейкопластырем. После зондирования ткани гелий-неоновым лазерным излучением с длиной волны 0,63 мкм и мощностью менее 1 мВт отраженный сигнал, пропорциональный потоку крови в микроциркуляторном русле, через кабель связи поступал в компьютер. Регистрация ЛДФ-граммы осуществлялась в положении лежа на спине в течение 3 минут. Тестируемый объем ткани кожи включал восходящую из глубины дермы артериолу, множество капилляров и нисходящую венулу. Для уточнения исходного состояния системной микроциркуляции выполнялась окклюзионная проба, отражающая резервные возможности микроциркуляторного русла. В основе пробы лежит измерение способности сосудистой стенки возвращаться к первоначальной форме и функции после прекращения действия внешней сжимающей силы.

Определяли следующие показатели микроциркуляции: ПМ – показатель микроциркуляции, пф. ед.; ПМ_{оккл} – показатель микроциркуляции в процессе окклюзии (так называемый уровень «биологического нуля», кровоток в отсутствие артериального притока); ПМ_{макс} – показатель микроциркуляции в процессе развития реактивной постокклюзионной гиперемии; РК – резерв капиллярного кровотока (%), а также доли отдельных компонентов спектра: амплитуду эндотелиальных колебаний (A_э) частотой 0,0095-0,02 Гц, обусловленных функционированием эндотелия, выбросом вазодилатора NO; амплитуду нейрогенных колебаний (A_н) частотой 0,02-0,05 Гц, определяющихся симпатическими адренергическими влияниями на гладкие мышцы артериол и артериоловеноулярных анастомозов. Вычисляли отно-

шение активных и пассивных колебаний (индекс эффективности микроциркуляции, у.е.), характеризующее вазорегуляцию.

Результаты исследования обработаны с применением методов математической статистики, факторного корреляционного анализа, расчета достоверности межгрупповых различий по критерию Стьюдента (менее 0,95) на основе пакета программ Statistica 6.0 (Stat Soft Inc. 2001).

Результаты и их обсуждение. Основными жалобами обследованных пациентов были ноющие боли в руках, преимущественно в ночное время, боли в плечевых и локтевых суставах, парестезии, зябкость пальцев рук, слабость в руках, сенсорные нарушения в кистях, бледно-мраморный цвет кожных покровов рук. Показатели микроциркуляции, по данным ЛДФ, характеризовались параметрами, представленными в таблице 1.

Как следует из таблицы 1, системная микроциркуляция у обследованных больных характеризовалась снижением перфузии (ПМ — $2,26 \pm 0,08$ пф. ед., $p < 0,05$), амплитуды эндотелиальных (A_э — $0,62 \pm 0,05$ пф. ед., $p < 0,05$) и нейрогенных колебаний (A_н — $0,77 \pm 0,05$ пф. ед., $p < 0,05$), что соответствует спастико-стазическому типу нарушения микроциркуляции. Формирование спастико-стазического типа нарушений микроциркуляции было обусловлено, по-видимому, нарастанием эндотелиальной, вегетативной дисфункций, появлением гемодинамически значимого замедления кровотока, а основным патогенетическим механизмом формирования спастико-стазического типа нарушений микроциркуляции становится нейрогенный.

«Гиперреактивный» тип реакции на окклюзионную пробу отмечен у 12 пациентов с невропатией без клинически значимых сопутствующих заболеваний. «Ареактивный» тип реакции на окклюзионную пробу наблюдался у 34 пациентов. «Ареактивный» тип реакции может считаться проявлением неадекватной реакции организма на функциональное перенапряжение. «Гиперреактивный» тип реакции гемодинамики может рассматриваться как адекватная реакция сердечно-сосудистой системы на функциональное перенапряжение.

Тяжесть нарушений микроциркуляции обнаружила связь с некоторыми клинико-биохимическими параметрами. Так, величина ПМ изменялась пропорционально величине скорости оседания эритроцитов (СОЭ) ($r = +0,82; -0,61$), уровня С-реактивного белка в сыворотке крови ($r = +0,82; -0,81$) (отражающих активность воспалительного процесса). Величина A_э коррелировала с уровнем С-реактивного белка в сыворотке крови ($r = +0,61$). Величина A_н изменялась пропорционально уровню С-реактивного белка сыворотки крови ($r = -0,45$).

Проведенное исследование позволяет считать, что основным типом нарушения микроциркуляции у больных профессионально обусловленными вегетативно-сенсорными полиневропатиями является спастико-стазический, с «ареактивной» реакцией на окклюзионную пробу, что является неблагоприятным прогностическим признаком. Формирование тяжелых нарушений микроциркуляции по спастико-стазическому типу у больных профессиональными полиневропатиями обусловлено наличием эндотелиальной и вегетативной дисфункций, замедлением кровотока.

Библиографический список

1. Шпагина, Л.А. Клиника, диагностика, лечение, ВТЭ основных форм профессиональных заболеваний: учеб.-метод. пособие для врачей / Л.А. Шпагина, Л.Ю. Зюбина, С.В. Третьяков, О.Н. Герасименко. — Новосибирск, 2006.

2. Герасименко, О.Н. Современные патогенетические механизмы сосудистых нарушений при вибрационной болезни / О.Н. Герасименко, Л.А. Шпагина, В.М. Чернышев // Вестн. НГУ. Биология, клиническая медицина. — 2005. — Т. 3. — Вып. 1.
3. Лазерная доплеровская флоуметрия микроциркуляции крови: руководство для врачей / под ред. А.И. Крупаткина, В.В. Сидорова. — М., 2005.
4. Сухаревская, Т.М. Микроангио- и висцеропатии при вибрационной болезни / Т.М. Сухаревская, А.В. Ефремов, Г.И. Непомнящих [и др.]. — НГМА. МЗРФ, ИРП и ПМ СО РАМН, НИИГ МЗ РФ, 2000.
5. Imreova, H, Pura M. Differential diagnosis of peripheral neuropathy. Cas Lek Cesk 2005; 144 (9): 628-35.

Bibliography

1. Shpagina, L.A. Klinika, diagnostika, lechenie, VTEh osnovnykh form professionalnykh zabolevaniy: ucheb.-metod. posobie dlya vrachej / L.A. Shpagina, L.Yu. Zyubina, S.V. Tret'yakov, O.N. Gerasimenko. — Novosibirsk, 2006.
2. Gerasimenko, O.N. Sovremennye patogeneticheskie mekhanizmyh sosudistikh narusheniy pri vibratsionnoy bolezni / O.N. Gerasimenko, L.A. Shpagina, V.M. Chernyshev // Vestn. NGU. Biologiya, klinicheskaya medicina. — 2005. — Т. 3. — Вып. 1.
3. Lazemaya dopplerovskaya floumetriya mikrocirkulyacii krovi: rukovodstvo dlya vrachej / pod red. A.I. Krupatkina, V.V. Sidorova. — М., 2005.
4. Sukharevskaya, T.M. Mikroangio- i visceropatii pri vibratsionnoy bolezni / T.M. Sukharevskaya, A.V. Efremov, G.I. Nepomnyatikh [i dr.]. — NGMA. MZRF, IRP i PM SO RAMN, NIIG MZ RF, 2000.
5. Imreova, H, Pura M. Differential diagnosis of peripheral neuropathy. Cas Lek Cesk 2005; 144 (9): 628-35.

Статья поступила в редакцию 15.05.13

УДК 615.8

Prinin S.V., Chukhrova M.G., Zavarzina L.F., Astrakov S.V. FACTORS AFFECTING BURNOUT NURSES REGIONAL HOSPITAL. Исследование частоты синдрома эмоционального выгорания среди среднего медицинского персонала в одной из крупных больниц г. Новосибирска. Опросили 340 медицинских сестер. Показано, что с появлением синдрома эмоционального выгорания связаны такие факторы, как эмоциональное перенапряжение и истощение, отсутствие личных достижений, смена работы, условия работы, невозможность переключения во время работы.

Key words: burnout, nursing personnel, regional hospital, work environment.

С.В. Прнин, АНО НБ «Вупар», г. Новосибирск, E-mail: svprinin@rambler.ru;

М.Г. Чухрова, ФГБУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск;

Л.Ф. Заварзина, МБУЗ ГКБ № 25, г. Новосибирск; **С.В. Астраков**, МБУЗ ГКБ № 25, г. Новосибирск

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА КРУПНОЙ ГОРОДСКОЙ БОЛЬНИЦЫ

Исследованы факторы, влияющие на синдром выгорания у среднего медицинского персонала всех ступенях в одной из крупных больниц г. Новосибирска. Опросены 340 медицинских сестер. Показано, что с появлением синдрома эмоционального выгорания связаны такие факторы, как эмоциональное перенапряжение и истощение, отсутствие личных достижений, смена работы, условия работы, невозможность переключения во время работы.

Ключевые слова: психоэмоциональное напряжение, синдром эмоционального выгорания, медицинские сестры.

Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием как другой человек.
W. Schmidbauer, 1977

Одна из злободневных проблем управления медицинским персоналом крупного лечебного учреждения — прогноз устойчивости его работы в условиях информационной неопределенности, интенсивного внедрения новых технологий, необходимости самостоятельного принятия решения в условиях дефицита времени. Необходимость выявлять «узкие» места в работе медицинского персонала лечебных учреждений, организовать мероприятия по предупреждению возможных конфликтогенных ситуаций, профессиональных ошибок в системе «медицинский работник — ЛПУ — пациент» определяет актуальность данного исследования.

Американский психиатр Н. Freudenberger впервые использовал термин «выгорание» в 1974 году, сказав, что это чувство недостаточности и истощения, которые могут наблюдаться у социальных работников, в условиях необходимости неумеренного расходования энергии, усилий и профессиональных навыков в течение длительного времени [1]. P.G. Gabassi установил, что это состояние является реакцией на долгосрочный профессиональный стресс, и возникает в основном у тех, кто работает действительно по призванию, т.е. выявил эмоциональный компонент [2]. Как только эмоциональные ресурсы истощаются, работники чувствуют, что они больше не в состоянии выразить себя на психологическом уровне, и испытывают дискомфорт и разочарование [3]. Показано, что наиболее чувствительны

к эмоциональному выгоранию работники в системе «человек-человек» [4].

Этиология синдрома выгорания является многомерной, так как исследования показали влияние психологических, социальных, образовательных и финансовых факторов в его проявлении. В последнее время все больший интерес исследователей привлекает проблема профессионального стресса и механизмов формирования стрессоустойчивости человека и адаптации его в различных областях деятельности, особенно тех, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми, т.е. лиц, занятых разного рода коммуникативной профессиональной деятельностью (так называемых «помогающих» профессий) — врачей, медсестер, психологов, педагогов, работников социальных служб, юристов, сотрудников пенитенциарной системы и правоохранительных органов. У этих специалистов наиболее часто наблюдаются психические и физиологические реакции на широкий круг ситуаций в трудовой деятельности. Со временем они начинают испытывать неудовлетворенность работой, теряют к ней интерес, формально исполняют свои обязанности. Расстройства постепенно прогрессируют, развиваются невротические и психосоматические явления. Эти реакции являются проявлением такого феномена, как профессиональный стресс, и, как следствие, — синдромом профессионального выгорания [5, 6], определенного также как синдромом «бессильного помощника» [7], эмоционального истощения [8] и компульсивного оказания помощи в помогающих профессиях [9].

Анализ проблемы профессионального выгорания показывает, что основные усилия исследователей были направлены на выявление факторов, его вызывающих. Традиционно они подразделяются на две основные группы: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самого профессионала [8]. Обзор работ по данной теме показывает, что высокий уровень выгорания тесно связан с пассивными тактиками сопротивления стрессу, тогда как люди, активно противодействующие стрессу, имеют низкий уровень выгорания [10]. E. Greenglass отметил, что женщины продуктивнее, чем мужчины, используют стратегии избегания стрессовых ситуаций [11].

Необходимо учитывать и фактор низкой обеспеченности средним медицинским персоналом российских больниц. Сегодня он составляет 44,7 для врачей и 90,8 для медсестер на десять тысяч населения. При этом согласно международным нормам, расчетная потребность во врачебных и средних медицинских кадрах в стране оставляет 45,2 и 117,5 на десять тысяч населения соответственно [12].

Настоящее исследование направлено на определение уровня психосоциального «выгорания» медицинских сестер, занятых в крупной региональной больнице, выявление возможной взаимосвязи с профессиональной деятельностью и рекреацией здоровья, а также поиск возможных стратегий снижения производственного стресса у среднего медицинского персонала.

Материалы и методы. Опросник для выявления эмоционального выгорания был распространен среди 340 медсестер в крупной больнице в течение двух месяцев (январь-февраль 2013 года), были возвращены 172 анкеты (отклик 50,2%). Опросник содержал несколько информационных блоков: демографические характеристики (возраст, семейное положение), профессиональные функции (статус, дежурства, участие в профессиональной деятельности), оценка здоровья, личные характеристики. Анкеты были анонимными. Статистический анализ данных осуществлялся со статистическими методами описательной и индуктивной статистики. Уровень статистической значимости был установлен равным или меньшим из 0,05. Был использован статистический пакет SPSS для Windows (версия 15).

Этический аспект. Разрешение на проведение исследования было получено от администрации больницы. Т.к. медсестры были не в состоянии завершить анкеты в тот же день из-за работы, они сдавались по мере их заполнения. Соглашение заполнить анкету трактовалось как согласие на участие в исследовании.

Информация о цели исследования была приведена в анкете. Указывалось, что содержание анкеты анонимно и будет соблюдаться конфиденциальность данных, подчеркивалось, что участие в данном исследовании сугубо добровольное.

В таблице 1 показана общая демографическая характеристика среднего медицинского персонала (м/с), где 98,8% выборки составляли женщины (N = 170) и было двое мужчин, 4 человека – младший медперсонал (санитарки и медрегистраторы) были исключены из выборки. Распределение по специальности – 25,6% постовые, 16,1% м/с специализированных кабинетов; 14,3% прочие (пищеблок, приемный покой и т.п.); 10,2% участковые; 7,7% процедурные; 6% рентгенлаборанты; 4,8% старшие медсестры и фельдшер-лаборант; палатная – 4,2%; хирургическая – 3,6%; акушерки – 3%. Большинство медсестер были замужем и имели 1-2 ребенка. Семейное положение – замужем 56,5%; не замужем 16,1%; разведены 12,5%; вдова 7,1% (число последних достигает 16,7% среди хирургических медсестер, не зависимо от специальности, в возрастном интервале 56-60 лет число вдов находится на уровне 23,5%). В целом опыт работы принявших участие в опросе составил 12,2 лет (минимально – 1 месяц и максимум 44 года; SD +/- 11,2 лет), возможны отличия по стажу между специальностями (P=0,015; F=2,1). Наибольший стаж работы в больнице был у респондентов хирургических отделений (29 лет), пищеблока (21 год). Среди старших медсестер больше всего разведенных женщин – 25%, на втором месте после них процедурные медсестры – 23,1%. Жилищные условия респондентов: проживают в общежитии – 3%; со своими родителями – 16%; отдельная квартира – 60%; на подселении – 4%; снимают жилье – 10%; живут с родителями мужа – 6%; на даче – 1%. Ночные смены – 48% медсестер в нашей выборке работали только в одну смену (дневная) и 52% имели ночные дежурства, где среднее их число составило 8 +/- 3,34 ночных смен в месяц. Умеют водить автомобиль 25,6 % респондентов.

Отнесли себя к группе практически здоровых (наличие факторов риска) – 42,5%; наличие хронического компенсированного заболевания – 32,2%; считают себя здоровыми (нет заболеваний и факторов риска) – 13,2%; недавно перенесенные острые заболевания – 9,2%; часто болеют – субкомпенсированное течение заболевания – 2,9%. Табакокурение отмечено в 13,9% и среднее число выкуриваемых сигарет составляет 11,4 ± 8,1 шт./сутки (минимум 1 и максимум 40). Так при никотиновой зависимости постовыми м/сестрами в среднем выкуривается 14,

Результаты

Общая характеристика персонала участвовавшего в опросе (N=168)

Таблица 1

Специальность	стаж работы в этом отделении Среднее	семейное положение										итого	
		не замужем		замужем		гражданский брак		разведена		вдова			
		№	% по строке	№	% по строке	№	% по строке	№	% по строке	№	% по строке	№	% по строке
Постовая	12,1	11	25,6%	24	55,8%	4	9,3%	2	4,7%	2	4,7%	43	25,6%
мс специализированного кабинета	9,7	4	14,8%	14	51,9%	2	7,4%	5	18,5%	2	7,4%	27	16,1%
прочие	11,3	2	8,3%	15	62,5%	2	8,3%	2	8,3%	3	12,5%	24	14,3%
участковая	7,6	3	17,6%	11	64,7%	0	0,0%	3	17,6%	0	0,0%	17	10,1%
процедурная	14,9	1	7,7%	6	46,2%	2	15,4%	3	23,1%	1	7,7%	13	7,7%
рентгенлаборант	18,6	1	10,0%	4	40,0%	2	20,0%	2	20,0%	1	10,0%	10	6,0%
старшая м/с	19,5	0	0,0%	5	62,5%	0	0,0%	2	25,0%	1	12,5%	8	4,8%
фельдшер лаборант	13,5	1	12,5%	4	50,0%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	4,8%
палатная	6,1	0	0,0%	6	85,7%	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%	7	4,2%
хирургическая	25,7	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	6	3,6%
акушерка	13,3	2	40,0%	3	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	8,9%	5	3,0%
Итого	13,8	27	16,1%	95	56,5%	13	7,7%	21	12,5%	12	7,1%	168	100%

Болезненность среди медсестер: ранжировано
по убыванию частоты проявлений (N=165)

Таблица 1

п/п	Перенесенное заболевание	частота	
		N	%
1	ОРЗ	101	61,2%
2	Повышенное утомление	68	41,2%
3	Остеохондроз	63	38,2%
4	Артериальная гипертония	49	29,7%
5	Заболевания суставов	40	24,2%
6	Тонзиллит, ангина	29	17,6%
7	Герпес	26	15,8%
8	Вегетососудистая дистония- гипотония	25	15,3%
9	Пневмония, бронхит	23	13,9%
10	Лекарственная аллергия	20	12,1%
11	Гинекологические заболевания	18	10,9%
12	Холецистит	17	10,3%
13	Сахарный диабет	16	9,7%
14	Дерматит	16	9,7%
15	Гастрит	16	9,7%
16	Панкреатит	15	9,1%
17	Неврастения	15	9,1%
18	Заболевания мочеполовой системы	9	5,5%
19	Заболевания щитовидной железы	8	4,8%
20	Последствия ЧМТ	5	3,0%
21	Язвенная болезнь желудка, или 12-ти перстной кишки	4	2,4%
22	Стенокардия	4	2,4%
23	Последствия полостных. и др. операций	4	2,4%
24	Гепатит	1	0,6%

Условия труда и возможные внешние факторы, влияющие
а перенесенные заболевания (N=172)

Таблица 2

Фактор дискомфорта	Ответившие положительно	
	N	%
Причина этих заболеваний рабочее место	82	49%
Отсутствие удобной рабочей одежды	59	35%
Устаревшее оборудование	36	22%
Неудовлетворительные санитарные условия	27	16%
Плохие взаимоотношения в коллективе	25	15%
Психозомоциональное напряжение, связанное с работой	12	7%
Затрудняетесь с ответом	5	3%

старшими медсестрами 13, медсестрами специализированных кабинетов 8 и процедурными 7 сигарет/сутки. Повышенный вес у 37,5%, при этом отметили о его наличии у себя 60% фельдшер-лаборантов; 50 % старших медсестер, 46,2% процедурных; 41,2% участковых; 37% медсестер специализированных кабинетов, 34,9% постовых медсестер. Для сравнения, у хирургических медсестер только 16,7% считают, что у них избыточный вес. Контроль артериального давления. Не обращают внимание на АД – 1,7% респондентов; считают что у них гипотония (АД < 105/65 мм.рт.ст.) – 15,3%; оптимальное (120/80 мм.рт.ст.) – 21,6%; нормальное (120-129/80-84 мм.рт.ст.) – 31,3%; высоко нормальное (130-139/85-89 мм.рт.ст.) 17% и у 13,1% гипертензия (>140/90 мм.рт.ст.). Двигательная активность в свободное время – низкая у 19,8%; эпизодические занятия 33%; относительно регулярно занимаются физкультурой 9,1%; регулярно работают на даче (2-3 раза в неделю) 29% и 5,7% активно занимаются в каких-либо оздоровительных группах или фитнес центрах. Среди

факторов риска, влияющих на здоровье отмечены следующие: аллергия на лекарства отмечается у 20,5%, причем наиболее заметны проявления аллергии у 43% старших медсестер, 31% медсестер специализированных кабинетов; 30% рентгенлаборантов; 29% участковых; 21% постовых; хирургических 17%; палатных 14%; прочих – 13% и самое наименьшее число аллергиков среди процедурных медсестер – 8%.

По отношению к прививкам выявлено следующее. Имеют медотвод – 11,9%; считают, что прививки реально снижают риск инфекционных заболеваний – 51,7%; не дают того, чего от них ожидают – 23,9%; затруднились с ответом – 12,5%. Отмечают, что при неблагоприятной эпидемиологической обстановке будут лечиться сами и продолжать работать – 76%; берут больничный лист – 12,6%; затруднились с ответом – 11,4%.

Болезненность медсестер и влияние на заболеваемость условий труда, по мнению респондентов, приведены в таблицах 2, 3.

В отношении респондентов к профессиональной деятельности выявлено следующее. Считают условия труда безопасными 34,7% медсестер. Это вызывает напряжение у 80% рентгенлаборантов; 67% хирургических медсестер; 62% процедурных; 60% акушеров; 57% палатных медсестер; 49% постовых; 19% медсестер специализированных кабинетов; 18% участковых; 14% старших медсестер; 13% прочие. При этом на вопрос: «Что подходит по отношению к Вашим пациентам в последнее время?» респонденты ответили, что пациенты управляемы – 27,5%; часто бывают невыдержанными, конфликтными, как и все больные люди – 53,8%; могут быть агрессивными – 8,8%; затруднились с ответом – 9,9%. Наибольшее число оценок по агрессивности пациентов было у палатных медсестер – 28,6%; процедурных – 15,4%; постовых – 14%; старших медсестер – 12,2%; рентгенлаборантов – 10%.

Факторы, которые, по мнению респондентов, могут влиять на качество труда приведены в таблицах 4 и 5.

Деперсонализация (обезличивание) проявляется негативным и циничным отношением и поведением по отношению к пациентам. Анализировался ответ на вопрос № 27 «делаете все, что назначено, не вдаваясь в подробности». Возможные факторы (убиралось влияние стажа работы), влияющие на этот показатель – число детей $g = 0,073$ ($P = 0,05$); число выкуренных сигарет в сутки у никотинзависимых снижает это ощущение $g = -0,177$ ($P = 0,01$), такой же эффект оказывает и двигательная активность

в свободное время $g = -0,100$ ($P = 0,01$); влияет и диспансерная группа здоровья к которой относит себя м/с, т.е. представление о ценности своего здоровья повышает ответственность и по отношению к пациентам $g = -0,079^*$ ($P = 0,01$). Было замечено, что имеет значение и контроль за своим АД: при невнимании к его показателям увеличивается обезличивание профессиональной деятельности $g = 0,128$ ($P = 0,01$).

Соответствие выполняемой работы личным интересам: работа и специальность устраивают полностью 48,5% опрошенных; в неполной мере – 40,4%; не соответствует интересам 3,5%; ушли от ответа 7,6%. Распределение по специальностям выглядит так – устраивает выполняемая работа полностью 75% процедурных и старших медсестер; 71% палатных; 60% фельдшер-лаборантов и рентгенлаборантов; 50% хирургических; 44% участковых; 32% постовых; 25% акушеров. Желание выбора другой профессиональной деятельности отмечено у 46,2%, где может устраивать любая сфера деятельности с хорошей оплатой труда.

Факторы, которые могут влиять на качество труда (N=172)

Факторы	N	%
отсутствие материального стимулирования труда	142	83 %
Большая загруженность медработников	138	81%
отсутствие личной перспективы и чувства нового при лечении пациентов	38	22%
ограниченные возможности лечебно-диагностической базы ГКБ	36	21%
ограниченные лекарственные ресурсы	31	18%
нет лидера в коллективе	18	10%
другие причины (без уточнений)	12	7%
низкая дисциплина труда	8	5%
Низкий профессиональный уровень	4	2%

Таблица 1

тры специализированных кабинетов; 44% постовых; 31% участковых; 28% палатных; 12% фельдшер лаборантов. Акушерки могут быть наименее подвержены влиянию своих коллективов.

Психоэмоциональное состояние в течение дня. Повышенное настроение отмечено в 14,5%; обычное - 71,5%; снижение - 7,3%; раздражительность - 6,7%. При этом раздражительность будет отмечаться постовыми медсестрами в 14,6%; фельдшерами лаборантами 11,3%; рентгенолаборантами и медсестрами специализированных кабинетов в 11,1%. Считают свой труд интенсивным требующий повышенной работоспособности 71,4% палатных медсестер; 66,7% акушерок; 62,5% фельдшер-лаборантов; 37,5% старших медсестер. У остальных оценки варьируют в диапазоне 18-25%.

Качество сна за прошедшие две недели. Считают его плохим 25,5%; обычно сон хороший и не зависит от работы - 47,2%; затруднились с ответом - 27,3%. Наиболее заметны нарушения сна в 47% у участковых медсестер, 40% акушерок, 39,5% постовые медсестры; по 33,3% хирургические и медсестры специализированных кабинетов.

Психоактивные вещества и снятие психоэмоционального напряжения. Самочувствие после работы оценивается как удовлетворительное - 22,4%; обычно усталость - 55,7%; очень устают 19,5%; затруднились с ответом 2,3%. Для снятия психоэмоционального напряжения респонденты могли посоветовать прием снотворных, транквилизаторов в 2,9%, предложить выпить алкоголь - 0,6%. Предпочитают крепкий чай или кофе - 5,2%. Считают, что лучше всего для снятия напря-

Таблица 2

Частотное распределение сделанных предложений по оптимизации работы (N=172)

Предложения по разделам	N	%
организации своей работы	69	39%
организации рабочего места	66	38%
охране здоровья медицинских работников	63	36%
работе администрации ГКБ	48	27%
совершенствованию профессиональных знаний	41	23%

Таблица 6

Самооценка дефицита личных качеств, которых может не хватать в работе

Оцениваемое личное качество	Отмечен дефицит	
	N	%
Инициативность	46	27%
Требовательность к себе	30	17%
Сдержанность	28	16%
Общительность	16	9%
Собранность	14	8%
Контактность	9	5%
Профессиональных знаний	8	5%
Внимательность	5	3%
Чуткость	3	2%

Перспектива работы в больнице: собираются продолжать работать в больнице - 63,4%; могут перейти в другое лечебное учреждение - 6,9%; хотели бы перейти в другое подразделение внутри больницы - 2,3%; хотят получить дополнительное образование 6,9%; ушли от ответа - 20,6%. Можно заметить, что собираются продолжить работать в больнице 88% старших медсестер; 83% хирургических; 81% м/с специализированных кабинетов; 80% рентгенолаборантов; 71% палатных; 67% прочие (пищевые и т.п.); 62% процедурных; 53% участковых; 50% фельдшер-лаборантов; 49% постовых; 20% акушерок.

Возраст и продолжение работы в медицинской сфере труда: при выходе на пенсию продолжают работу в медицине - 57,6%; сменяют сферу деятельности - 12,8% и затруднились с ответом - 29,7% респондентов.

Самооценка личных качеств и дефицита личных качеств, которых может не хватать в работе и отражаться на ее эффективности, приведена в таблице 6.

Взаимоотношение в коллективе и комфортность. Желание коллектива - закон для 10,7%. Мнение коллектива - достаточное основание для того, чтобы изменилось мнение респондента - 33,7%; часто не имеет большого значения - 21,9%. Способны пойти вразрез с мнением и желанием коллектива - 10,7%; ушли от ответа - 23,1%. Позитивная коллективная управляемость в зависимости от специальности (сумма по 1-2 вариантам ответов) выглядит так - 67% процедурных и хирургических; 50% рентгенолаборантов; 50% старших медсестер; 46% медсес-

тер. Желание коллектива - закон для 10,7%. Мнение коллектива - достаточное основание для того, чтобы изменилось мнение респондента - 33,7%; часто не имеет большого значения - 21,9%. Способны пойти вразрез с мнением и желанием коллектива - 10,7%; ушли от ответа - 23,1%. Позитивная коллективная управляемость в зависимости от специальности (сумма по 1-2 вариантам ответов) выглядит так - 67% процедурных и хирургических; 50% рентгенолаборантов; 50% старших медсестер; 46% медсестер. Желание коллектива - закон для 10,7%. Мнение коллектива - достаточное основание для того, чтобы изменилось мнение респондента - 33,7%; часто не имеет большого значения - 21,9%. Способны пойти вразрез с мнением и желанием коллектива - 10,7%; ушли от ответа - 23,1%. Позитивная коллективная управляемость в зависимости от специальности (сумма по 1-2 вариантам ответов) выглядит так - 67% процедурных и хирургических; 50% рентгенолаборантов; 50% старших медсестер; 46% медсестер.

Таким образом, показаны и проанализированы факторы, которые в разной степени оказывают влияние на самочувствие, самооценку и эффективность работы среднего медицинского персонала крупной городской больницы. Эти факторы вызывают психоэмоциональное напряжение у медицинских сестер и способствуют формированию синдрома эмоционального выгорания, что в конечном итоге сказывается на уровне оказания медицинской помощи пациентам больницы. Полученные данные могут быть использованы для оптимизации условий и содержания труда медицинских сестер.

Библиографический список

1. Freudenberger, H J. Staff burnout t // Journal of Social Issues: 1974, v. 30(1).
2. Винокур, В.А. Аффективные расстройства и самооценка здоровья у государственных служащих в процессе профессионального «выгорания» / В.А. Винокур, Е.В. Агапова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 1(18) [Э/р]. – Р/д: <http://medpsy.ru>
3. Maslach, C., Jackson S.E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA Consulting Psychologistis Press, 1986.
4. Cordes, C., Dougherty T. A review and integration of research on job burnout. Academy of Management Review, 1993.
5. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1.
6. Профессиональное выгорание медицинской сестры, как следствие специфики трудового процесса / К.С. Жижин [и др.] // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 5.
7. Schmidbauer, W. Die hilflosen Helfer / W. Schmidbauer. – Reinbeck: Rowolt, 1977.
8. Maslach, C., Jackson S.E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA Consulting Psychologistis Press, 1986.
9. Malan, D. (1979) Individual psychotherapy and the science of psychodynamics. London, Butterworth.
10. Burnout syndrome in the helping professions / Gabassi P.G. [et al.] // Psychol Rep. 2002 Feb; 90(1).
11. Greenglass, E. (1990). Components of Type A behavior in women and in men. In R. Takens (Ed.) European Perspectives in Psychology. Amsterdam: Wiley.
12. Россия недосчиталась 270 тысяч медсестер [Э/р]. – Р/д: <http://vrachirf.ru/concilium/2210.html>

Bibliography

1. Freudenberger, H J. Staff burnout t // Journal of Social Issues: 1974, v. 30(1).
2. Vinokur, V.A. Aektivnihe rasstroystva i samoocenka zdorovya u gosudarstvennikh sluzhatikh v processe professionalnogo «vihgoraniya» / V.A. Vinokur, E.V. Agapova // Medicinskaya psikhologiya v Rossii: ehlektron. nauch. zhurn. – 2013. – № 1(18) [Eh/r]. – R/d: <http://medpsy.ru>
3. Maslach, C., Jackson S.E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA Consulting Psychologistis Press, 1986.
4. Cordes, C., Dougherty T. A review and integration of research on job burnout. Academy of Management Review, 1993.
5. Orel, V.E. Fenomen «vihgoraniya» v zarubezhnoy psikhologii: ehmpiricheskie issledovaniya // Psikhologicheskij zhurnal. – 2001. – Т. 22. – № 1.
6. Professionalnoe vihgoranie medicinskoy sestriv, kak sledstvie specifiki trudovogo processa / K.S. Zhizhin [i dr.] // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2010. – № 5.
7. Schmidbauer, W. Die hilflosen Helfer / W. Schmidbauer. – Reinbeck: Rowolt, 1977.
8. Maslach, C., Jackson S.E. The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA Consulting Psychologistis Press, 1986.
9. Malan, D. (1979) Individual psychotherapy and the science of psychodynamics. London, Butterworth.
10. Burnout syndrome in the helping professions / Gabassi P.G. [et al.] // Psychol Rep. 2002 Feb; 90(1).
11. Greenglass, E. (1990). Components of Type A behavior in women and in men. In R. Takens (Ed.) European Perspectives in Psychology. Amsterdam: Wiley.
12. Rossiya nedoschitalasj 270 tihsyach medsester [Eh/r]. – R/d: <http://vrachirf.ru/concilium/2210.html>

Статья поступила в редакцию 15.05.13

Раздел 8

ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА – доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА – доктор экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)

УДК 338.242

Kiykova E.V., Chaban S.A. USE OF SIMULATION IN THE MANAGEMENT SYSTEM procurement of goods, WORKS and services FOR THE NEEDS OF UNIVERSITY. This paper describes the use of simulation for decision-making in the procurement for the University. The developed models can be used to construct the optimal placement of the schedule of orders, execution of the plan for the control and monitoring of the procurement process for the procurement needs of the university.

Key words: simulation model, the procurement process for the needs of the university, schedule, procurement plan, the system of decision-making, performance indicators process.

Е.В. Кийкова, ст. преп. каф. информационных систем и прикладной информатики ФГБОУ ВПО

«Владивостокский гос. университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: elena_kiykova@list.ru;

С.А. Чабан, сотрудник бухгалтерско-экономического отдела МКУ «ДСО ВГО», г. Владивосток,

E-mail: semyon.chaban@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ЗАКУПОК ТОВАРОВ, РАБОТ И УСЛУГ ДЛЯ НУЖД УНИВЕРСИТЕТА

В работе описано применение имитационного моделирования при принятии управленческих решений в процессе закупок для нужд университета. Разработанные модели могут быть использованы для построения оптимального плана-графика размещения заказов, для контроля исполнения плана закупок и мониторинга самого процесса закупок для нужд университета.

Ключевые слова: имитационная модель, процесс закупок для нужд университета, план-график, план закупок, система принятия решений, показатели результативности процесса.

Приняв федеральный закон от 21.07.2005 № 94-ФЗ «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд», государство установило единый порядок размещения заказов, расширило возможности для участия физических и юридических лиц в размещении заказов, что позволило унифицировать бизнес-процессы заключения договора (для бюджетных учреждений) в контексте государственного регулирования. Тем самым закупки бюджетных учреждений обеспечивают выполнение государственных функций, направленных на оптимизацию управления, сокращения расходов, эффективного управления финансовыми потоками.

Однако унифицированный и стандартизированный процесс закупок представляет собой сложную, многофакторную систему со множеством участников (сотрудники университета, поставщики, органы исполнительной власти) и на которую влияет большое число случайных факторов. Поэтому для принятия эффективных управленческих решений руководителями любого уровня на этапах планирования закупок на финансовый год, организации и проведения размещения заказа, контроля и исполнения обязательств, мониторинга процесса и его улучшения – была разработана система моделей [1], которая на основе имитационного моделирования позволяет повысить обоснованность принимаемых решений и уменьшить риск от их реализации.

Модели [1], построенные с учётом законодательства Российской Федерации в области государственных закупок товаров,

работ и услуг для бюджетных учреждений [2], остаются актуальными и при внедрении контрактной системы, закон о которой вступает в силу с 1 января 2014 г. [3]. Согласно новому Федеральному закону [3], процесс закупок будет регулироваться на всех этапах, начиная с планирования закупок на финансовый год до оценки их эффективности [4].

Апробация системы принятия решений, построенной на основе моделей [1], была проведена с помощью программного обеспечения MS Excel.

Согласно Федеральному закону [3], каждая закупка должна быть запланирована, т.е. она указана в плане закупок и плане-графике, который является основанием для проведения закупок [4].

Для построения плана-графика на основе плана закупок используется имитационная модель принятия решения о способе размещения заказа совместно с моделью определения загруженности сотрудников отдела, занимающихся организацией и проведением размещения заказа (во ВГУЭС это отдел закупок) [1].

Полученный на основе применения модели о способе размещения заказа план-график (рис. 1) можно корректировать согласно результатам, получаемым при моделировании загруженности сотрудников отдела закупок (рис. 2). Применяя имитационное моделирование можно выбрать оптимальный по загруженности сотрудников отдела план-график, в котором присутствуют все заказы, вошедшие в план закупок, либо рассчитать

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Номер заявки	Код группы	Месяц	Квартал	Сумма	Начало размещения, по минимальному сроку	Начало размещения, по максимальному сроку	Вид размещения	
2	130	01.02.2013	1	280 000,00	13.01.2013	01.01.2013	ЗК	
4	220	01.02.2013	1	87 000,00	01.02.2013	01.02.2013	ЕП	
5	23	01.03.2013	1	390 000,00	10.02.2013	29.01.2013	ЗК	
6	32	01.03.2013	1	480 000,00	10.02.2013	29.01.2013	ЗК	
7	118	01.05.2013	2	1 800 000,00	06.04.2013	18.03.2013	АЭ	
8	130	01.04.2013	2	370 000,00	13.03.2013	01.03.2013	ЗК	
9	162	01.05.2013	2	760 000,00	06.04.2013	18.03.2013	АЭ	
10	162	01.06.2013	2	500 000,00	13.05.2013	01.05.2013	ЗК	
11	213	01.06.2013	2	349 000,00	13.05.2013	01.05.2013	ЗК	
12	221	01.04.2013	2	975 000,00	07.03.2013	16.02.2013	АЭ	
13	221	01.05.2013	2	760 000,00	06.04.2013	18.03.2013	АЭ	
14	221	01.06.2013	2	2 800 000,00	07.05.2013	18.04.2013	АЭ	
15	41	01.04.2013	2	98 000,00	01.04.2013	01.04.2013	ЕП	
16	127	01.09.2013	3	1 750 000,00	07.08.2013	19.07.2013	АЭ	
17	187	01.09.2013	3	180 000,00	01.09.2013	01.09.2013	ЕП	
18	196	01.07.2013	3	290 000,00	12.06.2013	31.05.2013	ЗК	
19	221	01.07.2013	3	460 000,00	12.06.2013	31.05.2013	ЗК	
20	32	01.08.2013	3	560 000,00	07.07.2013	18.06.2013	АЭ	
21	41	01.07.2013	3	290 000,00	12.06.2013	31.05.2013	ЗК	

Рис. 1. Модель принятия решения о способе размещения заказа

1	8	9
Данные	2013 год из планируемого план-графика	
Показатель	Кол-во	Общее кол-во времени, потраченное на оформление размещения заказа
Количество договоров по п. 14.1 ст. 55	5	260
1 квартал	1	52
2 квартал	1	52
3 квартал	2	104
4 квартал	1	52
Количество договоров по ст. 55, кроме п. 14.1		0
Количество договоров, заключенных по котировкам	9	5 049
Количество договоров, заключенных по обычным аукционам		0
Количество договоров, заключенных по электронным аукционам	8	10 248
Количество договоров, заключенных по открытым конкурсам		0
Общее время, затраченное на размещение заказа, мин		15 817
- в часах		264
- в днях		44
Кол-во рабочих дней в календарном году		247
Кол-во работников в отделе закупок		3
Кол-во рабочих дней приходящих на 1 работника		15
Кол-во свободных рабочих дней		232
- в процентах		94,07%

Рис. 2. Модель для расчёта загрузки сотрудников отдела закупок

необходимое количество сотрудников занимающихся организацией и проведением размещения заказа.

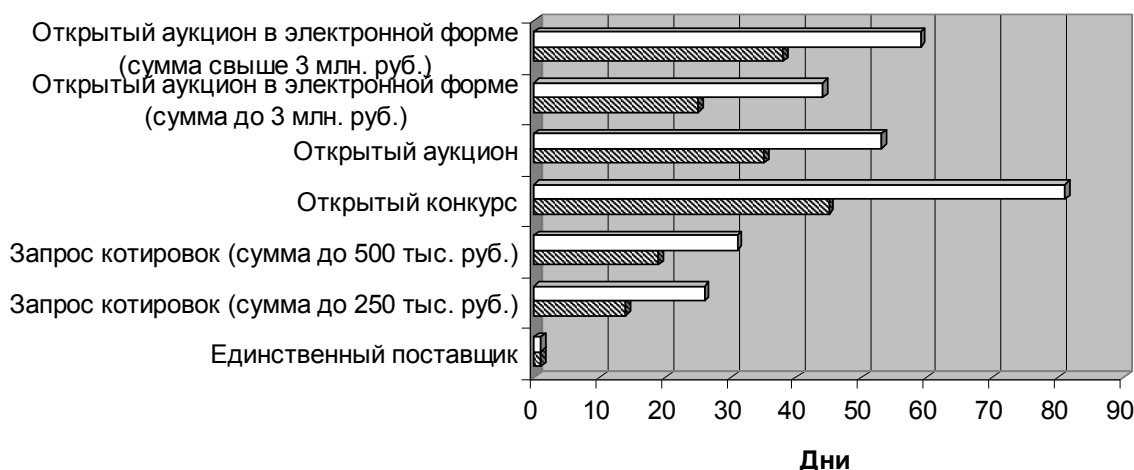
При принятии решения о способе размещения заказа и построении плана-графика необходима информация и о продолжительности проведения закупок различными способами размещения заказа, которая регламентируется законодательством Российской Федерации (рис. 3) [2]. Согласно новому Федеральному закону [3], расширен перечень способов размещения за-

каза. Этим законом введены: конкурс с ограниченным участием, двухэтапный конкурс и запрос предложений.

Для моделирования загрузки сотрудников отдела закупок указывается время, необходимое на все процедуры, связанные с организацией и проведением размещения закупок различными способами (рис. 4).

Для мониторинга процесса закупок для нужд университета была разработана система целевых показателей на основе тре-

Продолжительность



■ Минимальный срок размещения заказа, дни □ Максимальный срок размещения заказа, дни

Рис. 3. Продолжительность проведения различных способов размещения заказа

R2C5		
1	2	
1		
2	Договор до 400 тыс. руб.	
3	№ п/п	Наименование показателя, работы
4	1	Проверка кода ОКДП и номера группы исходы из предмета заявки
5	2	Проверка суммы одноименных товаров / работ / услуг в пределах квартала поставки
6	3	Визирование заявки
7	4	Проверка проекта договора данным, указанным в заявке
8	5	Визирование проекта договора
9	6	Занесение договора в реестр малых закупок
10	7	Занесение исполнения договора в реестр малых закупок
11		
12		
13	Единственный поставщик по статье 55 (кроме п. 14.1)	
14	№ п/п	Наименование показателя, работы
15	1	Проверка кода ОКДП и номера группы исходы из предмета заявки
16	2	Проверка предмета заявки статье 55
17	3	Визирование заявки
18	4	Проверка проекта договора данным, указанным в заявке
19	5	Визирование проекта договора
20	6	Занесение договора в реестр единственного поставщика
21	7	Занесение договора на официальном сайте

Рис. 4. Длительность процедур, связанные с организацией и проведением размещения закупок различными способами

бований заинтересованных сторон [5]. Используя модель исполнения плана закупок можно отслеживать достижение целевого значения показателя – объём использования субсидий и своевременно принимать меры.

Для мониторинга этапа планирования закупок на финансовый год используется ряд показателей результативности процесса, среди которых:

- наличие утверждённого плана-графика;
- доля конкурентных процедур размещения заказа;
- соответствие плана-графика плану закупок.

Применение модели принятия решения о способе разме-

щения заказа позволит достичь целевых значений указанных выше показателей.

Применение имитационного моделирования при принятии управленческих решений на этапах планирования закупок на финансовый год, организации и проведении размещения заказов позволяет своевременно разрабатывать оптимальный план-график и отслеживать выполнение плана закупок. Также применение разработанных моделей предоставляет возможность достигать (мониторить) целевые значения ряда показателей результативности процесса закупок товаров, работ и услуг для нужд университета.

Библиографический список

1. Кийкова, Е.В. Управление системой закупок товаров, работ и услуг для нужд бюджетного образовательного учреждения на основе имитационного моделирования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1 [Э/п]. – Р/д: www.science-education.ru/107-8370
2. О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд: Федеральный закон Российской Федерации от 21 июля 2005 г. N 94-ФЗ.
3. О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: Федеральный закон Российской Федерации от 05.04.2013 N 44-ФЗ.

4. Правовые новости. Специальный выпуск «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ и услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд. Обзор изменений системы государственных закупок» [Э/п]. – Р/д: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/>
5. Малышева, Л.А. Повышение эффективности процесса закупок в вузе на основе системы показателей / Л.А. Малышева, Г.Л. Овсянникова, Е.В. Кийкова // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 4.

Bibliography

1. Kiykova, E.V. Upravlenie sistemoy zakupok tovarov, rabot i uslug dlya nuzhd byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove imitacionnogo modelirovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 1 [Eh/r]. – R/d: www.science-education.ru/107-8370
2. O razmetenii zakazov na postavki tovarov, vpolnenie rabot, okazanie uslug dlya gosudarstvennykh i municipalnykh nuzhd: Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 21 iyulya 2005 g. N 94-FZ.
3. O kontraktnoy sisteme v sfere zakupok tovarov, rabot, uslug dlya obespecheniya gosudarstvennykh i municipalnykh nuzhd: Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 05.04.2013 N 44-FZ.
4. Pravovye novosti. Special'nyy vypusk «O kontraktnoy sisteme v sfere zakupok tovarov, rabot i uslug dlya obespecheniya gosudarstvennykh i municipalnykh nuzhd. Obzor izmeneniy sistem gosudarstvennykh zakupok» [Eh/r]. – R/d: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/>
5. Malihsheva, L.A. Povyshenie effektivnosti processa zakupok v vuze na osnove sistem pokazateley / L.A. Malihsheva, G.L. Ovsyannikova, E.V. Kiykova // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2012. – № 4.

Статья поступила в редакцию 17.05.13

УДК 336.7

Kotenev A.D. SIMULATION OF INNOVATION PROCESSES OF FOREIGN TRADE OF REGIONAL AGRICULTURE.

The paper also focused on the work done in the making of innovation and innovative elements of the complex. Based on these elements of the model of development of innovative processes SHS regional agricultural model proposed by the author of the innovation system of foreign trade agricultural region.

Key words: innovation, innovation-innovation complex, region, foreign economic activities, agriculture.

А.Д. Котенев, преп. ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Михайловск, E-mail: kot_sasha81@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ ВНЕШНЕТОРГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

В статье акцентировано внимание на проделанной работе в процессе становления элементов инновационно-внедренческого комплекса. Исходя из указанных элементов модели инновационных процессов развития ВТД регионального АПК предложена авторская модель инновационной системы внешнеторговой деятельности АПК региона.

Ключевые слова: инновация, инновационно-внедренческий комплекс, регион, внешнеторговая деятельность, агропромышленный комплекс.

Мировая практика показывает, что наличие в регионе перерабатывающих производств свидетельствует о зарождении инновационной деятельности. В этих условиях наблюдается процесс создания качественно новых, инновационных продуктов, и хозяйствующих субъектов по их производству. Однако наличие в регионе только лишь перерабатывающих производств не в полной мере обеспечивает развитие инновационной деятельности. Становлению и развитию инновационных процессов в регионе препятствуют следующие обстоятельства:

- отсутствие четкого механизма в процессе коммерциализации научных разработок;
- незаинтересованность предпринимательских структур в научно-технических инновациях;
- неразвитость системы подготовки и переподготовки кадров для развития инновационно-внедренческой деятельности в сфере АПК.

Тем не менее, на территории Ставропольского края наблюдается процесс становления региональной инновационно-внедренческой инфраструктуры. Так, начиная с 2008 года были созданы следующие её составные элементы:

- некоммерческое партнерство «Инновационно-технологический бизнес-центр Ставропольского края»;
- постоянное представительство Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере;
- в ФГОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» – офис коммерциализации, центр инновационных разработок, инновационно-технологический центр (технопарк) «Наукоемкие технологии», инновационно-технологический центр коллективного пользования «Нанотехнологии и наноматериалы»; Ставропольский научно-технический парк «СтавТехноПарк»; научно-технический центр прогнозирования строительной индустрии экспертизы и оценки недвижимости

- в ФГОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет» – центр научно-инновационной деятельности, технопарк «УниверАгро», бизнес-инкубатор, офис коммерциализации и трансфера технологий;

- в ГОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» – совет по управлению инновационными проектами и процессами, центр управления интеллектуальной собственностью, трансфера технологий и коммерциализации научных разработок, студенческий профессиональный и бизнес-инкубатор «ПРОФИ-СОЦИ-ЛИНГВА», система научно-образовательных инновационных лабораторий, отдел инновационного менеджмента, бизнес-школа.

Динамичному развитию указанных элементов инновационной инфраструктуры региона препятствует их разобщенность на всех этапах своей деятельности. Ставропольский край как регион с развитыми промышленным и аграрным комплексами, транспортной и телекоммуникационной инфраструктурой, значительной концентрацией высших учебных заведений, выгодным геополитическим положением имеет объективные предпосылки для ускоренного формирования экономики инновационного типа и реальную возможность стать центром инновационной деятельности Северо-Кавказского региона [1].

Инновационную составляющую внешнеторгового потенциала агропромышленного комплекса (далее – АПК) региона не следует рассматривать как некую пассивную часть производственных сил. Для более детального рассмотрения необходимо понимание внешнеторговой составляющей как стратегического направления в рамках управленческого процесса региональным агропромышленным комплексом. Такое понимание позволяет сформировать реальную картину эффективности деятельности регионального АПК от внешнеторговой деятельности (далее – ВТД).

С целью построения модели инновационных процессов развития внешнеторговой деятельности регионального АПК необходимо акцентировать внимание на её составляющих:

1. Инфраструктура региональной инновационной системы, представляющая собой набор элементов обеспечивающих возможности динамичного развития инновационной деятельности. Структура региональной инновационной системы выступает средством реализации разработанной нами модели инновационного развития региона. При этом необходимо учитывать непостоянный спрос на инновационную продукцию в регионе, что дополнительно стимулирует региональных сельскохозяйственных товаропроизводителей к расширению рынков сбыта, в том числе и путем выхода на мировой рынок.

2. Культура восприятия инновационного продукта, представляющая совокупность имеющихся правил, традиций и норм делового этикета к нововведениям, развивающим основы инновационной толерантности и креативности.

3. Инновационная восприимчивость олицетворяющая наличие в регионе возможностей и условий использования инновационных разработок в сфере внешнеторговой деятельности агропромышленного комплекса.

Важнейшими аспектами инновационной восприимчивости региона являются степень информационной доступности населения, уровень грамотности и развитие мотивационной составляющей к инновационной деятельности, наличие устойчивого платежеспособного спроса населения на инновационную продукцию, уровень поддержки инновационной деятельности агропромышленных товаропроизводителей в сфере ВТД со стороны региональных властей.

4. Финансовая составляющая инновационных процессов развития ВТД регионального АПК предполагающая организацию следующих направлений: создание и развитие предприятий, использующих современные перспективные научные разработки, реализация которых основывается на венчурном финансировании с акцентом на частные инвестиции, акционирование, лизинг, проектное финансирование.

5. Инновационный потенциал регионального АПК и его внешнеторговой составляющей представляющий собой совокупность имеющихся финансово-экономических, научно-технических и кадровых ресурсов способствующих его инновационному развитию на основе повышения конкурентоспособности АПК региона.

6. Инновационные посредники занимающиеся продвижением разработок на рынок. К инновационным посредникам следует

относить организации занимающиеся выдачей лицензий, консалтингом, маркетингом инновационных разработок, патентованием.

7. Потребители инновационной продукции регионального АПК.

8. Субъекты генерирующие инновационные процессы.

Использованию указанной модели должно предшествовать решение характерных для региона задач:

- преодоление отрицательного отношения к продукции инновационной деятельности АПК, вызванное социально-психологическими особенностями, а также менталитетом потребителей региона;

- устранение информационного голода в отношении инновационной продукции АПК, способствующего развитию затруднений при осуществлении экспортно-импортных операций.

Формами организации механизма взаимодействия инновационной и внешнеэкономической деятельности регионального АПК являются:

- научно-исследовательские подразделения, входящие в состав крупных агрохолдингов и концернов;

- создание компаний типа «спин-офф», характерной особенностью которых является развитие коммерческих возможностей научно-практических разработок;

- развитие партнерств типа «бизнес-ангел» представляющие собой профессиональных инвесторов (юридические или физические лица), инвестирующих в инновационные компании (стартапы) сроком как правило, до 7 лет взамен на пакет акций данного хозяйствующего субъекта;

- наращивание присутствия венчурных компаний, основными приоритетами деятельности которых являются разработка научной идеи, её апробация, создание образцов и моделей для последующей передачи на стадию промышленного производства;

- развитие на территории региона технопарков – как имущественных комплексов, объединяющих НИИ деловые центры, обслуживающие объекты, учебные заведения главной целью которых является продвижение инновационной культуры, а также состоятельности инновационного бизнеса и научных организаций.

Построению указанного механизма взаимодействия инновационной и внешнеторговой деятельности регионального АПК в рамках существующей социально-экономической системы будет способствовать проводимая органами исполнительной власти субъектов РФ продуктивная инновационная политика.

Библиографический список

1. Решение коллегии минэкономразвития Ставропольского края от 14.03.2012 № 2 «Обсуждение авторских статей Премьер-министра России Путина В.В. «Строительство справедливости. Социальная политика для России», «О наших экономических задачах» в рамках реализации Стратегии привлечения инвестиций в экономику Ставропольского края до 2020 года и Стратегии развития инновационной деятельности в Ставропольском крае до 2020 года (реализация иностранными компаниями инвестиционных и инновационных проектов, не вошедших в региональные индустриальные, туристско-рекреационные и технологические парки. Проблемы, возникающие при взаимодействии инвесторов с администрациями муниципальных образований Ставропольского края)» // СПС «Консультант-плюс».

Bibliography

1. Reshenie Kollegii minekonomrazvitiya Stavropol'skogo kraja ot 14.03.2012 № 2 «Obsuzhdenie avtorskikh statej Premjer-ministra Rossii Putina V.V. «Stroitel'stvo spravedlivosti. Social'naya politika dlya Rossii», «O nashikh ehkonomicheskikh zadachakh» v ramkakh realizacii Strategii privlecheniya investitsij v ehkonomiku Stavropol'skogo kraja do 2020 goda i Strategii razvitiya innovacionnoj deyatel'nosti v Stavropol'skom krae do 2020 goda (realizaciya inostrannimi kompaniyami investitsionnykh i innovacionnykh proektov, ne voshedshikh v regional'niye industrial'niye, turistsko-rekreacionniye i tekhnologicheskie parki. Problemih, voznikayushie pri vzaimodeystvii investorov s administratsiyami municipal'nykh obrazovaniy Stavropol'skogo kraja)» // SPS «Konsultant-plyus».

Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 338.24: 338.43

Lavrushina E.G. DEVELOPMENT OF SIMULATION MODEL OF SLAUGHTER FOR IMPROVEMENT OF COMPLEX poultry industry. This paper describes the features of the production processes and the poultry industry, a method of improvement based on simulation modeling, is an example to develop a simulation model of slaughter complex in order to optimize the operation of the enterprise and reducing the losses caused by inefficient output and idle transport resources of the enterprise.

Key words: industrial poultry farming, production process, technology, simulation model, lethal complex products, system modeling.

Е.Г. Лаврушина, ст. преп. каф. информационных систем и прикладной информатики Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: l_e_g@mail.ru

РАЗРАБОТКА ИМИТАЦИОННОЙ МОДЕЛИ РАБОТЫ УБОЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПТИЦЕВОДСТВА

В работе описаны особенности производственных процессов предприятий промышленного птицеводства и предложен способ их совершенствования на базе имитационного моделирования, приведен пример по разработке имитационной модели убойного комплекса с целью оптимизации работы предприятия и снижении потерь от нерационального выпуска продукции и простоя транспортных ресурсов предприятия.

Ключевые слова: промышленное птицеводство, производственный процесс, технология, имитационная модель, убойный комплекс, продукция, система моделирования.

Сегодня Государство уделяет большое внимание агропромышленному комплексу, вкладывает средства в его развитие, реализует программы поддержки всех отраслей сельскохозяйственного подкомплекса, среди которых особое место отводится промышленному птицеводству. Одной из задач программы развития птицеводства в России является увеличение производства мяса птицы.

Промышленное птицеводство — одна из немногих узкоспециализированных отраслей агропромышленного комплекса, которая представляет собой комплексную интегрированную систему, обеспечивающую все процессы от воспроизводства птицы до производства готовой продукции и ее реализации [1, с. 15]. Для обеспечения высокого качества выпускаемой продукции необходимо тщательно соблюдать все требования технологического процесса переработки птицы, определенного действующей «Технологической инструкцией по производству мяса птицы», с соблюдением ветеринарно – санитарных правил для предприятий переработки птицы, гигиенических требований к качеству и безопасности продовольственного сырья и пищевых продуктов [2, с. 24].

Технология производства мяса на птицефабрике объединяет различные производственные процессы: выращивание и содержание родительского стада для высокопродуктивных кроссов, производство инкубационных яиц для массового получения товарных бройлеров, и многие другие. Одной из наиболее значимых работ для предприятия промышленного птицеводства является работа убойного комплекса, ведь именно здесь формируется продукция, реализация которой составляет доход предприятия.

Современные линии переработки птицы представляют собой высоко скоординированные системы механизированных операций, при которых птицу убивают, удаляют несъедобные части тушек, а съедобные охлаждают, упаковывают и отправляют непосредственно потребителю или на дальнейшую глубокую переработку и хранение [2, с. 23].

Однако на практике зачастую случаются ситуации, ведущие к снижению производственной производительности в целом из-за нарушения системы настройки процессов производства различными внештатными и рисковыми ситуациями.

В целях оптимизации деятельности предприятия промышленного производства было принято решение исследовать работу убойного комплекса, который является подсистемой, связанной технологически практически со всеми подсистемами предприятия в целом, с применением средств имитационного моделирования.

Стоит отметить, что на сегодняшний день для данного производственного процесса не существует готовой стандартной модели, комплексно описывающей работу убойного комплекса предприятия промышленного птицеводства.

Разработка имитационной модели предполагает возможность исследования поведения объекта при различных условиях. В данном случае, разрабатываемая имитационная модель убойного комплекса должна, во-первых, достаточно полно отобразить реальный производственный процесс, во-вторых, предоставить статистические данные для анализа и оптимизации производственного процесса по формированию выпуска заказов и составлению расписания для их отгрузки, что позволит скорректировать рабочий график работников убойного комплекса на день в зависимости от объема формируемых заказов, а также внести корректировку по срокам отгрузки и отправки готовой продукции для транспортного цеха предприятия промышлен-

ленного птицеводства.

Для того чтобы изучить производственный процесс, выявить «узкие места», возможности усовершенствования, был проведен всесторонний анализ производственной системы [3-7].

Производственный процесс представляет собой ряд взаимосвязанных технологических операций направленных на создание и выпуск конечного товара или услуги. Количество технологических операций, их трудоемкость и сложность выполнения являются причиной необходимости тотального контроля технологии производства на всех этапах и последующего их улучшения. Одним из возможных вариантов улучшения производственного процесса является оптимизация выполнения определенных технологических операций и их комплексов [8, с. 135].

Применительно к промышленному птицеводству, и в частности к работе убойного комплекса, можно выделить следующие направления оптимизации:

- оптимизация использования ресурсов (сырьевых, технологических, материальных и др.);
- снижение потерь:
 - время ожидания транспорта при формировании (отгрузке) заказа;
 - время обслуживания технологической линии;
 - уменьшить время простоя оборудования.

Совершенствование производственного процесса убойного комплекса, позволит более точно и своевременно отслеживать выполнение и отгрузку заказов на продукцию убойного комплекса, не допускать перепроизводства конкретных видов продукции, и как следствие, улучшить работу предприятия с заказчиками продукции.

Технологическая схема работы убойного комплекса приведена на рис. 1.

Комплекс состоит из нескольких цехов, расположенных в одном здании. В состав убойного комплекса входят: участок подачи живой птицы к месту ее навешивания на конвейер убойной линии, линия убой и первичной обработки птицы, линия потрошения тушек, линия охлаждения тушек с участком охлаждения субпродуктов (потрохов), морозильный склад, участок обработки субпродуктов, филейный цех, цех нарезки, участок сортировки, фасовки и упаковки тушек. Так жетехнологически связанными с убойным комплексом являются цех глубокой переработки, участок переработки отходов животного происхождения на кормовую муку, участок первичной обработки утилизации пера. Все помещения проходят ежедневно санитарную обработку, проводятся анализы смывов, что гарантирует безопасность выпускаемой продукции из мяса птицы. Птица содержится в помещениях, оснащенных оборудованием европейского производства, что дает возможность строго соблюдать необходимые условия содержания птицы. Выращивание цыплят производится с учетом всех санитарных требований. Вся выращиваемая птица затем идет на убой. По достижении 42 дневного возраста, цыплята доставляются из птичников в убойный комплекс для переработки мяса птицы, где проходят несколько этапов обработки.

Вся производимая продукция отгружается с холодильного склада, находящегося в убойном комплексе, в грузовые машины. На морозильном складе имеется три вида холодильного оборудования: морозильные камеры для хранения продукции с температурой минус 18°C, камеры для охлаждения — 0°C, камеры для шоковой заморозки с температуройминус 40°C.

На каждом этапе производства проводится обязательный контроль качества мяса птицы, проверяется соответствие тем-

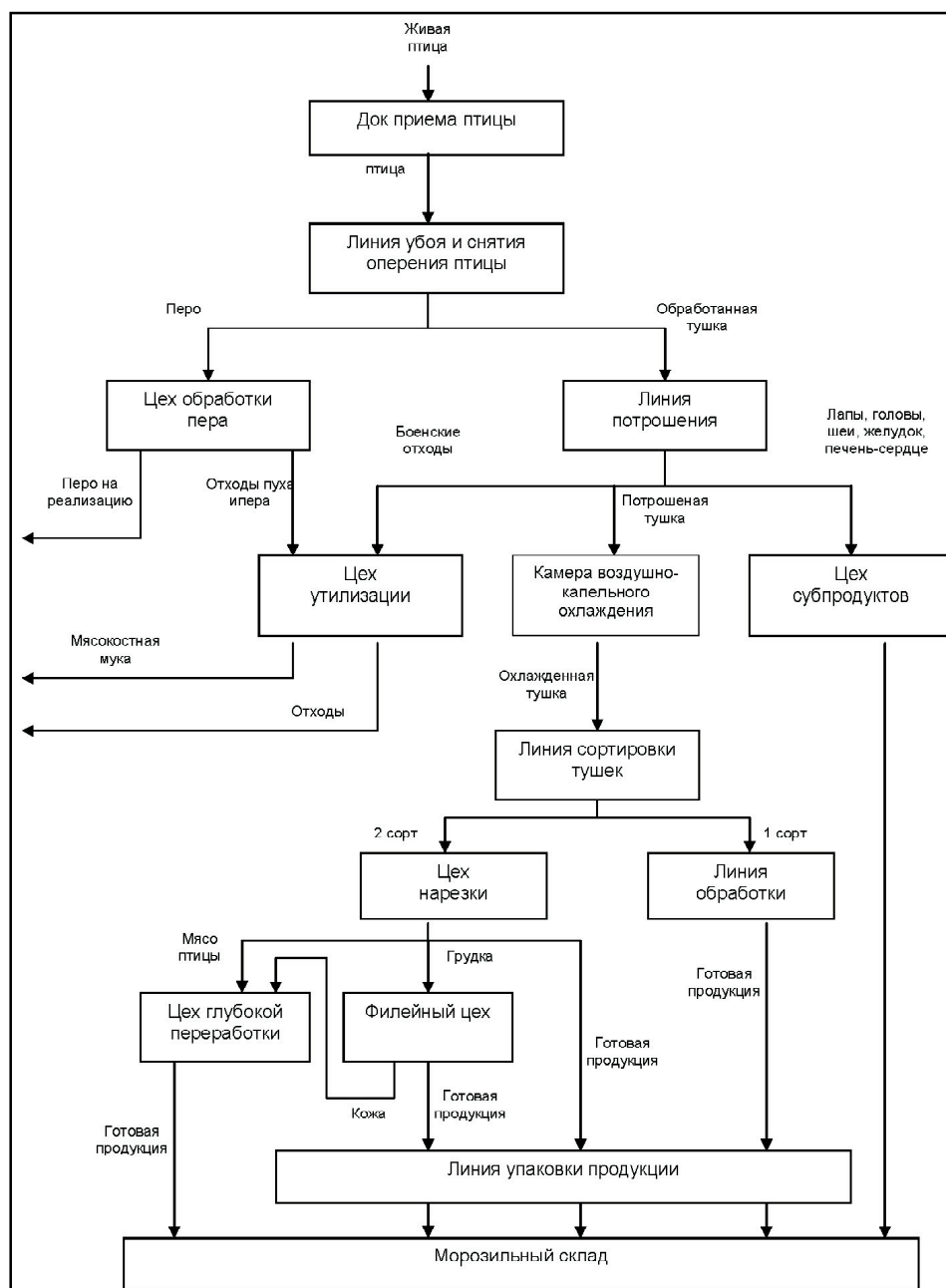


Рис. 1. Технологическая схема работы убойного комплекса

пературы (от 0 до +4 °C) хранения на нескольких контрольных точках. Все помещения цеха проходят ежедневную санитарную обработку, проводятся анализы смывов, что гарантирует абсолютную безопасность продуктов.

Первичная переработка птицы на линиях относится к поточному производству, основанному на ритмичной повторяемости операций, выполняемых на рабочих местах, расположенных в последовательности технологического процесса.

В соответствии с технологией первичной переработки птицы этой формой работы охвачены следующие производственные процессы: подача живой птицы на конвейер (прием, навешивание); первичная обработка птицы (электрооглушение, убой, обескровливание, удаление оперения); потрошение тушек птицы (отделение голов, лап, продольный разрез брюшной полости, извлечение внутренних органов, отделение шеи, мойка тушек, контроль качества потрошения); обработка мышечных желудков (разрезание и очистка желудка, мойка); охлаждение тушек птицы; сортировка тушек птицы.

Переработка тушек птицы на предприятиях отрасли способствует расширению ассортимента выпускаемой продукции и повышению рентабельности работы предприятия [2, с. 23].

Все технологические процессы обработки птицы происходят в цехах параллельно, но время выполнения этих операций не идентично, хотя и максимально сглажено усилиями технологов. В результате образуются простои, задержки и накопления продукции на различных этапах обработки, что вносит значительную хаотичность в процесс производства и создает затруднения в мониторинге количества и видов продукции, находящихся в данный момент в комплексе, и планировании отгрузок.

Использование имитационной модели работы убойного комплекса позволит получать информацию о его текущем состоянии, находящейся в нем продукции и производимых операциях, согласно выбранному временным издержкам.

Для создания имитационной модели работы убойного комплекса необходимо специальное программное обеспечение – система моделирования. Специфика такой системы определяется технологией работы, набором языковых средств и приемов моделирования. Проведя обзор пакетов имитационного моделирования, для создания имитационной модели убойного комплекса был выбран пакет AnyLogic [9-11].

Данный программный продукт поддерживает методы агентного моделирования, объединяющего в себе как системную динамику, так и дискретно-событийный подход, а также имеет множество встроенных функций и возможностей для реализации проектируемой модели, развитые средства визуализации работы модели.

Разработка имитационной модели убойного комплекса проводилась в среде демонстрационной версии AnyLogic 6.0.

Имитационная модель комплекса, созданная в AnyLogic, состоит из множества взаимосвязанных активных объектов. Активный объект является основным структурным элементом модели, и представляет собой сущность, включающую в себя данные (атрибуты объекта), функции (различные методы), анимацию, и ведет себя как единое целое. Активный объект строится как класс, который может включать в качестве составных элементов экземпляры других классов активных объектов.

Ввиду того, что среда имитационного моделирования AnyLogic создана на основе языка Java, который не является процедурным языком, любая функция может существовать только внутри класса. Класс описывает содержание и поведение некой совокупности данных и действий над этими данными.

При построении имитационной модели убойного комплекса большинство активных объектов были представлены объектами стандартной библиотеки EnterpriseLibrary. Библиотека AnyLogicEnterpriseLibrary поддерживает дискретно-событийный, или «процессный» подход моделирования.

С помощью объектов EnterpriseLibrary моделируются системы реального мира, динамика которых представляется как последовательность дискретных операций над некими сущностями. Сущности пассивны, они сами не контролируют свою динамику, но могут обладать определенными атрибутами, влияющими на процесс их обработки, или накапливающими [12].

В разработанной модели такие операции представлены технологическими процессами (прибытие птицы в цех, ее обработка, дробление птицы на составляющие компоненты и т.д.) через которые необходимо пройти птице при ее переработки в готовую продукцию, а сущности, непосредственно, – составляющими компонентами, получаемыми впоследствии потрошения тушки птицы и идущими на реализацию.

Процессы задаются в графическом представлении (потокосные диаграммы, блок-схемы), принятом во многих областях: производстве, бизнес-процессах, логистике и т.д.

Так как весь технологический процесс обработки птицы достаточно сложен и содержит большое количество различных операций, созданная модель была разбита на несколько отдельных, но взаимосвязанных компонентов, или подпроцессов. Такие подпроцессы в основном представляют работу какого-либо отдельного цеха, набор родственных технологических операций или работу сложного (для моделирования) оборудования. Описание сложных объектов приведено в таблице 1.

В библиотеке EnterpriseLibrary все, что может являться объектом, для которого задан какой-то процесс (человек, документ, деталь, пакет данных) понимается как заявка.

Entity – Java класс для всех заявок, которые создаются, работают с ресурсами и принимают участие, в описываемом с помощью диаграммы из объектов библиотеки EnterpriseLibrary, процессе. Entity обладает функциональностью, которая необходима и достаточна для обработки и отображения анимации заявки объектами библиотеки. Помимо использования заявок стандартного типа Entity, существует возможность создания собственного типа заявок, которые могут содержать в себе набор желаемых свойств и параметров, а также иметь особое задаваемое поведение при взаимодействии с другими объектами модели. Всего в модели было создано 5 типов заявок: Chicken, Part, Product, Group, Party.

Chicken (птица, туша птицы) – данным типом заявок представлена поступающая и обрабатываемая в комплексе птица. Заявки этого типа первыми генерируются в модели, определяя в себе главные весовые значения будущей продукции. На начальных технологических этапах заявками Chicken представлена живая птица, имеющая вес и состоящая из различных компонентов (органов, пера и т.д.). Впоследствии, от птицы отделяются определенные части, представляемые заявками другого типа – Part, что сказывается на весовых значениях тушки птицы. Это в свою очередь, отображается изменением значения параметров заявки Chicken. Заявки полностью уничтожаются на этапе распила птицы на составные части (цех нарезки) или этапе упаковки цельных туш как готовой продукции.

Part (части, конечности, органы и т.д.) – тип заявок, представляющий всевозможные части птицы, после их отделения от тушки. Заявками данного типа представлены как утилизируемые (или идущие на переработку) части, такие как кровь или перо, так и субпродукты (желудки, лапы и др.) и продукция (крылья, грудка, бедра и др.). Как было отмечено выше, данный тип заявок формируется в процессе прохождения заявками Chicken соответствующих операций резки или отделения каких-либо частей от тела птицы. При этом один из параметров Part – вес части, наследуется соответственно весу идентичного компонента, сгенерированного в Chicken.

Product (готовая продукция) – заявки, представленные этим типом, отображают уже готовую продукцию. После прохождения всех этапов обработки, части птицы укладываются на подложки (пакеты, контейнеры), затем упаковываются и маркируются (клеятся). Аналогично происходит и с заявками, моделирующими этап упаковки. Заявки типа Part собираются вместе и объединя-

Описание активных объектов модели

Таблица 1

Обозначение в модели	Описываемый объект
Main	Комплекс по переработке мяса птицы
Line_Preparing	Конвейерная линия первичной обработки птицы
HangingLP	Процесс навески птицы на линию обработки
Pump_Head	Пневматический насос, транспортирующий головы
Pump_Foot	Пневматический насос, транспортирующий лапы
Line_Evisceration	Конвейерная линия потрошения туш птицы
HangingLE	Процесс навески туш на линию потрошения
Pump_Stomach	Пневматический насос, транспортирующий желудки
Pump_HeartLiver	Пневматический насос, транспортирующий сердце-печень
Pump_Neck	Пневматический насос, транспортирующий шеи
ByProduct	Цех приемки и упаковки субпродуктов
Table	Упаковочный стол цеха субпродуктов
Chamber	Камера воздушно-капельного охлаждения (КВКО)
Hanging_Chamber	Процесс навески туш на линию КВКО
Cut	Линия нарезки туш на составляющие (минирезка)
Hanging_Cut	Процесс навески туш на линию минирезки
PackingCut	Упаковка продукции, поступающей с минирезки
Packing45_1	Машина упаковщик (упаковывает 45 ед/мин)
Packing55_1	Машина упаковщик (упаковывает 55 ед/мин) №1
Packing55_2	Машина упаковщик (упаковывает 55 ед/мин) №2
MeatBoneFlour	Утилизация на мясокостную муку
Sorting	Упаковка туш первого сорта
Freezer	Морозильный склад

ются в одну постоянную заявку-партию Product. При этом значения параметров заявки-партии вычисляются исходя из значений параметров содержащихся в ней заявок, например вес.

Group (ящики) – этим типом заявок представлена сгруппированная продукция. Обычно, упакованная продукция группируется в картонные ящики как завершенная единица продукции, используемая при транспортировке или хранении. Соответственно, заявки-партии типа Group содержат заявки Product и наследуют значения их параметров (аналогично связи Product и Part).

Party (партия) – представляет собой набор групп продукции, например, несколько ящиков. Обычно этим типом описываются паллеты, на которые загружаются ящики (заявки типа Group) с готовой продукцией. Паллеты используются для транспортировки готовой продукции на морозильные склады и для ее хранения. Помимо паллет, Party описывает каретки с частями птицы, используемые только в целях транспортировки частей между цехами и технологическими операциями. В случае кареток заявки типа Party содержат заявки Part и не образуют постоянные партии, как Product или Group.

Еще одним из ключевых объектов модели является объект представляющий эксперимент. Каждый сгенерированный эксперимент представляет собой соответствующий Java-класс. С помощью экспериментов задаются конфигурационные настройки модели.

Нормальные распределения случайных величин используемых в программе (на этапе навески, упаковки, маркировки) задаются функцией normal, с указанием характеристик случайной величины: отклонением случайной величины и средним значением. Данные характеристики прописываются в свойствах объекта Delay (задерживает заявки на заданный период времени) если это необходимо на данном технологическом процессе. Например, при моделировании линии обработки птицы будем использовать объект Delay класса Entity, имитирующий процесс навески птицы на конвейер. В свойствах объекта укажем время задержки. Аналогичным образом задается время упаковки продукции и время ее маркировки.

Входная информация, используемая моделью, представлена сгруппированным набором данных, оформленных в виде электронных таблиц MSExcel 2003.

К этим данным относятся: данные о выходе продукции; ежедневные заявки на отгрузку продукции; количество птицы, поставленное на обработку (объем партии).

Данные о выходе продукции представляют собой таблицу с перечнем анатомических параметров птицы. Данные являются усредненными значениями, полученными посредством анализа результатов статистического взвешивания птицы технологиями комплекса.

В таблице содержатся данные о распределении массы живой птицы в относительных и абсолютных показателях. Приведенный перечень анатомических частей птицы обусловлен технологическими этапами обработки птицы, на которых происходит удаление определенных частей и типами выпускаемой продукции.

Заявки на отгрузку продукции оформлены в виде электронной таблицы, состоящей из перечня заявок и их содержимого. Заявка – это набор различной продукции, единовременно отгружаемой из морозильных складов. За один рабочий день убойный комплекс «собирает» несколько заявок. Весовое содержимое заявки представлено в килограммах.

Разработанная имитационная модель работы убойного комплекса, отражает состояние основных технологических

процессов, их состояние на текущий момент модельного времени. В результате работы модели рассчитываются время обработки всего объема птицы поставленного на поток при данном запуске модели, время получения каждого вида продукции, вес готовой продукции по видам и общий вес готовой продукции. Также формируются списки по факту готовности заявки к отправке заказчику (в процентном соотношении и в килограммах) с указанием времени формирования той или иной заявки.

Использование результатов работы модели и их дальнейший анализ позволят оптимизировать работу убойного комплекса, а также снизить потери от простоев транспортных ресурсов предприятия.

Библиографический список

1. Росптицесоюз: развитие птицеводства в РФ в 2010 году и перспективы роста / З.Е. Земляная, В.С. Радкевич // Птица и птицепродукты. – 2011. – № 1.
2. Отечественное оборудование для птицеперерабатывающей промышленности / Ю.И. Романенко, А.Ю. Максимов // Птица и птицепродукты. – 2010. – № 4.
3. Лаврушина, Е.Г. Формирование общего подхода к моделированию процессов управления промышленным предприятием / Е.Г. Лаврушина, П.В. Юдин // Инновации, технологии, экономика (ИНТЭК – 2011): материалы международной научно-практич. конф. / под ред. Н.В. Ключевой. – Иваново, 2011.
4. Лаврушина Е.Г. Использование различных моделей для описания деятельности предприятия / Е.Г. Лаврушина, Е.Г. Болдескул // Интеллектуальный потенциал вузов – на развитие дальневосточного региона России и стран АТР: материалы XII международной научно-практич. конф. студентов, аспирантов и молодых исследователей: в 4 кн. – Владивосток, 2010. – Кн. 2.
5. Лаврушина, Е.Г. Функциональная модель деятельности предприятия промышленного птицеводства // Sworld: сб. науч. трудов по материалам международной научно-практич. конф. – Одесса, 2011. – № 2. – Т. 5.
6. Лаврушина, Е.Г. Построение комплексной системы планирования на предприятиях промышленного птицеводства // Наука в современном мире: материалы IV Международной научно-практич. конф. / под ред. Г.Ф. Гребенщикова. – М., 2011.
7. Лаврушина, Е.Г. Организация информационно-логистической системы управления в промышленном птицеводстве / Е.Г. Лаврушина, Н.А. Журавлев // Sworld: сб. науч. трудов по материалам международной научно-практич. конф. – Одесса, 2012. – № 4. – Т. 31.
8. Арунянц, Г.Г. Моделирование экономических процессов: практикум. – Калининград, 2009.
9. Обзор существующих программных средств имитационного моделирования при исследовании механизмов функционирования и управления производственными системами // Управление, вычислительная техника и информатика. – 2010. – № 6.
10. Суслов, С.А. Бизнес – это поле для экспериментов, но проводить их лучше на имитационной модели // Rational Enterprise Management. – 2009. – № 4.
11. Лаврушина, Е.Г. Выбор пакета имитационного моделирования для описания производственных процессов в птицеводстве // Sworld: сб. науч. трудов по материалам международной н/пконф. – Одесса, 2011. – № 2. – Т. 9.
12. Сайт разработчика среды имитационного моделирования AnyLogicXJTehnologies [Э/п]. – Р/д: <http://www.xjtek.ru>

Bibliography

1. Rospticesoyuz: razvitie pticevodstva v RF v 2010 godu i perspektivih rosta / Z.E. Zemlyanaya, V.S. Radkevich // Ptica i pticeproduktih. – 2011. – № 1.
2. Otechestvennoe oborudovanie dlya pticepererabatyvayuthey promishlennosti / Yu.I. Romanenko, A.Yu. Maksimov // Ptica i pticeproduktih. – 2010. – № 4.
3. Lavrushina, E.G. Formirovanie obshchego podkhoda k modelirovaniyu processov upravleniya promishlennim predpriyatiem / E.G. Lavrushina, P.V. Yudin // Innovacii, tekhnologii, ekonomika (INTEhK – 2011): materialih mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / pod red. N.V. Klorchkovoy. – Ivanovo, 2011.
4. Lavrushina E.G. Ispol'zovanie razlichnykh modeley dlya opisaniya deyatel'nosti predpriyatiya / E.G. Lavrushina, E.G. Boldeskul // Intel'ktual'nyy potentsial vuzov – na razvitie dal'nevostochnogo regiona Rossii i stran ATR: materialih XII mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. studentov, aspirantov i molodikh issledovateley: v 4 kn. – Vladivostok, 2010. – Kn. 2.
5. Lavrushina, E.G. Funktsional'naya model' deyatel'nosti predpriyatiya promishlennogo pticevodstva // Sworld: sb. nauch. trudov po materialam mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Odessa, 2011. – № 2. – Т. 5.
6. Lavrushina, E.G. Postroenie kompleksnoy sistemih planirovaniya na predpriyatiyakh promishlennogo pticevodstva // Nauka v sovremennom mire: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / pod red. G.F. Grebentikova. – M., 2011.
7. Lavrushina, E.G. Organizatsiya informatsionno-logisticheskoy sistemih upravleniya v promishlennom pticevodstve / E.G. Lavrushina, N.A. Zhuravlyov // Sworld: sb. nauch. trudov po materialam mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Odessa, 2012. – № 4. – Т. 31.
8. Arunyanc, G.G. Modelirovanie ekonomicheskikh processov: praktikum. – Kaliningrad, 2009.
9. Obzor sushchestvuyushchikh programnykh sredstv imitatsionnogo modelirovaniya pri issledovanii mekhanizmov funkcionirovaniya i upravleniya proizvodstvennyimi sistemami // Upravlenie, vichislitel'naya tekhnika i informatika. – 2010. – № 6.
10. Suslov, S.A. Biznes – ehto pole dlya ehksperimentov, no provodit' ikh luchshe na imitatsionnoy modeli // Rational Enterprise Management. – 2009. – № 4.
11. Lavrushina, E.G. Vihbor paketa imitatsionnogo modelirovaniya dlya opisaniya proizvodstvennykh processov v pticevodstve // Sworld: sb. nauch. trudov po materialam mezhdunarodnoy n/pkonf. – Odessa, 2011. – № 2. – Т. 9.
12. Sayjt razrabotchika srediy imitatsionnogo modelirovaniya AnyLogicXJTehnologies [Eh/r]. – R/d: <http://www.xjtek.ru>

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК336

Cheng L. STRATEGIC PLANNING BASED ON THE EVALUATION OF THE ABILITIES AND CAPACITIES OF THE COMPANY FOR SMEs. The article discusses the shortcomings and limitations in scientific literature methods for strategic planning. Redesigned anew strategic model of the internal environment factors of SMEs in conformity with the balanced scorecard (BSC) approach. Developed a mechanism for choosing competitive strategy with the ability and potential of the company for SMEs.

Key words: assessment of competitiveness; the ability for getting profit; marketing ability; the ability to attract new customers and increase loyalty; capacity for innovation, quality and optimization services; ability to minimize costs; ability to effectively manage; choice of the competitive strategy.

*Ли Чэн, аспирант каф. менеджмента и маркетинга СПбГТИ(ТУ), г. Санкт-Петербург,
E-mail: licheng303@mail.ru*

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОТЕНЦИАЛА КОМПАНИИ ДЛЯ МСП

В статье рассматриваются недостатки и ограничения в научной литературе методов для стратегического планирования. Переработана новая стратегическая модель факторов внутренней среды МСП в соответствии принятым в сбалансированной системе показателей (ССП) подходом. Разработан механизм выбора конкурентной стратегии для МСБ с учетом способностей и потенциала компании.

Ключевые слова: оценка конкурентоспособности, способность получения прибыли, способность маркетинга, способность привлечения новых клиентов и повышения лояльности, способность на инновации, оптимизации качества и оказания услуг, способность минимизации издержек, способность эффективного управления; выбор конкурентной стратегии.

Исследование проблем стратегического планирования на предприятиях, особенно на малых и средних, стало одной из главных сфер интереса как в академических, так и в предпринимательских кругах.

Дело в том, что проблемам стратегического менеджмента в крупных организациях посвящено множество научных трудов и публикаций. Но исследований, посвященных малым и средним предприятиям, в частности, стратегическому планированию в рамках малых и средних предприятий, гораздо меньше. Это приводит к тому, что менеджмент в малом бизнесе лишен какого бы то ни было инструментария, приемлемого для целей стратегического планирования [1, с. 58].

Некоторые исследователи настаивают на том, что формальные процедуры стратегического планирования вообще неуместны для малых и средних предприятий, не имеющих ни управленческих, ни финансовых ресурсов, необходимых для применения современных тщательно продуманных методик стратегического планирования.

Другие исследователи приходят к выводу, что малые предприятия обычно не используют стратегическое планирование, но позитивная связь между стратегическим планированием и эффективностью деятельности этих компаний в ряде работ все же зафиксирована. Например, Robinson обнаружил, что малые предприятия, прибегавшие к услугам консультантов в области стратегического планирования, имеют тенденцию действовать более эффективно, чем те, которые этого не делали.

Еще ряд исследований показывает наличие позитивной взаимосвязи между применением формального стратегического планирования и финансовыми результатами малых предприятий (Watts и Ormsby 1990) [1, с. 59].

Имеющиеся данные по этому предмету позволяют сделать вывод, что в настоящее время существует настоятельная необходимость разработки новых или адаптации существующих подходов к стратегическому планированию с учетом специфики деятельности малых и средних предприятий (далее МСП).

В теории и практике стратегического планирования разработано множество эффективных методов. Но, несмотря на кажущееся разнообразие методов стратегического анализа, особенности малого и среднего бизнеса (далее МСБ) делают их неприменимыми, или не вполне применимыми, поскольку каждый из популярных в теории и практике методов стратегического управления в условиях МСБ имеет более или менее существенные ограничения:

1. Как правило, они представляют собой оценку деятельности хозяйствующего субъекта под определенным ракурсом рассмотрения и не охватывают всего диапазона значимых факторов.

2. Они не раскрывают взаимосвязи между способностью организации и ресурсами, так как акцентируют внимание на поиске и классификации ресурсов организации, а не механизме формирования способностей организации.

3. Матричные методы оценки портфеля диверсифицированной организации эффективно используются для крупных диверсифицированных компаний, а для МСБ не подходят, поскольку цель таких методов – согласование бизнес-стратегий и распределение финансовых ресурсов между хозяйственными подразделениями компании.

4. Методы стратегического позиционирования позволяют

определить конкурентную позицию организации на рынке, но они игнорируют ограничение способностей организации и потенциала развития. А эти ограничения часто существуют в МСБ, и имеют большое значение.

5. В большинстве методов отсутствует динамический характер. Большинство факторов или параметров, как доля рынка, темпы инфляции, прибыльность отрасли, все статические данные. Однако, настоящая внешняя среда очень быстро изменяется, и МСБ необходимо своевременно принимать решение для адаптации. Поэтому статические методы не удовлетворяют требованию гибкости МСБ.

6. Информацию, которая необходима для использования вышеуказанных методов очень сложно, а зачастую невозможно собрать для МСБ. Например, жизненный цикл продукта, скорость технологических изменений отрасли, привлекательность отрасли и т.п.

7. Методы, рекомендуемые для создания или выбора стратегии, никак не связаны системой контроля. Это приводит к проблемам с реализацией, и даже самая лучшая стратегия при отсутствии механизмов ее контроля и адаптации становится бесполезной.

С учетом отмеченных недостатков традиционных методов, по нашему мнению, необходима разработка простого и понятного менеджменту МСБ механизма учета факторов внутренней и внешней среды при разработке стратегий с учетом способностей и потенциала компании.

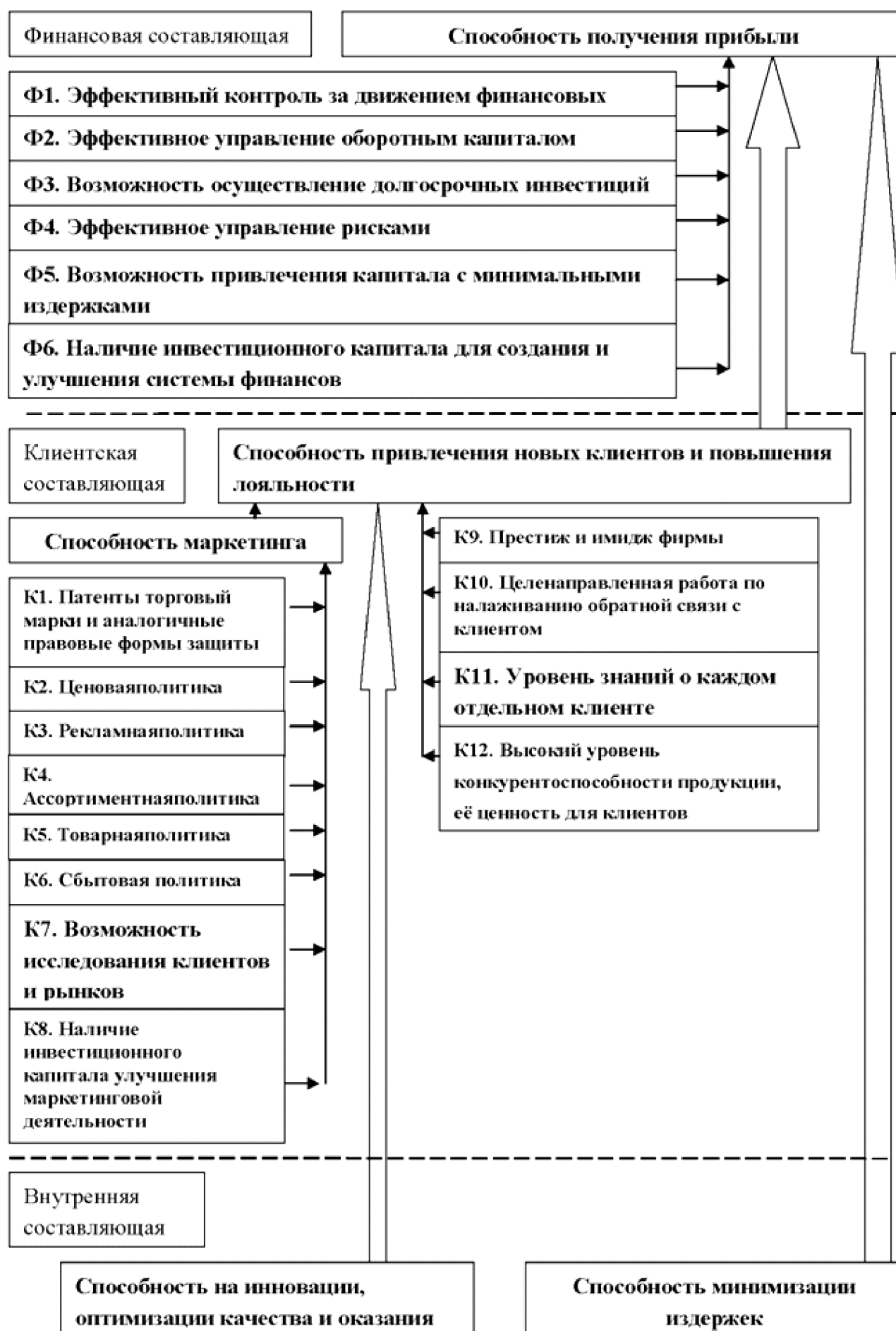
По мнению автора, в качестве основы при разработке методических подходов к оценке способностей компании, с учетом факторов внутренней среды, можно использовать концепцию сбалансированной системы показателей (далее ССП).

На основе подходов, принятых в ССП автором разработана стратегическая модель факторов внутренней среды, представленная на рис. 1. Также как стратегическая карта ССП, стратегическая модель факторов внутренней среды МСП, разделена на 4 составляющие: финансовая составляющая; клиентская составляющая; внутренняя составляющая; обучения и развития составляющая. На рис. 2 представлена сокращенная стратегическая модель факторов внутренней среды, позволяющая более наглядно представить причинно-следственные связи между факторами внутренней среды.

Как использовать представленные модели? Рассмотрим, например, прибыль. Как известно, способность получения прибыли – это цель и наиболее значимый фактор внутренней среды любого бизнеса. Чтобы овладеть и улучшить эту способность, возможны два пути: улучшить финансовые возможности компании и повысить доход от роста ее конкурентоспособности.

Чтобы повысить доход от конкурентоспособности компании, обязательно овладеть и улучшить способность привлечения новых клиентов и повышения их лояльности. А эти способности в свою очередь также зависят от двух факторов, которые относятся к клиентской составляющей. Эти две способности: возможность повышения удовлетворенности и ценности для клиентов. Так, следуя по цепочке можно выявить наиболее значимые факторы для достижения конкретных целей, которых стремится достичь предприятие.

Исходя из изложенного, автор делает вывод, что стратегическое планирование должно осуществляться на основе неус-



Продолжение рисунка



Рис. 1. Стратегическая модель факторов внутренней среды (развернутое представление)

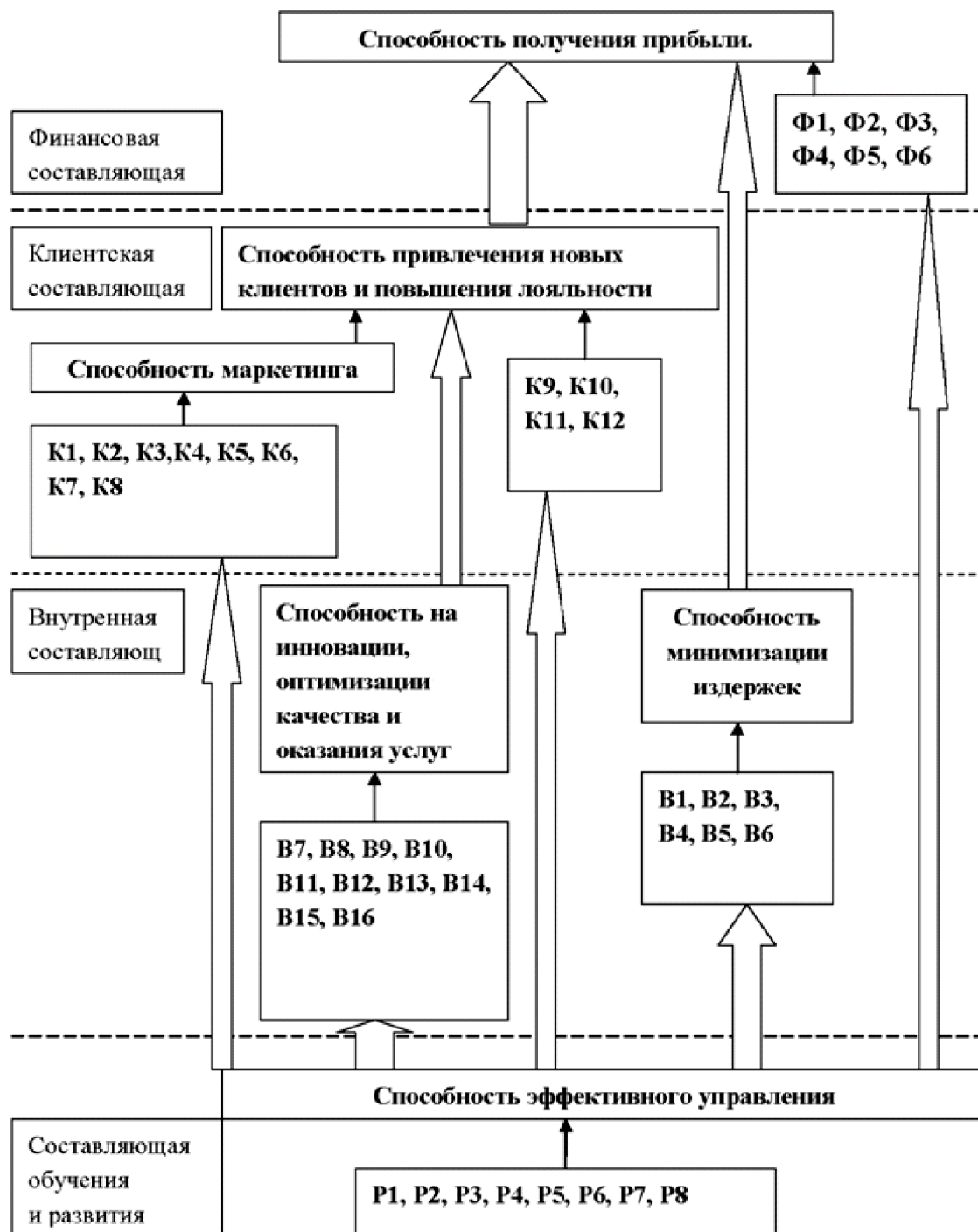


Рис. 2. Стратегическая модель факторов внутренней среды МСП (сокращенное представление)

танной оценки способностей и потенциала компании, которые являются основой ее конкурентоспособности (рис. 3).

Однако конкурентное преимущество не является неизменным. Оно зависит также от факторов внешней среды. Так, изменение спроса клиентов и действия конкурентов требуют от организации непрерывно адаптироваться к новым условиям.

Макроокружение внешней среды оказывает свое влияние на внутреннюю среду организации и микроокружение внешней среды. Например, оно расширяет или ограничивает условия и способности развития конкурентоспособности. Оно также способствует росту или изменению спроса клиентов или влияет на действия конкурентов.

Автор считает, что факторы макроокружения внешней среды действуют на всех участников рынка однонаправленно, и поэтому при разработке механизма выбора конкурентной стра-

тегии в условиях МСБ достаточно учесть влияние микроокружения, а именно параметры спроса и конкуренции, как показано на рис. 3. На рис. 4 приведен механизм выбора конкурентной стратегии с учетом факторов внешней и внутренней среды.

В заключение отметим, что использование на практике предложенного автором механизма для обоснования и выбора стратегии позволит добиться достоверности принимаемых стратегических решений, поскольку предполагает оценку способностей компании с учетом факторов как внутренней, так и внешней среды и будет способствовать росту конкурентоспособности компании.

Также мы считаем, что подход к стратегическому планированию на основе неустанного контроля способностей компании позволит формализовать процедуры планирования и сделать стратегическое планирование действительно гибким и соответствующим постоянно изменяющимся условиям внешней среды.

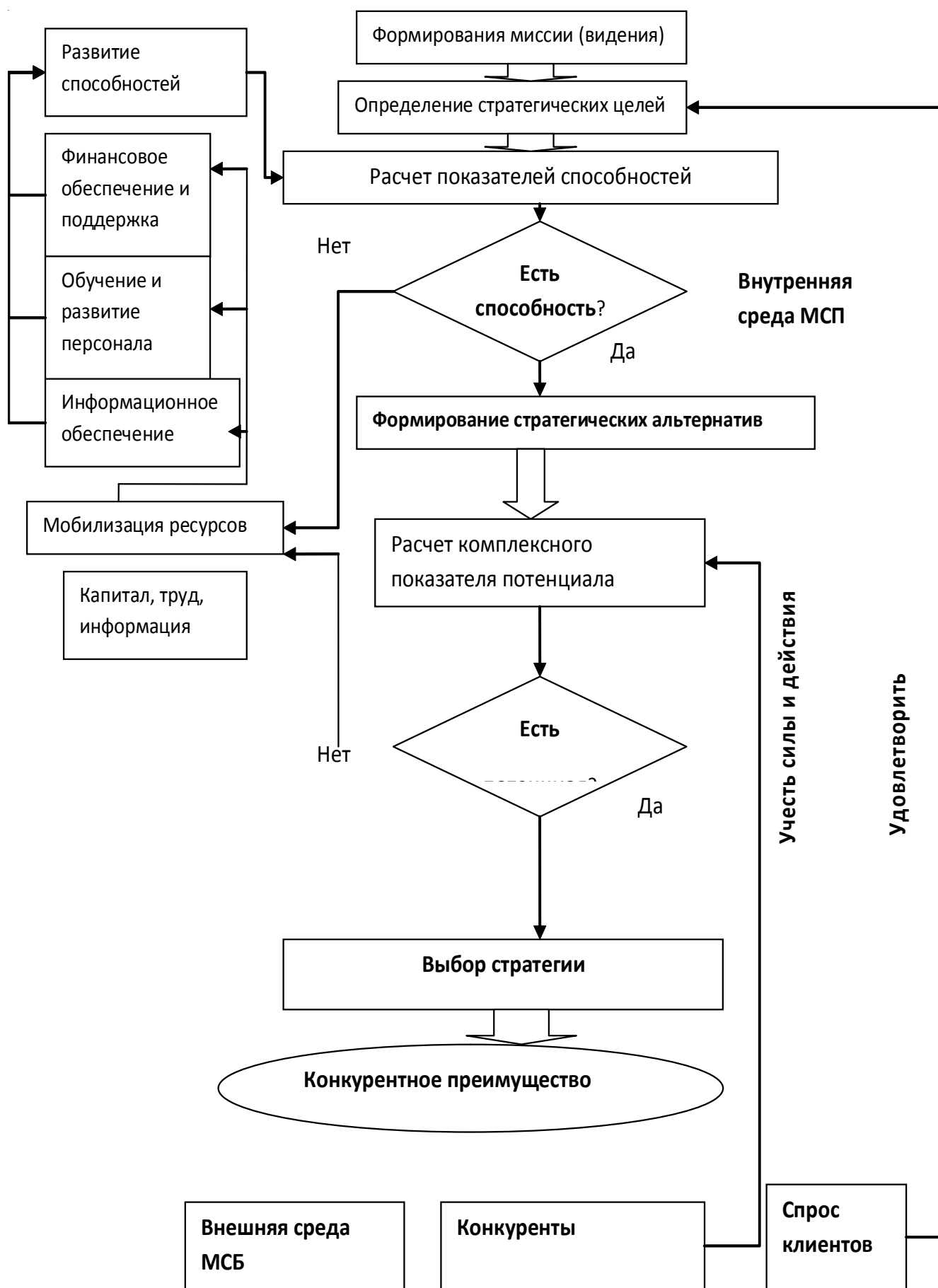


Рис. 3. Учет факторов внешней и внутренней среды при выборе конкурентной стратегии

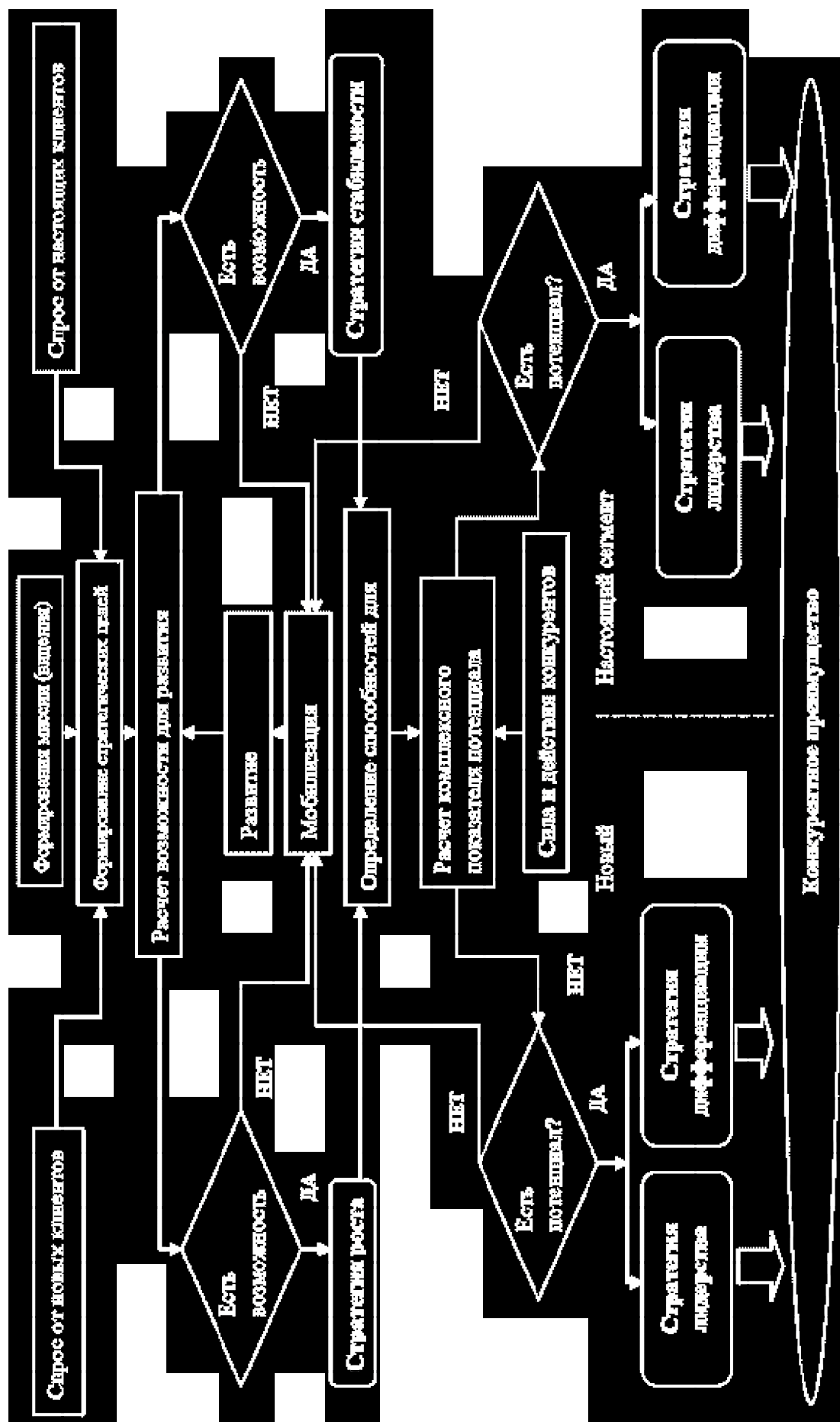


Рис. 4. Механизм выбора конкурентной стратегии для МСБс учетом способностей и потенциала компании

Библиографический список

1. Кожемяко, Т.В. Стратегический менеджмент в малых торговых структурах: региональный аспект: монография. – Ставрополь, 2007.

Bibliography

1. Kozhemyako, T.V. Strategicheskij menedzhment v malikhk trgovihkh strukturakh: regionalnij aspekt: monografiya. – Stavropolj, 2007.
Статья поступила в редакцию 17.04.13

УДК 330.322

Fursov V.A., Lazareva N.V. TO PLACING MULTIMODAL TRANSPORTATION CENTERS IN THE REGION'S MARKETPLACE. The technique of placing a network of multimodal transportation centers and terminal and logistics complexes, combined in an integrated regional transport and logistics system in the region's marketplace.

Key words: the market for transport services, multi-modal transportation center, regional transport and logistics network.

В.А. Фурсов, д-р экон. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь; **Н.В. Лазарева**, д-р экон. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: darkabyss@mail.ru

МЕТОДИКА РАЗМЕЩЕНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТРАНСПОРТНЫХ ЦЕНТРОВ В РЫНОЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

Рассматривается методика размещения сети мультимодальных транспортных центров и терминально-логистических комплексов, объединенных в региональные интегрированные транспортно-логистические системы в пространстве региона.

Ключевые слова: рынок транспортных услуг, мультимодальный транспортный центр, региональная транспортно-логистическая сеть.

Тенденции развития мирового рынка, глобализация международного бизнеса и ресурсные ограничения приводят к существенному возрастанию скорости материальных и финансовых потоков, сокращению числа посредников в транспортно-логистических цепях, уменьшению устойчивости и надежности функционирования рынка транспортных услуг. Состояние рынка транспортных услуг в России не соответствует уровню развития экономики и требует формирования региональных сетей мультимодальных транспортных центров и терминально-логистических комплексов, объединенных в региональные интегрированные транспортно-логистические системы. Отсутствие таких сетей сдерживает экспорт и импорт товаров, их оптимальное передвижение по России [1].

Необходимость создания таких центров очевидна не только для субъектов рынка и потребителей их услуг, но и для государства [2]. Поэтому создание сети терминально-логистических комплексов включено в транспортную стратегию России на период до 2020 года и подпрограмму «Экспорт транспортных услуг» федеральной целевой программы «Модернизация транспортной системы России» [3].

Основной структурно-функциональной единицей сетевой структуры рынка транспортных услуг является мультимодальный транспортный центр – многофункциональный терминальный комплекс, размещаемый в общесетевых транспортных узлах. Комплекс выполняет функции транспортно-логистического грузораспределительного центра. Эти центры характеризуются применением современных методов и технологий доставки грузов, базирующихся на концепции логистической интеграции транспорта и поставок материальных ресурсов с использованием электронных коммуникаций и информационных технологий. За счет интеграции товароматериальных, информационных, финансовых и сервисных потоков достигается максимальный синергетический эффект [4].

Формирование сетевой структуры рынка транспортных услуг в регионе предполагает поэтапное формирование трехуровневой структуры и функций участников транспортного процесса: создание регионального информационно-аналитического центра; развитие региональных мультимодальных транспортных центров; формирование локальных мультимодальных транспортных центров.

В крупных общесетевых узлах федерального и международного уровня целесообразно создание сети региональных тер-

минально-логистических комплексов и мультимодальных транспортных центров, объединенных в региональные интегрированные транспортно-логистические сети на основе формирования единой системы организационно-экономического, финансового, информационного, нормативно-правового, а также научно-технического и кадрового обеспечения управления региональной системой грузо- и товаропровоза. При этом мультимодальные транспортные центры должны работать на единую технологическую задачу – привлечение грузопотоков, оптимизацию перевозочного процесса, увеличение объемов перевозок и переработки и получение на этой основе прибыли [5].

Региональные мультимодальные транспортные центры выполняют функции оперативного управления в рамках своего региона во взаимодействии со смежными региональными и локальными транспортными центрами. Они должны располагаться на территории тех населенных пунктов, которые будут соответствовать критериям выбора месторасположения мультимодального транспортного центра.

Локальные мультимодальные транспортные центры транспортных узлов, являясь концентраторами информационных ресурсов, аккумулируют в себе и реализуют на консолидирующей основе технологические функции единого управления работой транспортных комплексов решающих узлов. Их основная задача – обеспечение слаженного технологического взаимодействия в транспортном узле всех участников транспортного процесса. Локальные распределительные, транспортно-грузовые центры и терминалы располагаются в узловых населенных пунктах и городах обслуживания. Их радиус действия составляет 5-8 км, территория 2-10 га, ограниченный сервис по логистическим услугам.

Эффективность функционирования сетевой структуры рынка транспортных услуг в регионе зависит от: рационального размещения мультимодального транспортного центра, предназначенного для консолидации и расконсолидации грузопотоков; построения оптимальной сети региональных мультимодальных транспортных центров; использования современных моделей управления сетевой структурой рынка транспортных услуг региона; развития сети дорог и транспортной инфраструктуры [6].

Процесс формирования транспортно-логистической сети локального рынка транспортных услуг включает следующие основные стадии:

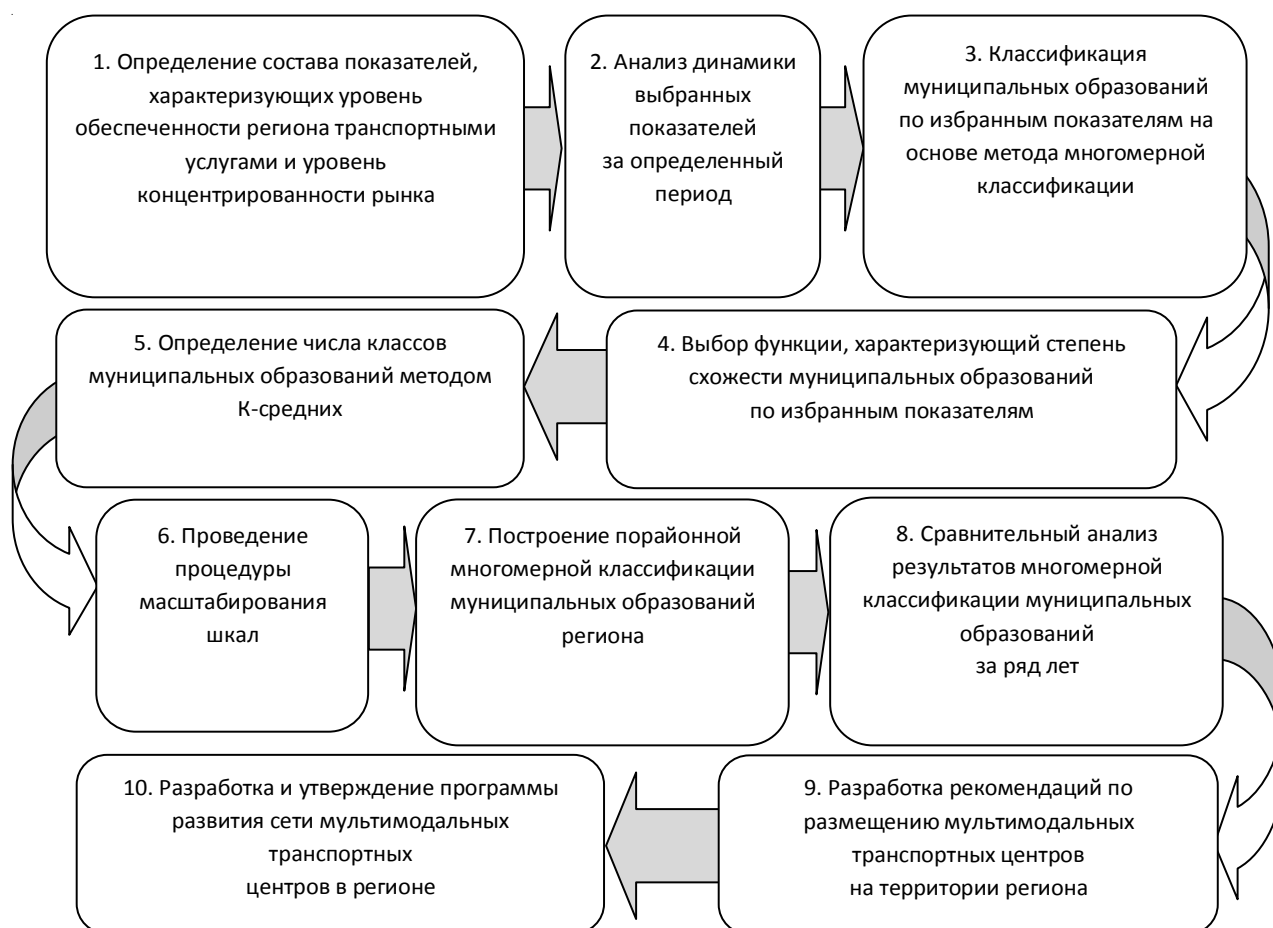


Рис. 1. Методика размещения мультимодальных транспортных центров в пространстве региона

Таблица 1

Программа сетевого развития регионального рынка
транспортных услуг Ставропольского края

Номер кластера	Число муниципальных образований	Наименование муниципальных образований	Рекомендации и требования к центрам
2	1	г. Минеральные Воды	Региональный мультимодальный транспортный центр (радиус действия 100-500 км, территория 20-50 га, развитая инфраструктура, оказание определенных выбранных транспортных услуг).
1	4	г. Ставрополь, г. Невинномысск, г. Буденновск, г. Светлоград	Локальные мультимодальные транспортные центры распределения (радиус действия 50-80 км, территория 2-10 га, ограниченная инфраструктура, ограниченный сервис в области логистики), используя все формы поддержки и содействия со стороны региональных органов управления
3	21	гг. Новоалександровск, Ипатово, Изобильный, Новопавловск, Благодарный, Ессентуки, Зеленокумск, с. Арзгир, Дивное, Донское, Грачевка, Летняя ставка, Александровское, Курсавка, Левокумское, Степное, ст. Курская	Грузовые распределительные центры (радиус действия, зависящий от размера сети, размеры территории, зависящие от решаемых задач, типовая инфраструктура, профилированный набор услуг, информационная система, рассчитанная на потребителя)
4	5	гг. Кисловодск, Пятигорск, Железноводск, Лермонтов	Создание мультимодальных транспортных центров не целесообразно

1. Выявление проблем субъектов рынка и создание возможностей их решения в рамках сетевого партнерства.

2. Формулировка целей вхождения в транспортно-логистическую сеть.

3. Подбор сетевых партнеров: цели которых сочетаемы или адекватны; параметры которых обеспечивают эффективную кооперацию и взаимодействие участников.

4. Обоснование структуры формируемой транспортно-логистической сети и методов взаимодействия, выработки и реализации общих управленческих решений (управления и кооперации).

Методика размещения мультимодальных транспортных центров в пространстве региона представлена на рис. 1. В предлагаемой методике выбор месторасположения мультимодальных

транспортных центров начинается с сегментирования муниципальных образований региона по степени их насыщенности транспортными организациями, обеспеченности транспортными услугами и уровню концентрированности локальных рынков транспортных услуг.

Сегментирование муниципальных образований региона предлагается осуществлять с использованием метода многомерной классификации, достоинством которого является возможность проведения сегментирования не по одному, а сразу по нескольким признакам. В отличие от большинства математико-статистических методов он не накладывает никаких ограничений на вид исследуемых объектов и позволяет рассматривать множество исходных данных практически произвольной природы. По результатам анализа разрабатывается региональная программа сетевого развития регионального рынка транспортных услуг, отражающая интересы всех участников и определяющая районы и города первоочередного размещения мультимодальных транспортных центров, а также формат их присутствия в виде конкретного размера центра (таблица 1).

Библиографический список

1. Белый, О.В. Транспортные сети России. Системный анализ, управление, перспективы: монография. — СПб., 1999.
2. Фурсов, В.А. Транспортно-распределительный логистический центр как важнейший элемент инфраструктуры региональной экономики // Модернизация экономики и глобализация: итоги и перспективы. — Ставрополь, 2008.
3. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2020 года [Э/п]. — Р/д.: <http://mintrans.ru/>
4. Фурсов, В.А. Формирование и функционирование регионального рынка транспортных услуг: теория, методы, модели. — Ставрополь, 2011.
5. Лазарева, Н.В. Управление формированием и развитием сетевых организаций и структур / Н.В. Лазарева, В.А. Фурсов, Л.В. Воропаева // Современные тенденции развития теории и практики управления в России и за рубежом. — Ставрополь, 2010.
6. Кизим, А.А. Концепция построения региональной транспортно-логистической системы: вопросы теории и практики: монография. — Краснодар, 2004.

Bibliography

1. Belihy, O.V. Transportnihe seti Rossii. Sistemniy analiz, upravlenie, perspektivih: monografiya. — SPb., 1999.
2. Fursov, V.A. Transportno-raspredeletel'niy logisticheskiy centr kak vazhneyshiy ehlement infrastrukturih regional'noy ehkonomiki // Modernizatsiya ehkonomiki i globalizatsiya: itogi i perspektivih. — Stavropolj, 2008.
3. Transportnaya strategiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda [Eh/r]. — R/d.: <http://mintrans.ru/>
4. Fursov, V.A. Formirovanie i funkcionirovanie regional'nogo rihka transportnihkh uslug: teoriya, metodih, modeli. — Stavropolj, 2011.
5. Lazareva, N.V. Upravlenie formirovanem i razvitiem setevihkh organizacij i struktur / N.V. Lazareva, V.A. Fursov, L.V. Voropaeva // Sovremennihe tendencii razvitiya teorii i praktiki upravleniya v Rossii i za rubezhom. — Stavropolj, 2010.
6. Kizim, A.A. Konceptiya postroeniya regional'noy transportno-logisticheskoy sistemih: voprosih teorii i praktiki: monografiya. — Krasnodar, 2004.

Статья поступила в редакцию 26.03.13

УДК 330.101.54

Chernjavskij A.A. THE SOURCES OF DEVELOPMENT OF ECONOMY OF CHINA AND RUSSIAN-CHINESE ECONOMIC RELATIONS. The article reflects an overview of the current situation of the Russian-Chinese relations: strategies, relevant documents. The paper discusses the mechanisms, factors and other sources of China's economic growth: the role of the state in the economy, Confucian morality original and stable system of values.

Key words: economic cooperation, foreign economic activity, strategy.

А.А. Чернявский, аспирант Владивостокского гос. университета экономики и сервиса,
г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ КИТАЯ И РОССИЙСКО-КИТАЙСКИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

Статья отражает обзор современной ситуации Российско-китайских отношений: стратегий, актуальных документов. Рассмотрены механизмы, факторы и другие источники роста экономики Китая: роль государства в экономике, конфуцианская мораль самобытная и устойчивая система ценностей.

Ключевые слова: экономическое сотрудничество, внешнеэкономическая деятельность, стратегии.

22 марта Китай и Россия сообщили о приоритетных направлениях дальнейшего двустороннего сотрудничества, призывая к установлению между крупными державами международных отношений нового типа. В соответствии с заявлением, перед Китаем и Россией стоит стратегическая задача, заключающаяся в конвертации достигнутого уровня политических отношений в результаты практического сотрудничества в экономической, гуманитарной и других сферах, стороны утвердили «План действий по реализации положений Договора о добрососедстве,

дружбе и сотрудничестве между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией /2013-2016 годы/», определив приоритетные направления взаимодействия по повышению совокупной государственной мощи двух стран и их международной конкурентоспособности.

Первое место в списке отводится проблеме сбалансированного повышения количественных и качественных характеристик экономического сотрудничества. Стороны планируют довести к 2015 г объемы двусторонней торговли до уровня в 100

млрддолл, а к 2020 г. – до 200 млрд долл США, диверсифицировав структуру товарооборота [1].

Встреча Си Цзиньпина и Владимира Путина, выступающих в качестве лидеров двух крупных держав, вне всякого сомнения, выходит за рамки двустороннего взаимодействия [2]. Поддержание между Китаем и Россией близких отношений естественный выбор двух мощных соседей с общей протяженной границей, не имеющих особых разногласий и столкновений в рамках своих национальных интересов.

Стороны обладают различными преимуществами в области ресурсов, рынков и технологий. Это делает экономики двух стран хорошо взаимодополняемыми, является главным стимулом их сотрудничества во всех направлениях осуществляемого взаимодействия. Выступая в качестве членов БРИКС, ШОС, СБ ООН, Китай и Россия способствуют стабилизации и сохранению мира и процветания на нашей планете.

Сегодня в России китайский язык стал одним из самых популярных иностранных языков. Анализ выборов языка для изучения в одном из московских вузов в новом учебном году 24% первокурсников выбрали китайский язык, в то время, как японский – лишь 5%, а английский – 9% [3].

Развитие взаимоотношений России и Китая сегодня невозможно рассматривать вне контекста глобализации. Темпы накопления знаний диктуют рост ее интенсивности. Развитие науки, техники, технологий способствуют экономической продуктивности их использования и развития транснациональных экономических структур, участвующих в глобальной конкуренции.

Экономический анализ на макроуровне показывает, что общим у России и Китая оказывается то, что, при стремлении к модернизации и столкновении с экономическими, технологическими и другими проблемами, оба государства сохранили в период глобализации свою национальную идентичность, государственную независимость и культурную самобытность.

Сегодня для плодотворного диалога крайне важно понять место и роль Китая в стратегической перспективе нашего экономического и политического развития. По мнению Ю.В. Чудодеева, российско-китайское партнерство требует открытия новых горизонтов, но процесс этот, однако, не обещает быть простым [4].

Е.П. Бажанов характеризует механизмы, стоящие в основе феноменальных достижений в развитии экономики Китая, как «мягкую силу». За 30 лет реформ страна сумела превратиться во вторую экономику мира, за счет иностранного капитала, дешевой, но эффективной рабочей силы, экономической политики китайских властей [5].

Основными компонентами «мягкой силы» Е.П. Бажанов признает внутренние реформы, которые сопровождаются гибкой стратегией на мировой арене, сдержанность, осторожность, взвешенность, отказ от гегемонизма, вмешательства в чужие дела, навязывания собственной идеологии [5].

Сравнительный анализ социально-экономических систем в современный период приобретает особую актуальность в связи с выбором странами своих национальных экономических моделей развития.

В качестве причин «экономического чуда» КНР рассматриваются такие особенности Китая и китайцев, которые явились движущей силой процесса развития экономики страны и определили характер и черты этого процесса, то есть явились его фактором. К числу этих особенностей относится эффективная роль государства в экономике. Однако большинство исследователей в качестве источников «китайского экономического чуда» отмечает, прежде всего, силу действия конфуцианской философии, ее ценностей на китайцев; древнюю и мощную культуру

Китая, в соответствии с которой проводились и проводятся экономические реформы, реализация которых отражает не только и не столько закон ассимиляции к миру, а, на наш взгляд, закон аккомодации – встраивание экономических механизмов в систему этнокультурных ценностей и жизненной философии китайцев.

Д. Жуджунь, М.М. Ковалев, В.В. Новик – представляют экономический анализ успехов Китая в контексте общей динамики развития государства. Авторы приходят к выводу о том, что китайская система социалистической рыночной экономики является представителем плюрализма. Сущность этой системы заключается в том, чтобы собрать достижения и мудрость человеческой цивилизации, обобщить исторический опыт сложного развития социалистического строя, создать экономическую систему, в которой бы сохранилась справедливость и в то же время стимулировалась эффективность, найти лучший строй для развития человечества [6]. В качестве итога авторы приводят следующее высказывание: «Ставьте высокие национальные цели, превращайте их в конкретные задачи, организуйте инициативу и предприимчивость народа на достижение поставленных высоких целей и реализацию задач, и вы сможете повторить феноменальный успех в модернизации китайской экономики» [6].

Исследователь Л.Е. Криштапович пишет, что на основе западного принципа производства и потребления прогресса уже быть не может; Китай не оказался охвачен негативными тенденциями мирового кризиса, поэтому «мировым» он не является. Ученый делает обобщение: в КНР нереально воплотить западный сценарий «демократии и прав человека» [7].

На наш взгляд, наиболее важным является фактор, который Л.Е. Криштапович определил как самобытную и устойчивую систему ценностей. А потому проблема выбора пути развития в КНР решается не в русле идеологической конструкции «демократия – диктатура», а в плане определения, с какой системой ценностей связано развитие человечества в XXI веке: западной или китайской. В китайской системе ценностей, в отличие от западной, первые места занимают совесть, преданность, сыновняя почтительность, гуманность, интеллект, трудолюбие, приверженность к середине [8].

Характерными чертами социально-экономической стратегии Китая служат сбалансированность внутреннего развития и внешней открытости, экономической и социальной сфер; развитие человека и природы, регионов; повышение уровня внутреннего потребления; а также обоснование и учет в этом контексте этнокультурных факторов [9].

Обобщая подходы исследователей, можно указать список наиболее часто упоминаемых причин экономической успешности Китая. Мы понимаем под причинами такие особенности Китая и китайцев, которые явились движущей силой процесса развития экономики и внешнеэкономической деятельности страны. Характер и черты этих особенностей говорят о том, что именно они являются фактором экономической и внешнеэкономической успешной деятельности КНР. К числу этих особенностей относится эффективная роль государства в экономике. Однако большинство исследователей в качестве источников «китайского экономического чуда» отмечает, прежде всего, силу действия конфуцианской философии, ее ценностей на китайцев; древнюю и мощную культуру Китая, в соответствии с которой проводились и проводятся экономические реформы, реализация которых отражает не только и не столько закон ассимиляции к миру, а закон аккомодации, встраивание экономических механизмов в систему этнокультурных ценностей и жизненной философии китайцев.

Библиографический список

1. Китай и Россия: приоритеты сотрудничества и необходимость установления между крупными державами нового типа взаимоотношений // Женьмин Жибао [Э/р]. – Р/д: <http://russian.people.com.cn/31521/8180570.html>
2. Сомнения в китайско-российском сотрудничестве необоснованны и излишни // Женьмин Жибао [Э/р]. – Р/д: <http://russian.people.com.cn/31521/8180570.html>
3. Бажанов, Е. Триумфальное шествие китайской грамоты // Эхо планеты. – 2012. – № 36.
4. Чудодеев, Ю.В. Общество и государство в Китае: XLII научная конференция // Ученые записки Отдела Китая ИВ РАН. – М., 2012. – Вып. 6.
5. Бажанов, Е.П. Не бойтесь китайского дракона // Эхо планеты [Э/р]. – Р/д: http://www.ekhoplanet.ru/opinions_514_19187
6. Жуджунь, Д. Феномен экономического развития Китая / Д. Жуджунь, М.М. Ковалев, В.В. Новик. – Минск, 2008.
7. Криштапович, Л.Е. Китайская философия в опыте реформ // Беларуская думка. – 2011. – № 5.
8. Беседы и суждения Конфуция. – СПб., 1999.
9. Бажанов, Е.П. Секреты китайского чуда // Эхо планеты [Э/р]. – Р/д: http://www.ekhoplanet.ru/columnists_226_954

Bibliography

1. Kitay i Rossiya: prioritety sotrudnichestva i neobkhodimostj ustanovleniya mezhdu krupnimi derzhavami novogo tipa vzaimootnosheniy // Zhenjmin Zhibao [Eh/r]. – R/d: <http://russian.people.com.cn/31521/8180570.html>
2. Somneniya v kitajsko-rossijskom sotrudnichestve neobosnovannih i izlishni // Zhenjmin Zhibao [Eh/r]. – R/d: <http://russian.people.com.cn/31521/8180570.html>
3. Bazhanov, E. Triumfalnoe shestvie kitajskoj gramotih // Ehkho planetih. – 2012. – № 36.
4. Chudodeev, Yu.V. Obthestvo i gosudarstvo v Kitae: XLII nauchnaya konferenciya // Ucheniye zapiski Otdela Kitaya IV RAN. – M., 2012. – Vihp. 6.
5. Bazhanov, E.P. Ne boyjtesj kitajjskogo drakona // Ehkho planetih [Eh/r]. – R/d: http://www.ekhoplanet.ru/opinions_514_19187
6. Zhudzhunj, D. Fenomen ehkonomicheskogo razvitiya Kitaya / D. Zhudzhunj, M.M. Kovalev, V.V. Novik. – Minsk, 2008.
7. Krishtapovich, L.E. Kitajjskaya filosofiya v opihte reform // Belarusskaya dumka. – 2011. – № 5.
8. Besedih i suzhdeniya Konfuciya. – SPb., 1999.
9. Bazhanov, E.P. Sekretih kitajjskogo chuda // Ehkho planetih [Eh/r]. – R/d: http://www.ekhoplanet.ru/columnists_226_954

Статья поступила в редакцию 26.03.13

Раздел 7

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 546.47:633.844:622.344(574.42-35)

Askarova D.A., Panin M.S. THE INFLUENCE OF THE DUST OF UST-KAMENOGORSK METALLURGICAL COMPLE OF JSC «KAZZINK» THE ACCUMULATION OF LEAD IN THE BEAN SPROUTS CULTURE. The effect of dust emissions of lead – zinc plant in the bean sprouts in a culture model of experience in the dark – chestnut soil. At the same time saw a more intense accumulation of lead root system than the aboveground part of the experimental seedlings. Found that the phytotoxic effect is achieved with minimal dust load (0.1% of the dust in the soil), when the biomass of seedlings decreased by 11.10% of the control options.

Key words: emission of dust, lead, phytotoxic effect, pea, MPC, OAC.

Д.А. Аскарова, соискатель каф. экологии и географии Семипалатинского гос. педагогического института, г. Семей, E-mail: danara.84@mail.ru; М.С. Панин, д-р биол. наук, проф. Семипалатинского гос. педагогического института, г. Семей, E-mail: pur@sgpi.kz

ВЛИЯНИЕ ТЫЛИ УСТЬ-КАМЕНОГОРСКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ОАО «КАЗЦИНК» НА НАКОПЛЕНИЕ СВИНЦА В ПРОРОСТКАХ БОБОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Исследовано действие пылевых выбросов свинцово – цинкового комбината на проростки бобовой культуры в условиях модельного опыта на темно – каштановой почве. При этом наблюдали более интенсивное накопление свинца корневой системой, чем надземной частью опытных проростков. Установлено, что фитотоксический эффект достигается при минимальной пылевой нагрузке (0,1% пыли в почве), когда биомасса проростков снижается на 11,10% относительно контрольного варианта.

Ключевые слова: пылевые выбросы, свинец, фитотоксический эффект, горох посевной, ПДК, ОДК.

Во всем мире предприятия металлургии загрязняют окружающую природную среду: атмосферу, воды, растительность, почвы, образуя зоны техногенного загрязнения. В процессе работы металлургических предприятий на поверхность земли ежегодно поступает не менее 121500 т цинка, 89000 т свинца, 1860 т кадмия, 154858 т меди, 12090 т никеля [1]. Пылевые выбросы предприятий цветной металлургии по химическому составу однообразны, в них преобладают оксиды, сульфиды, силикаты, карбонаты выплавляемых металлов. ореол максимального загрязнения распространяется горизонтально на расстояние от 7 до 40 относительных высот источника загрязнения (обычно это 3-10 км от заводской трубы).

Среди промышленных предприятий г. Усть-Каменогорск одним из наиболее мощных по количеству пылевых выбросов в атмосферу является металлургический комплекс ОАО «Казцинк», состоящий из цинкового, свинцового завода и аффинажного производства. Общая масса пылевых выбросов от данного комплекса составляет 217,14 т/год [2].

Выращивание кормовых или сельскохозяйственных культур, используемых в пищу, вблизи загрязненных территорий опасно. Интерес к свинцу в биологии и медицине связан с его токсичностью для всего живого. Несмотря на то, что свинец присутствует во всех живых организмах и доказаны, с одной стороны, его жизненная необходимость, а с другой – токсичность, биологическая роль и механизмы действия элемента изучены не в полной мере. Избыток свинца в растениях ингибирует дыхание и подавляет процесс фотосинтеза, иногда приводит к увеличению содержания кадмия и снижению поступления цинка, кальция, фосфора, серы [3].

В связи с этим изучено влияние пылевых выбросов свинцово – цинкового металлургического предприятия на темпы роста, продуктивность и аккумуляцию ионов свинца проростками бобовой культуры.

Объекты и методы исследования

Был заложен модельный вегетационный опыт согласно методике З.И. Журбицкого [4]. Для этого отбирались образцы нор-

мальной темно – каштановой среднесуглинистой почвы пахотного горизонта Семипалатинского Прииртышья Республики Казахстан. Определяли следующие физико – химические показатели данной почвы: содержание гумуса со спектрофотометрическим окончанием, pH-водной суспензии – потенциометрически, содержание обменных оснований, гранулометрический состав почвы [5], а также оценена буферная устойчивость почвы к загрязнению ТМ по градации В.Б. Ильина [6] Технологическую пыль Усть-Каменогорского металлургического комплекса ОАО «Казцинк» собирали с фильтров. В литературе имеется информация о том, что в больших количествах растения семейства бобовых накапливают в надземной части ТМ [7; 8; 9], поэтому в качестве тест – объекта выбрали культуру, принадлежащую этому семейству – горох посевной сорта «Дебют» (*Pisum sativum* L.). Искусственное загрязнение пылью производили в сухом виде в соотношениях 0,1; 0,5; 1,0; 5,0; 10,0 и 15% технологической пыли к 1 кг воздушно-сухой массе почвы в пластиковый сосуд, рассчитанный на 1 кг почвы. В контрольный вариант пыль не вносили. В течение 30 суток сосуды находились на рассеянном свете. За 100% принимали зелёную массу растения и корни, выращенные на контрольной почве в одинаковых условиях с вариантами загрязнения.

Содержание ТМ в почвенных и растительных образцах определяли фотометрическим химическим дитизиновым методом Г.Я. Ринькиса [10; 11; 12], основанном на измерении оптической плотности окрашенного экстракта при помощи спектрофотометра СФ-2000. Чувствительность метода – 0,01 мг/мл, стандартное отклонение – $\pm 4,6\%$. Определения проводили в трехкратной повторности.

При оценке токсичности ТМ считали, что фитотоксичным является такое его содержание в почве, которое снижает продуктивность растений на 10 и более процентов от контрольного варианта [13].

Для оценки распределение элемента между живым веществом и абиотической средой рассчитывали коэффициент биологического поглощения (КБП) – соотношение концентрации элемента в золе растения к его валовому содержанию в почве, на которой произрастало растение [14].

Теоретический вынос определен как произведение урожайности культур с учетом фитотоксического эффекта, полученного в опыте, и концентрации ТМ в растениях.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты указывают на высокие концентрации элемента в исследуемой промышленной пыли. Валовое содержание свинца в пылевых выбросах свинцово-цинкового комбината составляет 20450 мг/кг. Валовое содержание свинца в исследуемой пыли превышает его ПДК в почве в 204,5 раза (100 мг/кг) и в 157,3 ОДК в нейтральных в суглинистых и глинистых почвах (130 мг/кг). В исследуемой пыли содержание мобильных форм свинца оказалось высоким и превышает предельно допустимые нормы. Так, концентрация обменной формы составила 1807,9 мг/кг, что соответствует 18,1 ПДК, кислоторастворимой формы – 1923,5 мг/кг (19,2 ПДК), водорастворимой – 555,1 мг/кг (5,5 ПДК).

С учётом количества пылевых выбросов в год (217,14 т/год) и содержанием в них тяжёлых металлов нами произведён расчёт количества тяжёлых металлов, поступающих в атмосферу с пылевыми выбросами от металлургического производства ОАО «Казцинк». Расчётами установлено, что с пылевыми выбросами свинцово-цинкового комбината в атмосферу г. Усть-Каменогорска поступает 4 т 441 кг свинца в год.

По агрохимическим показателям нормальная среднесуглинистая темно – каштановая почва является нейтральной ($pH_{водн.} = 7,11$), содержание гумуса в исходной почве 1,23 %, физической глины – 8,7%, иллитовой фракции – 4,9%, ЕКО – 9,1 м-экв/100 г. По градации В.Б. Ильина, изучаемая почва по степени буферности к загрязнению тяжёлыми металлами является средней.

Общее содержание свинца в исходной почве составило 22 мг/кг. Это в 2,2 раза больше кларка элемента в почве (10 мг/кг), в 1,4 раза больше кларка в литосфере (16 мг/кг), в 4,5 раза меньше ПДК в почве (100 мг/кг).

С увеличением уровня загрязнения общее содержание свинца в почве возрастало в 18,4-139,6 раза (таблица 1).

В незагрязненной почве свинец довольно прочно закреплен почвенными компонентами: на водорастворимую форму приходится 2,3%, обменную – 12,7% и кислоторастворимую – 27,6% от валового содержания. Относительное содержание элемента в вариантах внесения свинца в составе пылевых выбросов увеличивалось от водорастворимой формы к кислоторастворимой: минимальный уровень загрязнения (0,1% пыли в почве) от 2,4 до 32,4% и максимальный (15,0 %) – от 3,6 до 55,2%.

Таблица 1
Валовое содержание и формы соединений свинца в почве при загрязнении пылью металлургического комбината, мг/кг

Вариант	Формы соединений			Валовое содержание
	1	2	3	
Фон	$0,5 \pm 0,003$ (2,3)	$2,8 \pm 0,04$ (12,7)	$6,1 \pm 0,05$ (27,6)	$22,0 \pm 1,22$
Загрязнение технологической пылью, %				
0,1	$1,0 \pm 0,002$ (2,4)	$7,0 \pm 0,03$ (17,2)	$13,1 \pm 0,04$ (32,4)	$40,5 \pm 0,6$
0,5	$3,5 \pm 0,003$ (2,9)	$27,4 \pm 0,05$ (22,6)	$42,7 \pm 0,2$ (35,2)	$121,3 \pm 0,71$
1,0	$6,6 \pm 0,002$ (3,0)	$59,7 \pm 0,04$ (27,3)	$86,7 \pm 0,51$ (39,7)	$218,5 \pm 0,7$
5,0	$33,0 \pm 0,004$ (3,2)	$327,1 \pm 0,06$ (31,7)	$466,5 \pm 0,8$ (45,2)	$1032,0 \pm 1,2$
10,0	$67,8 \pm 0,007$ (3,3)	$743,9 \pm 0,06$ (36,2)	$1013,1 \pm 1,1$ (49,3)	$2055,0 \pm 0,6$
15,0	$110,6 \pm 0,05$ (3,6)	$1204,0 \pm 0,07$ (39,2)	$1695,5 \pm 1,5$ (55,2)	$3071,5 \pm 1,1$

Примечание: 1-водорастворимая форма (H_2O), 2- обменная форма (CH_3COONH_4 с pH 4,8), 3-кислоторастворимая форма (1 н. раствор HCl). * Среднее значение \pm стандартное отклонение. Значения в скобках – процент от валовой концентрации.

Таблица 2
Влияние загрязнения пылью на показатели прорастания семян и интенсивность начального роста проростков *Pisum sativum* L. в зависимости от внесенной дозы пыли в почву

Доза пыли, %	Биомасса, г/сосуд		Длина, см	
	надземная часть	корни	надземная часть	корни
контроль	13,72	23,52	17,0	9,0
0,1	12,2	20,7	15,7	6,6
0,5	11,8	15,5	14,4	5,8
1,0	9,3	13,8	12,1	4,0
5,0	6,5	10,5	9,5	3,5
10,0	-	-	-	-
15,0	-	-	-	-

Примечание: "-" – гибель растения.

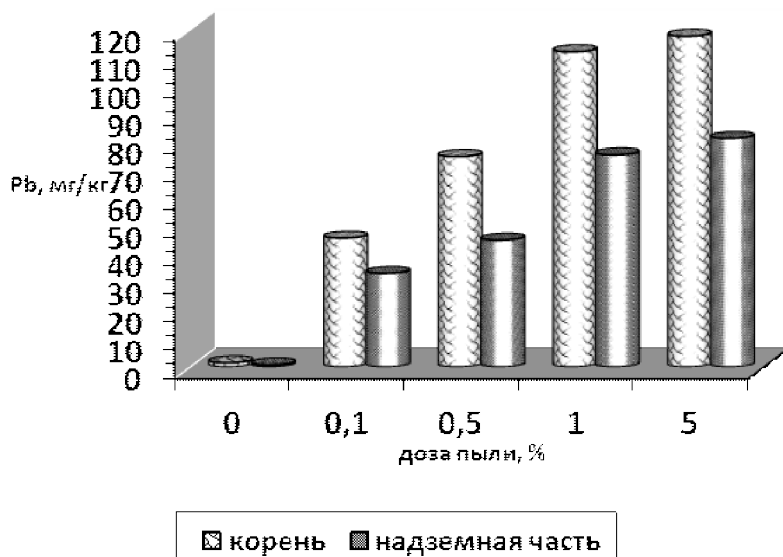


Рис. 1. Содержание свинца в органах проростков *Pisum sativum* L.

Изменение содержания форм соединений свинца при внесении загрязнения в почву происходило вследствие прочного закрепления элемента компонентами почвы, и только малая часть его представлена водорастворимой формой (2,4-3,6% от валового содержания в почве).

Согласно литературным источникам [15; 16] известно, что в условиях избыточного содержания свинца в почве данный элемент по своей природе может в значительной степени поглощаться корнями, но только незначительная его часть способна к транслокации в надземную часть. В связи с этим является актуальным вопрос – какое же количество свинца может поступать в «съедобную» часть растения и какие при этом могут быть последствия для живого организма.

При внесении в опытную почву технологической пыли, наблюдали проявление ее токсического действия на темпы роста проростков *Pisum sativum* L. Так, в вариантах от 0,1 до 1,0 % внесенной пыли наблюдали рост и развитие опытных проростков. При дозе пыли в 5,0% наблюдали незначительный рост проростков и отсутствие роста при 10,0 и 15,0% дозах пыли в почве. Следует отметить, что в первые 10 суток после всходов токсического действия на растение в вариантах опыта от 0,1 до 1,0 % пыли не наблюдали и только на 20-23 сутки появлялось усыхание листочков. Возможно, это связано с питанием растений в начальные периоды роста за счет запасных веществ семян, слабым еще развитием корневой системы и, соответственно, низким уровнем поглощения элемента из почвы.

На жизненное состояние поражающее действие пыли проявлялось в виде пожелтения в центре и на периферии листьев с дальнейшим их усыханием, особенно при внесении в дозах 0,5 и 1,0% пыли в почву. Факт замедленного прорастания семян и слабого роста проростков может объясняться торможением процессов растяжения и деления клеток [17; 18].

Фитотоксический эффект, рассчитанный на основе биомассы надземных органов проростков, достигался уже при минимальной пылевой нагрузке (0,1% пыли в почве) и составил 11,10%, при 0,5% пыли в почве – 14,00%, при 1,0% – 32,22 % и при 5,0% – 52,60 %.

С уменьшением биомассы проростков снижались и показатели длины надземной части и корней проростков. При дозах 0,1-1,0% пыли в почве длина надземной части уменьшилась на 7,65-44,11% и корней *Pisum sativum* L. – на 27,6-61,1% от контрольного варианта, что может свидетельствовать о высокой степени токсичности компонентов пыли в почве (таблица 2).

Наряду с генетическими особенностями растений важным фактором, определяющим поступление тяжелых металлов в растения, является его подвижность в почве. Механизмы, кон-

тролирующие поглощение тяжелых металлов растениями, делятся на два вида: внешние, обусловленные инактивацией металлов почвой, и внутренние – защитными функциями растений [19]. По мнению В.С. Барсуковой [20], к внешним механизмам относится и влияние корневых выделений растений.

Химический состав растений зависит от состава почв, на которых произрастают растения, но не повторяет его, так как растения избирательно поглощают необходимые им элементы в соответствии с физиологическими и биохимическими потребностями.

Как показали результаты исследований, содержание свинца накапливается в растениях с большой разницей в концентрациях, как в надземной части, так и в корнях, что наглядно отражено на рис. 1.

В надземной части проростков *Pisum sativum* L. при внесении 0,1% пыли в почву содержание свинца составило 33,3 мг/кг, что в 1,37 раза ниже, чем в корне (45,8 мг/кг), при 0,5% пыли – в 1,66 раза (45,1 и 74,8 мг/кг), при 1,0% пыли – в 1,5 раза (75,4 и 112,0 мг/кг) и при 5,0% пыли – в 1,45 раза (81,2 и 117,5 мг/кг). В контрольном варианте

концентрация свинца в надземной части проростков составила 0,8 мг/кг, а в корне – 1,5 мг/кг. При внесении пыли в почву в дозе 0,1% содержание свинца в надземной части проростков превышает его содержание в контрольном варианте в 41,6 раза, а в корне – в 30,5 раза, при 0,5% пыли – в 56,4 и 50,0 раза, при 1,0% пыли – в 94,3 и 74,6 раза и при 5,0% пыли – в 101,5 и 78,3 раза соответственно.

В соответствии с величиной КБП по классификации А.Н. Перельмана [15], свинец относится к ряду элементов слабого накопления и среднего захвата при 0,1% пыли, слабого захвата при 0,5-5,0% пыли. Причем в данном случае характерно акропетальное распределение свинца, т.е. элемент в большей степени накапливался в корневой системе.

Вынос элемента тест-культурой объективно отражает способность данного элемента к биологической трансформации. Вынос свинца проростками *Pisum sativum* L. составил 0,41 мг/сосуд (0,1% пыли), 0,53 мг/сосуд (0,5% пыли), 0,70 мг/сосуд (1,0% пыли) и 0,53 мг/сосуд (5,0% пыли), что в 37,3; 48,2; 63,6 и 48,2 раза соответственно выше, чем в контрольном варианте (0,011 мг/сосуд).

Переход свинца из корневой системы в надземную часть определяется и типом корневой системы растений. Для *Pisum sativum* L., со стержневой корнем с боковыми ответвлениями, функционируют физиологические барьеры в системе корень – надземная часть по отношению к свинцу, поэтому и вынос элемента надземной частью не высок.

Выводы

1. При пылевой нагрузке на темно – каштановую почву свинец мощно закрепляется почвенными компонентами, и только малая его часть как поллютанта представлена водорастворимыми формами. При этом установлено, что для данного элемента характерна низкая подвижность в почве и накопление в формах недоступных для поглощения растениями.

2. Расчетами установлено, что с пылевыми выбросами металлургического комплекса ОАО «Казцинк» в атмосферу города попадает 4 т 441 кг свинца в год.

3. При внесении пыли в почву в дозах 0,1-1,0% наблюдали рост и развитие опытных проростков, а при дозах пыли 5,0% – незначительный рост проростков и отсутствие роста при 10,0 и 15,0% пыли в почве.

4. Накопление свинца в опытных проростках носит акропетальный характер, т.е. наибольшая аккумуляция элемента наблюдалась в корневой системе проростков.

5. Фитотоксический эффект достигался при минимальной пылевой нагрузке (0,1% пыли в почве), когда биомасса проростков снижалась на 11,10% по сравнению с контрольным опытом.

Библиографический список

1. Минева, В.Г. Экологические проблемы агрохимии. – М., 1988.
2. Самакова, А.Б. Комплексная оценка экологии и здоровья населения промышленного города / А.Б. Самакова, А.А. Белоног, В.С. Якулов [и др.]. – Алматы, 2005.

3. Ильин, В.Б. Тяжелые металлы в системе почва-растение. – Новосибирск, 1991.
4. Журбицкий, З.И. Теория и практика вегетационного метода. – М., 1968.
5. Агрохимические методы исследования почв. – М., 1975.
6. Ильин, В.Б. Оценка буферности почв по отношению к тяжелым металлам // Агрохимия. – 1995. – № 10.
7. Линдман, А.В. Фиторемедиация почв, содержащих тяжелые металлы / А.В. Линдман [и др.] // ЭКИП. – 2008. – № 9.
8. Nanda Kumar P.B.A., Dushenkov V., Motto H., Raskin I. Phytoextraction the use of plants to remove heavy metals from soils // Environ. Sci. Technol. – 1995. – V.29. – №5.
9. Галиулина, Р.А. Извлечение растениями тяжелых металлов из почвы и водной среды / Р.А. Галиулина, Р.В. Галиулин, В.М. Возняк // Агрохимия. – 2003. – № 12.
10. Ринькис, Г.Я. Методы анализа почв и растений / Г.Я. Ринькис, Х.К. Рамане, Т.А. Куницкая. – Рига, 1987.
11. Ринькис, Г.Я. Колориметрический метод определения содержания кадмия в почвах и растениях / Г.Я. Ринькис, Т.А. Куницкая // Изв. Акад. Наук Латвийской ССР. – 1989. – № 8(505).
12. Ринькис, Г.Я. Доступный колориметрический метод определения содержания свинца в почвах и растениях / Г.Я. Ринькис, Т.А. Куницкая // Изв. Акад. Наук Латвийской ССР. – 1989. – № 8(505).
13. Бабьева М.А. Биология почв. Микробиоценозы зональных типов почв СССР / М.А. Бабьева, Н.К. Зенова. – М., 1989.
14. Перельман, А.Н. Геохимия ландшафта. – М., 1975.
15. Алексеев, Ю.В. Тяжелые металлы в почвах и растениях. – Л., 1987.
16. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
17. Серегин, И.В. Физиологические аспекты токсического действия кадмия и свинца на высшие растения / И.В. Серегин, В.Б. Иванов // Физиология растений. – 2001. – Т. 48. – № 4.
18. Калимова, И.Б. Влияние избытка никеля, меди, марганца на корневые системы *Hordeum vulgare* и *Avena sativa* / И.Б. Калимова, И.В. Алексеева-Попова // Тр. Междунар. конф. по анатомии и морфологии растений. – СПб., 1997.
19. Минкина, Т.М. Накопление тяжелых металлов растениями ячменя на черноземе и каштановой почве / Т.М. Минкина [и др.] // Агрохимия. – 2009. – № 10.
20. Барсукова, В.С. Физиолого-генетические аспекты устойчивости растений к тяжелым металлам. – Новосибирск, 1997.

Bibliography

1. Mineev, V.G. Ekologicheskie problemi agrokhimii. – М., 1988.
2. Samakova, A.B. Kompleksnaya ocenka ekologii i zdorov'ya naseleniya promyshlennogo goroda / A.B. Samakova, A.A. Belonog, V.S. Yakupov [i dr.]. – Almaty, 2005.
3. Iljin, V.B. Tyazheliye metalli v sisteme pochva-rastenie. – Novosibirsk, 1991.
4. Zhurbickiy, Z.I. Teoriya i praktika vegetatsionnogo metoda. – М., 1968.
5. Agrokhimicheskie metody issledovaniya pochv. – М., 1975.
6. Iljin, V.B. Ocenka bufernosti pochv po otnosheniyu k tyazhelim metallam // Agrokhiimiya. – 1995. – № 10.
7. Lindiman, A.V. Fitoremeditsiya pochv, soderzhatikh tyazheliye metalli / A.V. Lindiman [i dr.] // EhKIP. – 2008. – № 9.
8. Nanda Kumar P.B.A., Dushenkov V., Motto H., Raskin I. Phytoextraction the use of plants to remove heavy metals from soils // Environ. Sci. Technol. – 1995. – V.29. – №5.
9. Galiulina, R.A. Izvlechenie rasteniyami tyazhelikh metallov iz pochvi i vodnoy sredy / R.A. Galiulina, R.V. Galiulin, V.M. Voznyak // Agrokhiimiya. – 2003. – № 12.
10. Rinjiskis, G.Ya. Metody analiza pochv i rasteniy / G.Ya. Rinjiskis, Kh.K. Ramane, T.A. Kunickaya. – Riga, 1987.
11. Rinjiskis, G.Ya. Kolorimetricheskij metod opredeleniya soderzhaniya kadmia v pochvakh i rasteniyakh / G.Ya. Rinjiskis, T.A. Kunickaya // Izv. Akad. Nauk Latvyskoy SSR. – 1989. – № 8(505).
12. Rinjiskis, G.Ya. Dostupnij kolorimetricheskij metod opredeleniya soderzhaniya svinca v pochvakh i rasteniyakh / G.Ya. Rinjiskis, T.A. Kunickaya // Izv. Akad. Nauk Latvyskoy SSR. – 1989. – № 8(505).
13. Babjeva M.A. Biologiya pochv. Mikrobiocenozy zonalnykh tipov pochv SSSR / M.A. Babjeva, N.K. Zenova. – М., 1989.
14. Perelman, A.N. Geokhiimiya landshafta. – М., 1975.
15. Alekseev, Yu.V. Tyazheliye metalli v pochvakh i rasteniyakh. – Л., 1987.
16. Kabata-Pendias, A. Mikroelementy v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – М., 1989.
17. Seregin, I.V. Fiziologicheskie aspekty toksicheskogo deystviya kadmia i svinca na vishshie rasteniya / I.V. Seregin, V.B. Ivanov // Fiziologiya rasteniy. – 2001. – Т. 48. – № 4.
18. Kalimova, I.B. Vliyaniye izbytko nikelya, medi, margantsa na kornevye sistemy *Hordeum vulgare* i *Avena sativa* / I.B. Kalimova, I.V. Alekseeva-Popova // Tr. Mezhdunar. konf. po anatomii i morfologii rasteniy. – SPb., 1997.
19. Minkina, T.M. Nakopleniye tyazhelikh metallov rasteniyami yachmenya na chernozeme i kashtanovoy pochve / T.M. Minkina [i dr.] // Agrokhiimiya. – 2009. – № 10.
20. Barsukova, V.S. Fiziologo-geneticheskie aspekty ustoychivosti rasteniy k tyazhelim metallam. – Novosibirsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.04.13

УДК 612.015.3'577.125 (211):[612.443:441:612.017.1] (211)

Bichkaeva F.A., Tipisova E.V., Shchegoleva L.S. CURRENT CHARACTERISTICS OF LIPID METABOLISM, PITUITARY-THYROID AXIS AND LEUKOGRAM AND PHAGOCYTIC ACTIVITY INDICATORS IN POPULATION OF THE POLAR REGION. Aborigines with *nomadic lifestyles* had lowering of the levels of thyrotropin, thyroxine, cAMP, antibodies to thyrotropin and thyroglobulin, tocopherol, percent of active phagocytes, lymphocytes, and elevated levels of thyroglobulin, free fractions of thyroxine, thyroid peroxidase antibodies, apolipoprotein-B, the values of the apoB / apoA ratio in blood. All this factors are associated with ratio distortion of free and esterified cholesterol increasingly esterified cholesterol and end products of lipid peroxidation, which forms risk factors of dyslipidemia development previously unusual for them.

Key words: aborigines, polar region, cholesterol esters, lipid-transport system, vitamins, lipid peroxidation, hormones of the pituitary-thyroid axis, antibodies, thyroglobulin, phagocytosis, leukogram.

Ф.А. Бичкаева, д-р биол. наук, зав. лаб. биологической и неорганической химии Федерального гос. бюджетного учреждения науки «Институт физиологии природных адаптаций УрО РАН», г. Архангельск, E-mail: fatima@ifra.uran.ru; **Е.В. Типисова**, д-р биол. наук, зав. лаб. эндокринологии им. проф. А.В. Ткачева Федерального гос. бюджетного учреждения науки «Институт физиологии природных адаптаций УрО РАН», г. Архангельск, E-mail: tipisova@rambler.ru; **Л.С. Щеголева**, д-р биол. наук, проф., директор Федерального гос. бюджетного учреждения науки «Институт физиологии природных адаптаций УрО РАН», г. Архангельск, E-mail: shchegoleva60@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ЛИПИДНОГО ОБМЕНА, СИСТЕМЫ ГИПОФИЗ-ЩИТОВИДНАЯ ЖЕЛЕЗА И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛЕЙКОГРАММЫ И ФАГОЦИТАРНОЙ АКТИВНОСТИ У НАСЕЛЕНИЯ ЗАПОЛЯРЬЯ*

У кочующих аборигенов снижение уровней тиреотропина, тироксина, ц.АМФ, антител к тиреотропину и тиреоглобулину, токоферола, процента активных фагоцитов, лимфоцитов и повышение содержания тиреоглобулина, свободных фракций тироксина, антител к тиреоидной пероксидазе, аполипопротеина-В, величины соотношения apoB/apoA в крови сопровождаются нарушением соотношения свободного и этерифицированного холестерина на сторону увеличения этерифицированного и конечных продуктов ПОЛ, что формирует ранее несвойственные для них факторы риска развития дислипидемических процессов.

Ключевые слова: аборигены, Заполярье, эфиры холестерина, липидтранспортная система, витамины, ПОЛ, гормоны системы гипофиз-щитовидная железа, антитела, тиреоглобулин, фагоцитоз, лейкограмма.

Особое внимание среди различных аспектов эндокринно-метаболического и иммунного профиля у северян уделено изучению липидного обмена, иммунной защиты и функционального состояния щитовидной железы [1; 2; 3]. Это связано, в первую очередь, с тем, что адаптивные перестройки организма существенно изменяют активность щитовидной железы, иммунологическую реактивность, в результате чего происходит увеличение содержания в периферической крови общего холестерина и его эфиров, триглицеридов, насыщенных жирных кислот, продуктов перекисного окисления липидов и снижение уровня глюкозы [4; 5; 6]. С другой стороны, сложившаяся в последние годы климатическая и социально-экономическая ситуация во многом способствовала изменению прежних представлений об особенностях эндокринно-метаболического и иммунного статуса как у аборигенного, так и у постоянного населения Севера. Так, с 2000 года у жителей Заполярья отмечено достоверное снижение концентрации ЛПНП, СХ, apo-A, вит.Е и повышение уровня ОХ, ЭХ, ПОЛ, величин КА и apo-B/apo-A на фоне снижения содержания тироксина в крови и повышения уровня иммуносупрессии [7-16].

Кроме того, многочисленные исследования подтверждают наши предположения о склонности к развитию ИБС, сахарного диабета у аборигенного населения Севера, связанные с тем, что в последние десятилетия, в связи с распадом совхозов, занимающихся оленеводством, часть аборигенного населения переселилась из тундры в поселки, что значительно изменило, с одной стороны, их традиционный кочевой образ жизни, и, с другой – фактическое питание (рост удельного веса консервированных продуктов) [14; 17; 18; 19].

В связи с этим, представляется актуальным исследование состояния липидного обмена, функционального состояния щитовидной железы, показателей лейкограммы, а также взаимосвязей параметров системы «гипофиз-щитовидная железа» и показателей фракций сывороточного холестерина, аполипопротеинов и липидтранспортной системы у жителей высоких широт на современном этапе.

Материалы и методы исследования

Обследовано 311 человек – взрослое население (2009-2012 гг.) Ненецкого Автономного округа (п. Нельмин-Нос, Несь) Архангельской области в возрасте от 25 до 60 лет ($41,1 \pm 1,9$). Обследованные были разделены на группы: аборигенное население (ненцы, коми, 221 чел.) и неаборигенное (местные русские жители, 90 чел.). Группа аборигенов также разделена согласно образу жизни – кочующие (76 чел.) и оседлые (145 чел.). У всех обследованных лиц проводили забор крови из локтевой вены натощак. Забор крови осуществляли в вакутайнеры «Beckton Dickinson BP».

В сыворотке крови определены показатели липидного обмена – общий холестерин (ОХ), свободный (СХ), этерифицированный (ЭХ), триглицериды (ТГ), липопротеины низкой и высокой плотности (хол-ЛПНП, хол-ЛПВП), аполипопротеины А и В (apo-A, apo-B) спектрофотометрическим методом на биохимическом анализаторе «МАРС» с использованием наборов Chronolab AG (Швейцария). Содержание витамина А и Е определено флуориметрическим методом на анализаторе «Флюорат-02-АБЛФ», продукты перекисного окисления липидов (ПОЛ: диеновый конъюгат – ДК, малоновый диальдегид – МДА) на спектрофотометре Varian CARY 50. Проведен расчет показателей, дающий более объективную оценку состояния липидного обмена:

на: коэффициент этерификации ($KЭ = ЭХ/ОХ$), коэффициент атерогенности ($КА = (ОХ - ЛПВП)/ЛПВП$), соотношение apoB/apoA.

Методом иммуноферментного анализа с использованием коммерческих наборов фирмы «Human» GmbH (Германия) в сыворотке крови определены уровни гормонов системы гипофиз-щитовидная железа (тиреотропный гормон (ТТГ), общий трийодтиронин (Т3), общий тироксин (Т4), свободный тироксин (св.Т4), свободный трийодтиронин (св. Т3)). Уровни тиреоглобулина, антител к тиреопероксидазе (Anti-TPO), антител к тиреоглобулину (Anti-TG), антител к тиреотропному гормону (Anti-TSH) в сыворотке крови определяли коммерческими наборами фирмы «DRG, GmbH» (Германия) с использованием автоматизированного планшетного анализатора для ИФА «ELISYS Uno» («Human», Германия), фотометра «Stat Fax 303 Plus», микропланшетного инкубатора – встряхивателя «Stat Fax 2200» («Awareness Technology», США). Уровни ц.АМФ в плазме крови определяли методом радиоиммунного анализа с использованием коммерческих наборов фирмы «Immunotech» (Чехия, Франция) на установке для радиоиммунохимических исследований «АРИАН» (Россия, Москва). Оценку результатов проводили согласно нормативам, указанным в инструкциях к соответствующим тест-системам.

Комплекс иммунологического обследования людей включал изучение лейкограммы, фагоцитарной активности. Содержание клеток лейкограммы изучали в мазках крови по Романовскому-Гимзе. Состав лейкоцитарной формулы выражался в процентах. Абсолютное содержание клеток определяли подсчетом процентного содержания от общего количества лейкоцитов. Уровни лейкоцитов определяли стандартным методом подсчета клеток в камере Горяева. Фагоцитарную активность нейтрофилов определяли при помощи «Латекса». Полученный мазок фиксировали смесью Никифорова и окрашивали по Романовскому.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью компьютерного пакета прикладных программ SPSS 13.0. Рассчитывались средние значения (М) и стандартная ошибка средней (m). Для проверки статистических гипотез использованы непараметрические методы: критерий Манна-Уитни для разности средних значений; критерий Фишера для различий частот встречаемости исследуемых показателей. Критический уровень значимости (p) при проверке статистических гипотез принимался за 0,05. Для выяснения влияния факторов на фракции сывороточного холестерина и липидтранспортной системы проведен многофакторный дисперсионный анализ, в котором в качестве независимых переменных (факторов) были выбраны: возраст, пол, ИМТ, жирорастворимые витамины (А, Е), аполипопротеины (А, В), тиреотропный гормон, аутоантитела к ТТГ, тиреопероксидазе, тиреоглобулину, общие и свободные фракции йодтиронинов, тиреоглобулин, ц. АМФ. Каждый из факторов разделен на градации. Для фактора «возраст» определены группы: 1 – 20-29 лет, 2 – 30-39 лет, 3 – 40-49 лет, 4 – 50-59 лет, 5 – 60 лет и старше. Для фактора «ИМТ»: 1 – менее 18,5 (дефицит массы тела), 2 – 18,5-24,9 (норма ИМТ), 3 – 25,0-29,9 (повышенный ИМТ), 4 – 30,0-34,9 (высокий ИМТ, ожирение 1 степени), 5 – 35,0-39,9 (очень высокий ИМТ, ожирение 2 степени), 6 – более 40,0 (чрезвычайно высокий ИМТ, ожирение 3 степени). Для фактора «пол»: 1 – женщины, 2 – мужчины. Зависимыми переменными задействованы показатели фракций сывороточного холестерина (ОХ, СХ, ЭХ, КЭ, СХ/ОХ) и липидтранспортной системы (ЛПОНП, ЛПНП, ЛПВП, КА). В качестве кова-

Таблица 1

Средние значения показателей липидного обмена у аборигенного и местного русского населения НАО Архангельской области (M±m)

Показатель	Группы населения			Статистический уровень значимости между сравниваемыми группами (p)
	1 Аборигены кочующие (76)	2 Аборигены оседлые (115)	3 Местные русские (90)	
ОХ, ммоль/л	4,90±0,13	5,19±0,21	5,73±0,15	1-2=0,01; 1-3=0,34 2-3<0,001
ТГ, ммоль/л	1,18±0,07	1,19±0,06	1,26±0,10	1-2=0,55; 1-3=0,52 2-3=0,97
СХ, ммоль/л	1,08±0,05	1,14±0,04	1,37±0,05	1-3<0,001; 1-2=0,24 2-3=0,001
СХ/ОХ	0,21±0,01	0,23±0,006	0,26±0,01	1-2=0,17; 2-3=0,09 1-3=0,005
ЭХ, ммоль/л	4,11±0,20	3,76±0,10	4,47±0,13	1-2=0,01; 1-3=0,16 2-3<0,001
КЭ, усл. ед.	0,79±0,01	0,74±0,01	0,77±0,01	1-2=0,05; 1-3=0,09 2-3=0,03
ЛПВП, ммоль/л	1,62±0,06	1,27±0,04	1,4±0,04	1-2<0,001; 1-3=0,006; 2-3=0,002
ЛПНП, г/л	3,34±0,13	4,39±0,13	4,61±0,15	1-2<0,001; 1-3=0,001; 2-3=0,86
КА, усл. ед.	2,41±0,17	3,09±0,15	2,90±0,14	1-2=0,003; 1-3=0,009; 2-3=0,49
апо А, мг/дл	91,15±3,79	98,4±1,48	101,41±2,11	1-2=0,011; 1-3=0,021 2-3=0,028
апо В, мг/дл	143,13±7,78	105,12±4,84	104,3±5,05	1-2=0,014; 1-3=0,05 2-3=0,50
апоВ/апоА	2,03±0,24	1,18±0,11	1,02±0,05	1-2=0,001; 1-3=0,001 2-3=0,09
ДК, усл. ед.	2,57±0,25	1,16±0,12	1,98±0,19	1-2<0,001; 1-3=0,022 2-3<0,001
МДА, усл. ед.	3,08±0,68	1,88±0,10	1,85±0,20	1-2<0,001; 1-3<0,001 2-3=0,022
витамин Е, мкмоль/л	10,67±1,05	14,37±0,80	11,08±0,70	1-2=0,004; 1-3=0,48 2-3=0,007

Примечания: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия средних значений между сравниваемыми группами.

риат использованы переменные, значительно коррелирующие с зависимой переменной, что позволило сделать более очевидным влияние анализируемых факторов. Значимые влияния межгрупповых эффектов отмечались при статистическом уровне различий $p \leq 0,05$ [20].

Личный вклад авторов статьи заключается в организации и проведении экспедиций для сбора материала, лабораторных исследований, статистического анализа, написании и обсуждении данной работы.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты проведенного исследования показали различия в сыровотке крови уровней исследуемых показателей липидного обмена между изучаемыми группами населения (таб. 1). Наиболее высокие средние значения основных показателей липидного обмена выявлены в группе местных русских жителей (ОХ – 5,73±0,12 ммоль/л; СХ – 1,37±0,05 ммоль/л; ТГ – 1,26±0,10 ммоль/л), а наименьшие – в группе кочующих аборигенов (ОХ – 4,9±0,11 ммоль/л; СХ – 1,08±0,04 ммоль/л; ТГ – 1,18±0,06 ммоль/л). Следовательно, соотношение СХ/ОХ было наибольшим в группе местных русских жителей (0,26±0,01), а наименьшим – у кочующих аборигенов (0,21±0,007), что определяет более высокое процентное содержание СХ в периферической крови в группе местных русских. Аналогичные различия обнаружены по уровню ЭХ и величины КЭ.

В группе оседлых аборигенов выявлены наименьшие средние значения ЭХ (3,76±0,09 ммоль/л) и КЭ (0,74±0,01 усл. ед.) в сравнении с группами кочующих оленеводов (4,11±0,12 ммоль/л; 0,79±0,007 усл. ед.) и местных русских (4,47±0,1 ммоль/л; 0,77±0,07 усл. ед.).

По показателям липидтранспортной системы (хол-ЛПВП, хол-ЛПНП) обнаруженные различия между сравниваемыми груп-

пами населения свидетельствуют о том, что у оседлых аборигенов антиатерогенные защитные свойства организма наиболее уязвимые. Так, средний уровень хол-ЛПВП в этой группе наименьший (1,27±0,04 ммоль/л) в сравнении с местными русскими жителями (1,40±0,04 ммоль/л) и кочующими аборигенами (1,62±0,06 ммоль/л). В то же время, средние значения показателей хол-ЛПНП, КА у оседлых аборигенов (4,39±0,13 г/л и 3,19±0,13 усл. ед., соответственно) и у местных русских (4,61±0,15 г/л 3,2±0,21 усл. ед., соответственно) значительно выше в сравнении с кочующими аборигенами (3,34±0,13 г/л и 2,42±0,13 усл. ед., соответственно).

Анализ различий средних значений аполипопротеинов (апо-А, апо-В) между группами, показал наличие скрытых форм нарушения антиатерогенных защитных свойств в группе кочующих аборигенов, несмотря на то, что по остальным показателям липидного обмена у них отмечена более благоприятная картина по сравнению с оседлыми и местными русскими. Так, средний уровень апо-А у них значительно ниже, соответственно, 93,34±3,79 мг/дл, 98,4±1,48 мг/дл, 101,41±2,11 мг/дл, а апо-В – выше, соответственно, 143,13±11,9 мг/дл, 105,12±4,84 мг/дл, 104,3±5,05 мг/дл. Следовательно, в группе кочующих оленеводов соотношение апоВ/апоА (2,03±0,24 усл. ед.) значительно выше, чем у оседлых аборигенов (1,18±0,11 усл. ед.) и местных русских (1,02±0,05 усл. ед.).

Фактом, подтверждающим снижение антиатерогенных защитных свойств в группе кочующих аборигенов явилось значительное повышение содержания конечных продуктов перекисного окисления липидов (ДК – 2,57±0,25 усл. ед.; МДА – 3,08±0,68 усл. ед.) в сравнении с оседлыми аборигенами (ДК – 1,16±0,12 усл. ед.; МДА – 1,88±0,10 усл. ед.) и местными русскими (ДК – 1,98±0,19 усл. ед.; МДА – 1,85±0,20 усл. ед.).

Таблица 2

Средние значения эндокринных показателей у аборигенного и местного русского населения НАО Архангельской области (M±m)

Показатель	Группы населения			Статистический уровень значимости между сравниваемыми группами (p)
	1 Аборигены кочующие (67)	2 Аборигены оседлые (145)	3 Местные русские (55)	
ТТГ	1,73±0,13	2,73±0,21	2,31±0,36	1-2<0,001; 2-3=0,045 1-3=0,24
Т3	1,64±0,05	1,69±0,04	1,63±0,04	
Т4	93,82±3,01	102,04±1,74	95,76±2,99	1-2=0,014; 2-3=0,19 1-3=0,16
св. Т4	16,43±0,30	15,24±0,27	15,08±0,47	1-2=0,002; 1-3=0,02 2-3=0,49
св. Т3	4,65±0,20	4,44±0,12	4,47±0,10	
цАМФ	21,05±1,90	28,60±1,66	26,91±2,36	1-2<0,001; 1-3=0,004 2-3=0,97
Тиреоглобулин	10,22±1,06	6,63±1,26	5,84±1,23	1-2=0,007; 1-3=0,54 2-3=0,86

Примечания: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия средних значений между сравниваемыми группами.

Одним из возможных факторов скрытых форм в риске развития атеросклеротических изменений в группе кочующих и местных русских жителей явилось снижение содержания вит. Е в крови (10,67±1,05 мкмоль/л и 13,67±0,96 мкмоль/л, соответственно), в сравнении оседлыми аборигенами (14,37±0,80 мкмоль/л).

Следовательно, наибольшие изменения в липидном обмене выявлен среди местных русских жителей Заполярья – достоверно высокий уровень общего холестерина и его эфиров, ЛПНП и величины КА на фоне низкой обеспеченности организма токоферолом, что приводят к повышению в крови продуктов ПОЛ. У аборигенного населения также выявлены значительные изменения в липидном обмене, но менее выраженные, чем у местных русских жителей. Для кочующего аборигенного населения, несмотря на относительно низкие значения хол-ЛПНП и КА на фоне увеличения уровня хол-ЛПВП, по сравнению с местными русскими жителями, в содержании апопопротеинов выявлен дисбаланс в сторону значительного повышения апо-В при одновременном накоплении конечных продуктов ПОЛ и выраженном дефиците вит. Е. Величина соотношений апоВ/апоА в 1,5 раза, ДК в 1,1 раз и МДА в 1,66 раз выше, а обеспеченность организма токоферолом в 1,2 раза ниже, чем у местных русских жителей. При этом показатели липидтранспортной системы в группе оседлых аборигенов менее благоприятные, чем у кочующих – (высокий хол-ЛПНП и КА при низком ЛПВП), а соотношение апо-липопротеинов нормальное.

При анализе показателей тиреоидного статуса у кочующих аборигенов показано смещение содержания йодтиронинов в сторону свободных фракций по сравнению с оседлым аборигенным и местным русским населением, что особенно выражено для тироксина. Так, уровни общего тироксина у кочующих оленеводов были ниже (93,8±3,0 и 102,0±1,7 нмоль/л, $p=0,014$ соответственно), чем у оседлых аборигенов. В то же время, содержание свободных фракций тироксина было выше у кочующих аборигенов (16,4±0,3 и 15,2±0,2 и 15,1±0,4 пмоль/л, $p=0,002$ и $p=0,02$, соответственно) по сравнению с оседлым аборигенным и местным русским населением, таблица 2.

Относительно содержания фракций трийодтиронина имелась аналогичная закономерность со снижением фракций общих и увеличением фракций свободных гормонов ($p>0,05$). Отмечены достоверные положительные корреляционные связи между содержанием общих фракций Т3 и Т4 ($r=0,37$; $p=0,002$) и между содержанием свободных фракций Т3 и Т4 ($r=0,27$; $p=0,04$), что согласуется с мнением об увеличении доли свободных фракций йодтиронинов у кочующего аборигенного населения.

В соответствии с механизмами обратной отрицательной связи, у кочующих аборигенов показано снижение гипоталамической регуляции функциональной активности щитовидной железы по сравнению с оседлыми аборигенами, что выражено более низкими значениями уровней ТТГ (1,73±0,13 и 2,73±0,21 ММЕ/л, $p<0,001$, соответственно) и местными русскими (2,31±0,36 ММЕ/л).

У кочующих аборигенов содержание тиреоглобулина в крови в 2 раза выше по сравнению с оседлыми аборигенами и местными русскими (10,2±1,0 и 6,6±1,2 нг/мл, $p=0,007$ и 5,8±1,2 нг/мл), что может свидетельствовать о высоких резервных возможностях синтеза тиреоидных гормонов у кочующих аборигенов.

Уровни циклического АМФ в плазме крови у кочующих аборигенов были ниже, чем у оседлого (21,0±1,9 и 28,6±1,6 нмоль/л, $p<0,001$, соответственно) и местного русского населения Заполярья (26,9±2,3, нмоль/л $p<0,001$), что может свидетельствовать о снижении активности механизма «вторичных посредников» при уменьшении стимулирующего действия ТТГ на тиреоциты щитовидной железы, что согласуется с данными о снижении уровня ТТГ в крови у кочующих аборигенов.

Имелись некоторые отличительные особенности по содержанию уровней антител к тиреоидным субстратам в различных группах обследованного населения. Так, содержание антител к тиреоглобулину (13,9±2,0 и 49,2±3,7 ММЕ/мл, соответственно) и антител к ТТГ (0,33±0,08 и 0,73±0,39 ММЕ/мл, соответственно) у кочующих аборигенов было в 3,5 и 2,2 раза ниже, чем у оседлых. Однако, содержание антител к тиреоидной пероксидазе у кочующих аборигенов было выше, чем у оседлого населения (18,9±1,38; 5,5±0,8; 4,3±0,05 ММЕ/мл, соответственно).

У оседлого аборигенного населения уровни ТТГ были выше по сравнению с местными русскими (2,73±0,21 и 2,31±0,36 ММЕ/л, $p=0,045$), что может свидетельствовать о сохранении генетически закрепленных особенностей высокой функциональной активности системы гипоталамус-гипофиз-щитовидная железа у коренного населения Севера. Кроме того, содержание общего тироксина у оседлого аборигенного населения также было несколько выше, чем у местного русского населения (102,0±1,7 и 95,7±2,9 нмоль/л, соответственно).

Таким образом, у кочующих аборигенов в крови наблюдается смещение содержания тироксина в сторону их свободных фракций по сравнению с оседлым аборигенным и местным русским населением при снижении гипоталамической регуляции функциональной активности щитовидной железы. Установлено наиболее высокое содержание уровня тиреоглобулина по сравнению с оседлым и местным русским населением. Дисбаланс в содержании антител к антигенам щитовидной железы заключался в выявлении более высоких концентраций антител к тиреоидной пероксидазе при наиболее низком содержании антител к ТТГ и тиреоглобулину. У оседлых аборигенов сохраняется более высокая функциональная активность щитовидной железы (ТТГ, Т4) по сравнению с местным русским населением.

При анализе содержания общего количества лейкоцитов в крови установлено, что у лиц, ведущих кочевой образ жизни их содержание было ниже, чем у местного русского населения (6,53±0,26, 7,62±1,39·10⁹ кл/л, соответственно, $p<0,001$). В то же время, по частоте выявления лейкопений (<4,0·10⁹ кл/л) между обследуемыми группами лиц практически не наблюдали разли-

чий, 6,96% и 7,35% случаев, соответственно, у кочующих аборигенов и местных русских жителей. Относительно частоты регистрации лейкоцитозов ($>8,8 \cdot 10^9$ кл/л), было показано, что у кочующих оленеводов процент их выявления практически в 2 раза превышал частоту их регистрации у местных жителей (соответственно, 13,11 и 8,82%).

По частоте регистрации уровней моноцитов, превышающих нормативные показатели ($>0,6 \cdot 10^9$ кл/л), был также отмечен больший процент их выявления у кочующего населения (в 2 раза), (соответственно, в 19,67 и 8,82% случаев, $p < 0,001$) по сравнению с местными жителями.

В то же время показано, что у кочующих оленеводов практически в 4 раза выше частота регистрации низкого содержания лимфоцитов ($<1,5 \cdot 10^9$ кл/л) по сравнению с местными жителями (соответственно, 16,4 и 4,4, $p < 0,001$).

У кочующих оленеводов по сравнению с местными жителями показан более низкий процент выявления высоких значений эозинофилов ($>0,3 \cdot 10^9$ кл/л), соответственно 6,56 и 10,29% случаев.

У кочующего населения в 3 раза чаще, чем у местного населения регистрировали снижение % активных фагоцитов в крови (соответственно 34,43 и 13,23%, $p < 0,001$), т.е. практически у одной третьей части обследованных кочующих оленеводов имел место снижение фагоцитарной защиты при отсутствии компенсации со стороны фагоцитарного числа ($5,15 \pm 0,16$ и $5,08 \pm 0,18$, соответственно).

Таким образом, у кочующих аборигенов по сравнению с местными русскими показано снижение уровня общего количества лейкоцитов за счет увеличения частоты регистрации низких концентраций лимфоцитов и эозинофилов на фоне повышения частоты регистрации высоких уровней лейкоцитов, моноцитов и снижении процента активных фагоцитов при отсутствии компенсации со стороны фагоцитарного числа.

Результаты многофакторного дисперсионного анализа показали, что факторы (возраст, пол, ИМТ и аполипопротеины, жирорастворимые витамины, тиреоидный статус, ц.АМФ, фагоцитарная активность) как индивидуально, так и совместно друг с другом, являются значимыми, влияющими на гомеостаз холестерина и липидтранспортную систему у аборигенного и местного русского населения Заполярья. При этом существуют этнические различия степени влияния этих факторов на исследуемые показатели.

Так, наибольшее статистически значимое влияние на гомеостаз холестерина у кочующих аборигенов оказывали такие факторы как «апоВ», «апоВ/апоА» с величиной эффекта от $\eta^2=0,88$ до $\eta^2=0,96$ ($p=0,001-0,002$) и менее значимое «возр*ИМТ*Т4 св» составили от $\eta^2=0,62$ до $\eta^2=0,71$ ($p=0,041-0,042$); у оседлых аборигенов – «возраст», «апоВ», «апоВ/апоА», «ИМТ*ТТГ», «возр*ИМТ*ТТГ» с величиной эффекта от $\eta^2=0,83$ до $\eta^2=0,99$ ($p=0,001-0,005$) и менее значимое – «ИМТ*Anti TG», «возр*пол*ИМТ» с величиной эффекта от $\eta^2=0,60$ до $\eta^2=0,69$ ($p=0,024-0,041$), а у местных русских – «возр», «возр*апоВ» с величиной эффекта от $\eta^2=0,65$ до $\eta^2=0,72$ ($p=0,038-0,046$).

В случае зависимой переменной на активность этерификации холестерина (КЭ) у кочующих аборигенов статистически значимо влияющими факторами оказались «Т4 св», «возр*пол*апоВ» с величиной эффекта от $\eta^2=0,80$ до $\eta^2=0,88$ ($p=0,001-0,003$) и менее значимое – «пол*Т4св», «возр*ИМТ*Т4», «возр*пол*апоВ/апоА», «возр*пол*Т4св», «возр*пол*Т3св» и составили от $\eta^2=0,51$ до $\eta^2=0,71$ ($p=0,014-0,049$); у оседлых аборигенов – «возр*апоВ», «возр*ИМТ» оказывали наибольшее влияние на КЭ с величиной эффекта от $\eta^2=0,85$ до $\eta^2=0,97$ ($p=0,001-0,002$) и менее значимое – «пол», «апоВ/апоА», «Т4св», «Anti TPO», «возр*пол*апоВ/апоА» с величиной эффекта от $\eta^2=0,58$ до $\eta^2=0,72$ ($p=0,012-0,049$), а у местных русских менее значимое – «ИМТ*апоА» ($\eta^2=0,87$, $p=0,031$) и статистически значимо «Т4» с величиной эффекта $\eta^2=0,87$, $p=0,007$.

На липидтранспортную систему у кочующих аборигенов фактор «ИМТ*Anti TG» оказывал наибольшее влияние с величиной эффекта $\eta^2=0,84$ ($p=0,015$) и наименьшее – «апоВ», «апоВ/апоА», «пол*Т4св», «возр*Т4св», «возр*Т3св», «возр*ИМТ*Т3св», «возр*ИМТ* Anti TG» с величиной эффекта от $\eta^2=0,59$ до $\eta^2=0,77$ ($p=0,031-0,049$); у оседлых аборигенов наибольший вклад в изменении липидтранспортной системы принадлежит таким факторам как «возр», «ИМТ», «апоВ» с величиной эффекта $\eta^2=0,99$ ($p=0,001$) и наименьшее

«апоВ/апоА», «ИМТ* Anti TG» с величиной эффекта от $\eta^2=0,62$ до $\eta^2=0,75$ ($p=0,016-0,024$), а у местных русских на уровне статистической тенденции оказывали «апоВ», «возр*Т4св», «возр*пол» с величиной эффекта от $\eta^2=0,66$ до $\eta^2=0,75$ ($p=0,018-0,045$).

Более ранними работами было показано, что для аборигенов Заполярья характерен определенный гормонально-метаболический тип, отличающийся минимизацией углеводного обмена и активацией белкового и липидного обменов при низких концентрациях инсулина и усилением функциональной активности щитовидной железы [3, 6]. Стремительный отход аборигенов от традиционных устоев жизни привел к изменению характера профессиональной занятости, качества питания и, как следствие, к появлению до этого редко встречающихся форм соматических заболеваний. В современных условиях рост числа соматических заболеваний населения Заполярья, возможно, спровоцирован не только изменяющимися в последние годы климатогеографическими условиями проживания (глобальное потепление, геомагнитные возмущения и др.), но и изменениями в социально-экономической сфере и в фактическом питании. Известно, что именно белковые продукты со сбалансированным аминокислотным, жирнокислотным, витаминным и микроэлементным составом обуславливали низкую встречаемость сердечно-сосудистых заболеваний у аборигенного населения, т.е. придерживающихся традиционного уклада жизни. Переход в последние десятилетия на тип питания, характерный для европеоидного населения, т.е. увеличение удельного веса консервированных продуктов, сливочного масла, яиц, хлебобулочных изделий, т.е. легкоусвояемых углеводов в питании обусловил радикальные сдвиги гомеостатической регуляции организма в виде дисадаптивных изменений, приводящих к склонности развития ИБС, сахарного диабета и других ранее несвойственных заболеваний у аборигенного населения [14, 16, 17, 18, 19].

Заключение

Проведенный анализ сыровоточных показателей липидного обмена выявил снижение антиатерогенных защитных свойств организма различной степени выраженности во всех исследуемых нами группах населения (кочующие и оседлые аборигены, местные русские жители). Наибольший риск развития атеросклеротических изменений, связанный с изменением в липидном обмене, выявлен среди местных русских жителей. У них выявлены наиболее высокие уровни атерогенных фракций липидов (ОХ, СХ, хол-ЛПНП, КА, СХ/ОХ, ТГ, ДК), ц.АМФ при снижении уровней тиреоглобулина, Anti-TPO и ослаблении антиоксидантных защитных свойств (низкая обеспеченность вит Е) в крови.

У аборигенного населения также выявлен значительный риск развития атеросклеротических изменений, но менее выраженный, чем у оседлых и местных русских жителей. Для них оказалось характерным наличие скрытых форм нарушения липидного обмена. У кочующих аборигенов относительно местных русских увеличение концентрации тиреоглобулина, свободных фракций йодтиронинов, аполипопротеина-В, величины соотношения апоВ/апоА, моноцитов и снижение процента активных фагоцитов, общего количества лейкоцитов, лимфоцитов, токоферола, ц.АМФ, уровней ТТГ, Т4, антител к ТТГ и тиреоглобулину на фоне повышения уровня антител к тиреоидной пероксидазе сочетались с нарушением соотношения свободного и этерифицированного холестерина в сторону увеличения этерифицированного холестерина, триглицеридов и конечных продуктов ПОЛ (ДК, МДА), что формирует ранее несвойственные для них факторы риска развития дислипидемических процессов. В то же время у оседлых аборигенов показатели липидтранспортной системы менее благоприятные, чем у кочующих (высокий хол-ЛПНП и КА при низком ЛПВП), а соотношение аполипопротеинов сохраняется нормальным при более высоком содержании уровней ТТГ, тироксина и цАМФ и снижении уровней тиреоглобулина.

Полученные нами результаты также позволили выявить степень и силу влияния различных факторов (возраст, ИМТ, пол, тиреотропного гормона, аутоантител к ТТГ, тиреопероксидазе, тиреоглобулину, общих и свободных фракций йодтиронинов, тиреоглобулина, ц. АМФ, аполипопротеинов и жирорастворимых витаминов) в изменении гомеостаза фракций сыровоточного холестерина, липидтранспортной системы и ПОЛ у аборигенного и местного русского населения Заполярья. Так, результаты многофакторного дисперсионного анализа показали, что на показатели гомеостаза холестерина факторы оказывают влияние

как самостоятельно, так и во взаимодействии друг с другом. При этом, как у кочующих, так и у оседлых аборигенов фактор «апоВ» (96% и 99%) и соотношение «апоВ/апоА» (88% и 99,6%) оказывают значимое влияние на содержание холестерина. Вместе с тем, изучаемые факторы (возраст, пол, ИМТ, жирорастворимые витамины, тиреоидный статус, ц.АМФ) оказывают влияние в большей степени на эфиры холестерина и липидтранспортную систему (СХ, ЭХ, СХ/ОХ Э, ЛПОНП, ЛПНП, ЛПВП, КА). При этом у аборигенов отмечено, преимущественно, совместное взаимное влияние этих факторов, а у местных русских – совместное и индивидуальное, в равной мере.

Так, наибольший вклад в обеспечение гомеостаза холестерина у кочующих аборигенов оказывали такие факторы как «апоВ», «апоВ/апоА» (88-96%) и наименьший «воз*ИМТ*Т_{4св}», «лимфоциты» (62-71%); у оседлых аборигенов – «возраст», «апоВ», «апоВ/апоА», «ИМТ*ТТГ», «возр*ИМТ*ТТГ» (83-99) и «ИМТ*Анти ТГ», «возр*пол*ИМТ» (60-69%), а у местных русских – лишь на уровне статистической тенденции – «возр», «возр*апоВ» (65-72%).

В случае зависимой переменной коэффициента этерификации холестерина у кочующих аборигенов статистически значимыми факторами оказались: «Т_{4св}», «возр*пол*апоВ» (80-88%) и менее значимыми факторы «пол*Т_{4св}», «возр*ИМТ*Т_{4св}», «возр*пол*апоВ/апоА», «возр*пол*Т_{4св}», «возр*пол*Т_{3св}» (51-71%); у оседлых аборигенов – «возр*апоВ», «возр*ИМТ» (85-97%) и менее значимыми – «пол», «апоВ/апоА», «Т_{4св}», «Анти ТРО», «возр*пол*апоВ/апоА» (58-72%), а у местных русских – на уровне

статистической тенденции «ИМТ*апоА» (87%) и статистически значимо «Т_{4св}» (88%).

На липидтранспортную систему у кочующих аборигенов фактор «ИМТ*Анти ТГ» оказывал наибольшее влияние (84%) и менее значимыми – «апоВ», «апоВ/апоА», «пол*Т_{4св}», «возр*Т_{4св}», «возр*Т_{3св}», «возр*ИМТ*Т_{3св}», «возр*ИМТ*Анти ТГ» (59-77%); у оседлых аборигенов – «возр», «ИМТ», «апоВ» (99,2-99,8%) и менее значимыми «апоВ/апоА», «ИМТ*Анти ТГ» (99%), а у местных русских – менее значимыми «апоВ», «возр*Т_{4св}», «возр*пол» (66-75%).

Таким образом, у жителей Крайнего Севера новые условия проживания проявляющиеся, изменением традиционного уклада жизни, характера питания формируют ранее несвойственные для них факторы риска развития дислипидемических процессов. Неблагоприятные тенденции нарушения обмена липидов, прежде всего, характерны для местного русского населения НАО, однако, и для коренных жителей (как оседлых, так и кочевых), смена многовекового уклада жизни также значительно повлияла на функционирование физиологических систем. Выявленные изменения в липидном, тиреоидном статусе и иммунологической реактивности у аборигенного населения Заполярья требуют проведения дополнительных превентивных мероприятий, направленных на сохранение здоровья малочисленных народов Севера.

** Работа поддержана грантом №12-У-4-1021 программ инициативных фундаментальных исследований УрО РАН.*

Библиографический список

- Панин, Л.Е. Полярный метаболический тип. Вопросы экологии человека в условиях Крайнего Севера. – Новосибирск, 1979.
- Патология человека на Севере / А.П. Авцын [и др.]. – М, 1985.
- Эндокринная система и обмен веществ у человека на Севере / А.В. Ткачев [и др.]. – Сыктывкар, 1992.
- Физиологические закономерности гормональных, метаболических, иммунологических изменений в организме человека на Европейском Севере / под ред. Ю.Г. Солониной. – Сыктывкар, 1997.
- Бойко, Е.Р. Показатели этерификации холестерина у разных групп жителей европейского Севера России / Е.Р. Бойко, Ф.А. Бичкаева // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. – № 4.
- Бичкаева, Ф.А. Особенности липидного обмена у жителей Европейского Севера // Ф.А. Бичкаева, Е.Р. Бойко, А.В. Ткачев // Авиакосмическая и экологическая медицина. – 2002. – № 5.
- Бойко, Е.Р. Физиолого-биохимические основы жизнедеятельности человека на Севере. – Екатеринбург, 2005.
- Щеголева, Л.С. Резервные возможности иммунного гомеостаза у человека на Севере. – Екатеринбург, 2007.
- Бичкаева, Ф.А. Эндокринная регуляция метаболических процессов у человека на Севере. – Екатеринбург, 2008.
- Типисова, Е.В. Реактивность и компенсаторные реакции эндокринной системы у мужского населения европейского Севера. – Екатеринбург, 2009.
- Максимов, А.Л. Современные методологические аспекты адаптации аборигенных и коренных популяций на Северо-Востоке России / Экология человека. – 2009. – № 6.
- Socio-economic status and fish consumption among residents of Archangelsk city and rural Nenets autonomous area / Petrenya, N. [et al.] / Arctic Frontiers. – 2010.
- Типисова, Е.В. Функциональная активность щитовидной и половых желез в условиях Европейского Севера // Тез. докл. XXI Съезда Физиологического общества им. И.П. Павлова – М. – Калуга, 2010.
- Fish consumption and socio-economic factors among residents of Archangelsk city and the rural Nenets autonomous area / Petrenya N. [et al.] // Circumpolar Health – 2011. – V. 70. – № 1.
- Кубасов, Р.В. Современное состояние липидного обмена у жителей полярных районов Архангельской области / Р.В. Кубасов, Ф.А. Бичкаева, Б.А. Шенгоф // Фундаментальные аспекты компенсаторно-приспособительных процессов: материалы пятой Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск, 2011.
- Хаснулин, В.И. Основы традиционных рационов питания коренных жителей Севера / В.И. Хаснулин, Е.Р. Бойко, А.В. Хаснулина // Медико-социальные проблемы коренных малочисленных народов Севера: материалы междунар. конф. – Ханты-Мансийск, 2005.
- Василькова, Т.Н. Метаболический синдром в популяции коренных народов Крайнего Севера / Т.Н. Василькова, С.И. Матаев // Вестн. Южно-Уральского гос. университета. – 2009. – Т. 27. – Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура.
- Зубов, Л.А. Медико-социальные проблемы и перспективные направления организации медицинской помощи коренным малочисленным народам труднодоступных территорий Севера // Экология человека. – 2010. – № 1.
- Манчук, В.Т. Состояние и тенденции формирования здоровья коренного населения Севера и Сибири / В.Т. Манчук, Л.А. Надточий // Бюлл. Сиб. отд. РАМН. – 2010. – Т. 30. – № 3.
- Наследов, А.Д. SPSS 15.0 профессиональный статистический анализ данных – СПб., 2008.

Bibliography

- Panin, L.E. Polyarniyj metabolicheskiy tip. Voprosih ehkologii cheloveka v usloviyakh Krayjnego Severa. – Novosibirsk, 1979.
- Patologiya cheloveka na Severe / A.P. Avcihn [i dr.]. – M, 1985.
- Ehndokrinnyaya sistema i obmen vethestv u cheloveka na Severe / A.V. Tkachev [i dr.]. – Siktihvkar, 1992.
- Fiziologicheskie zakonomernosti gormonalnykh, metabolicheskikh, immunologicheskikh izmeneniy v organizme cheloveka na Evropeyskom Severe / pod red. Yu.G. Solonina. – Siktihvkar, 1997.
- Boyko, E.R. Pokazateli ehsterifikatsii kholesterina u raznykh grupp zhtelej evropeyskogo Severa Rossii / E.R. Boyko, F.A. Bichkaeva // Fiziologiya cheloveka. – 1998. – T. 24. – № 4.
- Bichkaeva, F.A. Osobennosti lipidnogo obmena u zhtelej Evropeyskogo Severa // F.A. Bichkaeva, E.R. Boyko, A.V. Tkachev // Aviakosmicheskaya i ehkologicheskaya medicina. – 2002. – № 5.
- Boyko, E.R. Fiziologo-biokhimicheskie osnovih zhiznedeyatel'nosti cheloveka na Severe. – Ekaterinburg, 2005.
- Thegoleva, L.S. Rezervniye vozmozhnosti immunnogo gomeostaza u cheloveka na Severe. – Ekaterinburg, 2007.
- Bichkaeva, F.A. Ehndokrinnyaya regulyatsiya metabolicheskikh processov u cheloveka na Severe. – Ekaterinburg, 2008.
- Tipisova, E.V. Reaktivnost i kompensatorniye reakcii ehndokrinnoy sistemih u muzhskogo naseleniya evropeyskogo Severa. – Ekaterinburg, 2009.
- Maksimov, A.L. Sovremenniye metodologicheskie aspektih adaptatsii aborigennikh i korennikh populyatsiy na Severo-Vostoke Rossii // Ehkologiya cheloveka. – 2009. – № 6.

12. Socio-economic status and fish consumption among residents of Archangelsk city and rural Nenets autonomous area / Petrenya, N. [et al.] / Arctic Frontiers. — 2010.
13. Tipisova, E.V. Funkcionalnaya aktivnost' tshitovidnoy i polovihkh zhelez v usloviyakh Evropeyskogo Severa // Tez. dokl. XXI S'ezda Fiziologicheskogo obshchestva im. I.P. Pavlova — M. — Kaluga, 2010.
14. Fish consumption and socio-economic factors among residents of Archangelsk city and the rural Nenets autonomous area / Petrenya N. [et al.] // Circumpolar Health — 2011. — V. 70. — № 1.
15. Kubasov, R.V. Sovremennoe sostoyanie lipidnogo obmena u zhiteley polyarnihkh rayonov Arkhangel'skoy oblasti / R.V. Kubasov, F.A. Bichkaeva, B.A. Shengof // Fundamentalniye aspekty kompensatorno-prisposobitel'nykh processov: materialiy pyatoy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — Novosibirsk, 2011.
16. Khasnulin, V.I. Osnovy traditsionnykh racionov pitaniya korennykh zhiteley Severa / V.I. Khasnulin, E.R. Boyko, A.V. Khasnulina / Mediko-socialniye problemy korennykh malochislennykh narodov Severa: materialiy mezhdunar. konf. — Khatih-Mansiysk, 2005.
17. Vasiljkova, T.N. Metabolicheskiy sindrom v populyatsii korennykh narodov Kraynego Severa / T.N. Vasiljkova, S.I. Mataev // Vestn. Yuzhno-Ural'skogo gos. universiteta. — 2009. — T. 27. — Ser. Obrazovanie, zdravookhraneniye, fizicheskaya kul'tura.
18. Zubov, L.A. Mediko-socialniye problemy i perspektivnye napravleniya organizatsii meditsinskoy pomoshchi korennyim malochislennym narodam trudnodostupnykh territoriy Severa // Ehkologiya cheloveka. — 2010. — № 1.
19. Manchuk, V.T. Sostoyaniye i tendentsii formirovaniya zdoroviya korennoy naseleniya Severa i Sibiri / V.T. Manchuk, L.A. Nadtochiy // Byull. Sib. otd. RAMN. — 2010. — T. 30. — № 3.
20. Nasledov, A.D. SPSS 15.0 professional'nyy statisticheskiy analiz dannihkh — SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 20.04.13

УДК 577.118:636.2

Strizhkova M.V. **THE CONTENT OF MACRO ELEMENTS IN THE CATTLE SPLEEN.** The content of calcium, phosphorus, sodium, potassium, magnesium in a spleen of black and white bulls at the age of 18 months, was studied. The correlation of the macro elements concentration in a spleen with rate of serum blood was investigated.

Key words: cattle, bulls, macroelements, spleen, calcium, phosphorus, sodium, potassium, magnesium, serum of blood

M.B. Стрижкова, аспирант НГАУ, г. Новосибирск, E-mail: margooo@ngs.ru

СОДЕРЖАНИЕ МАКРОЭЛЕМЕНТОВ В СЕЛЕЗЕНКЕ КРУТНОГО РОГАТОГО СКОТА

Установлено среднепопуляционное содержание Ca, Mg, P, K и Na в селезенке быков черно-пестрой породы в возрасте 18 месяцев. Показана связь концентрации макроэлементов в селезенке с показателями сыворотки крови крупного рогатого скота.

Ключевые слова: быки, селезенка, кальций, магний, фосфор, калий, натрий, сыворотка крови.

Уровень макро- и микроэлементов в органах и тканях сельскохозяйственных животных может использоваться для характеристики их интерьера и популяционной нормы в определенных экологических условиях [1-6]. Антропогенное воздействие может сдвигать химический гомеостаз животных селекционируемых популяций.

Селезенка выполняет ряд физиологических функций: иммуннологическую, фильтрационную и кроветворную, участвует в обмене веществ, в частности железа, белков и т.д. [6; 7]. В ее состав входят: вода — 75,9%, сырой протеин — 17,4, зола — 1,5, сырой жир — 3,2, безазотистые экстрактивные вещества — 2%. По концентрации и разнообразию витаминов она уступает только печени. В селезенке обнаружены витамины B₁, B₂, PP, H, C, пантотеновая кислота и холин, большое количество протеолитических ферментов и органического железа. Железо входит в состав феррина, ферритина и гемосидерина, составляя до 5% массы сухого остатка селезенки [7]. Так, по данным П.Т. Лебедева [7], в селезенке быков на откорме содержится кальция 2,0 г/кг, фосфора — 8,1, магния — 1,2, калия — 12,5, натрия — 3,0 г/кг.

Определение средних популяционных норм по уровню химических элементов в органах и тканях сельскохозяйственных животных с учетом породной принадлежности в различные периоды онтогенеза и различных экологических зонах является актуальным [8-13].

Материал и методы исследования. Целью работы было определение уровня макроэлементов в селезенке как параметров оценки среднего популяционного уровня и интерьера крупного рогатого скота черно-пестрой породы.

Изучено содержание кальция, фосфора, калия, натрия, магния в селезенке 26 быков черно-пестрой породы Новосибирской области в возрасте 18 месяцев.

Концентрацию макроэлементов в пробах определяли методом плазменной атомно-эмиссионной спектроскопии (ИСП-АЭС) в лаборатории аналитической геохимии Объединенного института геологии, геофизики и минералогии СО РАН. Достижимые пределы обнаружения элементов лежали в интервале 0,1-100 мкг/л. К достоинствам данного метода следует отнести: относительно малые матричные эффекты, широкий диапазон измере-

ний (1:10000), высокую производительность [14]. Результаты исследования статистически обработаны с применением программы Statistica 6.0 фирмы Start Soft (США).

Результаты исследования и обсуждение. Данные по уровню макроэлементов в селезенке быков черно-пестрой породы представлены в таблице 1.

Уровни макроэлементов в селезенке можно представить в виде следующего ранжированного ряда: K = P > Na > Mg > Ca в соотношении 54 : 53 : 13 : 2,8 : 1 соответственно. В селезенке в наибольшей степени аккумулируются калий и фосфор, уровень которых более чем в 50 раз превышает содержание кальция. В то же время в волосе соотношение химических элементов значительно отличалось от приведенных выше данных. Так, уровень калия был, наоборот, в несколько десятков раз ниже, чем кальция. Не наблюдалось больших индивидуальных различий по уровню магния, калия и фосфора в селезенке у исследованных животных. Относительно высокая фенотипическая изменчивость характерна для кальция, которая была в 3,8 раза выше, чем магния (P<0,001). Соотношение натрия и калия равно 1:4, а магния и калия — 1:19. Немногочисленные данные свидетельствуют о разной наследственной обусловленности содержания химических элементов в организме животных. Так, у коров джерсейской породы коэффициент наследуемости концентрации магния в сыворотке крови был равен 0,15±0,06 [15]. У помесных герефорд х фризских телят h² уровня калия в крови был 0,40 [16]. Коэффициенты наследуемости количества кальция, фосфора, магния в сыворотке крови мясных телят при отъеме соответственно равны 0,39; 0,40 и 0,36 [16]. Существует значительная генетическая изменчивость концентрации кальция (h² = 0,39) в сыворотке крови крупного рогатого скота [17]. Имеются межвидовые и межпородные различия по концентрации макроэлементов в органах и тканях [18]. Например, в селезенке свиней скороспелой мясной породы уровень калия, натрия и магния был значительно выше, чем у изученной нами черно-пестрой породы крупного рогатого скота [19].

Наличие генетического разнообразия по концентрации химических элементов в популяциях свидетельствует о том, что уровень ряда макроэлементов может быть использован при оценке интерьера животных.

Таблица 1

Содержание макроэлементов в селезенке быков черно-пестрой породы, мг/кг

Элемент	$\bar{X} \pm S \bar{X}$	σ	Cv, %	Lim	Отношение крайних вариантов
Калий	3334,2±62,9	314,6±44,5	9,4±1,3	2711-3903	1:1,4
Фосфор	3248±54,0	270,2±38,2	8,3±1,2	2860-3800	1:1,3
Натрий	829,7±25,6	128,1±18,1	15,4±2,2	673-1259	1:1,8
Магний	172,8±2,2	11,1±1,6	6,4±0,9	153-201	1:1,3
Кальций	60,9±2,9	14,9±2,06	24,4±3,4	44,4-96,9	1:2,2

Таблица 2

Корреляции химических элементов в селезенке

Пары элементов	r	Пары элементов	r
Калий – магний	0,77***	Кальций – фосфор	0,76***
Калий – натрий	-0,57*	Магний – фосфор	0,89***
Калий – фосфор	0,72***		

*P<0,05; **P<0,01; ***P<0,001.

Изучены корреляции химических элементов в селезенке (таблица 2). Среди макроэлементов наиболее высокие корреляции установлены между магнием и фосфором. Только в одном случае между калием и натрием обнаружена средняя отрицательная связь. Остальные достоверные корреляции были положительными.

Следует полагать, что при некоторых патологиях или в различных экологических условиях среды даже ее направление могут изменяться [20,21]. Так например, в работе А.Д. Матисова [22] на птицах показано, что у кур-несушек при увеличении поступления некоторых тяжелых металлов значительно изменялись эволюционно существующие связи между уровнем тяжелых металлов в различных органах и тканях. Поэтому важно изучение взаимосвязи химических элементов в норме у разных видов животных. Одним из биологических маркеров содержания химических элементов в органах и тканях может быть их концентрация в сыворотке крови. При изучении содержания химических элементов в сыворотке крови и селезенке выявлены положительные и отрицательные зависимости (таблица 3). Так, по уровню магния в сыворотке крови можно предсказать концентрацию кальция в селезенке. Установлена отрицательная связь между концентрацией магния в сыворотке крови и кальция в селезенке ($r=-0,58^{**}$). Это позволило рассчитать уравнение регрессии содержания магния в сыворотке крови и кальция в селезенке $y = 107,9275 - 41,748x$.

Наиболее активными макроэлементами селезенки являются кальций и фосфор. Все корреляции уровня кальция в селезенке с макроэлементами сыворотки крови были отрицательными. Концентрация ионов кальция в цитоплазме нестимулированной клетки очень низкая. Низкий уровень поддерживается кальциевыми АТФ-азами (кальциевыми насосами) и натрий-кальциевыми обменниками. Резкое повышение концентрации ионов кальция в цитоплазме происходит в результате открывания кальциевых каналов плазматической мембраны. В цитоплазме есть множество белков, способных связывать кальций. При высокой концентрации в цитоплазме ионы кальция оказывают на клетку цитотоксическое действие [23].

Выводы. Определены среднепопуляционные уровни макроэлементов (кальция, калия, магния, натрия, фосфора) в селезенке быков черно-пестрой породы в возрасте 18 месяцев. Установлено, что концентрация ряда макроэлементов в сыворотке крови может быть использована как характеристика интерьера и в качестве маркера их содержания в селезенке.

Уровень макроэлементов в сыворотке крови и селезенке характеризует химический статус организма и может быть использован в ветеринарии и зоотехнии при анализе отклонений в минеральном гомеостазе животных при различных патологиях и несбалансированном кормлении.

Библиографический список

1. Короткевич, О.С. Биохимические, гематологические параметры и аккумуляция тяжелых металлов в органах и тканях свиней скороспелой мясной породы / О.С. Короткевич, О.А. Желтикова, В.Л. Петухов // Докл. Рос. акад. с.-х. наук. – 2009. – № 4.
2. Patrashkov, S.A., Petukhov, V.L., Kороткевич, O.S. Content of heavy metals in the hair// Journal de Physique IV (France), –2003. –Vol.107.
3. Желтиков, А.И. Черно-пестрый скот Сибири / А.И. Желтиков, В.Л. Петухов, О.С. Короткевич [и др.]. – Новосибирск, 2010.
4. Стрижкова, М.В. Содержание макроэлементов в органах и тканях крупного рогатого скота / М.В. Стрижкова, О.С. Короткевич // Сиб. вестн. с.-х. науки. – 2008. – № 5.
5. Стрижкова, М.В. Содержание макроэлементов в волосе бычков черно-пестрой породы // Инновационный потенциал молодых ученых в развитии агропромышленного комплекса Сибири: материалы VII Межрегион. конф. молодых ученых и специалистов аграр. вузов Сиб. федерал. округа. – Новосибирск, 2009.
6. Риш, М.А. Метаболические функции микроэлементов в организме животных // Физиологическая роль и практическое применение микроэлементов. – Рига, 1976.
7. Лебедев, П.Т. Методы исследования кормов, органов и тканей животных / П.Т. Лебедев, А.Т. Усович. – М., 1976.
8. Клепцына, Е.С. Влияние тяжелых металлов на интерьерные показатели и продуктивность кур-несушек: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск, 2000.
9. Стрижкова, М.В. Содержание натрия и калия в печени крупного рогатого скота / М.В. Стрижкова, О.С. Короткевич // Вестн. НГАУ. – 2006. – № 4.
10. Стрижкова, М.В. Содержание свинца в органах и тканях бычков черно-пестрой породы / М.В. Стрижкова, Т.В. Петухова, О.С. Короткевич // Главный зоотехник. – 2011. – № 6.
11. Нарожных, К.Н. Содержание кадмия в некоторых органах и ткани герефордской породы / К.Н. Нарожных, Ю.В. Ефанова, О.С. Короткевич // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – № 14.
12. Petukhova, T.V. Content of heavy metals in the muscle tissue of cattle //16th International conference on heavy metals in the Environment. 23-27 September 2012. Rome (Italy), 2012. – URL [http://ichment16.iaa.cnr.it].
13. Костомарин, Н.М. Качественное улучшение генофонда российского животноводства // Главный зоотехник. – 2012. – №4.
14. Прайс, В. Аналитическая атомно-абсорбционная спектроскопия. – М., 1976.
15. Morris, C.A., Towers, N.R., Tempero, H.J., Cox, N.R., Henderson, H.V. Facial eczema in Jersey cattle: heritability and correlation with production Proceedings of the New Zealand Society of Animal Production. –1990. – Vol.50.
16. Rowlands, G.J. A possible use of blood analysis in the selection of beef animals with superior growth potential Proceedings of the 1st World Congress on Genetics Applied to Livestock Production. – 1974. – Vol. 3.

17. Odenya, W.O., Elzo, M.A., Manrique, C., McDowell, L.R., Wakeman, D.L. Genetic and environmental factors affecting serum macro minerals and weights in an Angus Brahman multibreed herd: Heritabilities of and genetic, environmental, and phenotypic correlations among serum calcium, phosphorus, and magnesium and weight at weaning // *Journal of Animal Science*. – 1992. – Vol. 70.
18. Петухов, В.Л. Содержание тяжелых металлов в мышцах судака / В.Л. Петухов, И.С. Миллер, О.С. Короткевич // *Вестн. НГАУ*. – 2012. – № 2. – Ч. 2.
19. Желтикова, О.А. Аккумуляция некоторых макро- и микроэлементов в органах свиней / О.А. Желтикова, О.С. Короткевич // *Сиб. вестн. с.-х. науки*. – 2007. – № 8.
20. Нарожных, К.Н. Содержание железа в некоторых органах мышечной ткани бычков герефордской породы / К.Н. Нарожных, Ю.В. Ефанова, О.С. Короткевич, В.Л. Петухов // *Молочное и мясное скотоводство*. – 2013. – № 1.
21. Зайко, О.А. Биохимический статус скороспелой мясной породы // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 1(38).
22. Матюсов, А.Д. Влияние Pb и Cd на биохимические показатели и продуктивность кур-несушек: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск, 2004.
23. Скальный, А.В. Биэлементы в медицине / А.В. Скальный, И.А. Рудаков. – М., 2004.

Bibliography

1. Kороткевич, О.С. Биохимические, гематологические параметры и аккумуляция тяжелых металлов в органах и тканях свиней скороспелой мясной породы / О.С. Короткевич, О.А. Желтикова, В.Л. Петухов // *Dokl. Ros. akad. s.-kh. nauk*. – 2009. – № 4.
2. Patrashkov, S.A., Petukhov, V.L., Kороткевич, О.С. Content of heavy metals in the hair // *Journal de Physique IV (France)*, –2003. –Vol.107.
3. Zheltikov, A.I. Chernopestriy skot Sibiri / A.I. Zheltikov, V.L. Petukhov, O.S. Kороткевич [i dr.]. – Novosibirsk, 2010.
4. Strizhkova, M.V. Soderzhanie makroelementov v organakh i tkanyakh krupnogo rogatogo skota / M.V. Strizhkova, O.S. Kороткевич // *Sib. vestn. s.-kh. nauki*. – 2008. – № 5.
5. Strizhkova, M.V. Soderzhanie makroelementov v volose bikhkov cherno-pestroy porodih // *Innovacionniy potencial molodikh uchenikh v razviti agropromyshlennogo kompleksa Sibiri: materialih VII Mezhtregion. konf. molodikh uchenikh i specialistov agrar. vuzov Sib. federal. okruga*. – Novosibirsk, 2009.
6. Rish, M.A. Metabolicheskie funktsii mikroelementov v organizme zhivotnykh // *Fiziologicheskaya rol i prakticheskoe primeneni mikroelementov*. – Riga, 1976.
7. Lebedev, P.T. Metodih issledovaniya kormov, organov i tkaney zhivotnykh / P.T. Lebedev, A.T. Usovich. – M., 1976.
8. Klepcihna, E.S. Vliyaniye tyazhelikh metallov na interjurne pokazateli i produktivnost kur-nesushek: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Novosibirsk, 2000.
9. Strizhkova, M.V. Soderzhanie natriya i kaliya v pecheni krupnogo rogatogo skota / M.V. Strizhkova, O.S. Kороткевич // *Vestn. NGAU*. – 2006. – № 4.
10. Strizhkova, M.V. Soderzhanie svina v organakh i tkanyakh bikhkov cherno-pestroy porodih / M.V. Strizhkova, T.V. Petukhova, O.S. Kороткевич // *Glavniy zootekhnik*. – 2011. – № 6.
11. Narozhnikh, K.N. Soderzhanie kadmiya v nekotorykh organakh i tkani gerefordskoy porodih / K.N. Narozhnikh, Yu.V. Efanova, O.S. Kороткевич // *Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya*. – 2012. – № 14.
12. Petukhova, T.V. Content of heavy metals in the muscle tissue of cattle // 16th International conference on heavy metals in the Environment. 23-27 September 2012. Rome (Italy), 2012. – URL [http://ichment16.ia.cnr.it].
13. Kostomakhin, N.M. Kachestvennoe uluchsheniye genofonda rossiyskogo zhivotnovodstva // *Glavniy zootekhnik*. – 2012. – №4.
14. Prayjs, V. Analiticheskaya atomno-absorbtsionnaya spektroskopiya. – M., 1976.
15. Morris, C.A., Towers, N.R., Tempero, H.J., Cox, N.R., Henderson, H.V. Facial eczema in Jersey cattle: heritability and correlation with production // *Proceedings of the New Zealand Society of Animal Production*. –1990. – Vol.50.
16. Rowlands, G.J. A possible use of blood analysis in the selection of beef animals with superior growth potential // *Proceedings of the 1st World Congress on Genetics Applied to Livestock Production*. – 1974. – Vol. 3.
17. Odenya, W.O., Elzo, M.A., Manrique, C., McDowell, L.R., Wakeman, D.L. Genetic and environmental factors affecting serum macro minerals and weights in an Angus Brahman multibreed herd: Heritabilities of and genetic, environmental, and phenotypic correlations among serum calcium, phosphorus, and magnesium and weight at weaning // *Journal of Animal Science*. – 1992. – Vol. 70.
18. Petukhov, V.L. Soderzhanie tyazhelikh metallov v myshchakh sudaka / V.L. Petukhov, I.S. Miller, O.S. Kороткевич // *Vestn. NGAU*. – 2012. – № 2. – Ч. 2.
19. Zheltikova, O.A. Akkumulyatsiya nekotorykh makro- i mikroelementov v organakh sviney / O.A. Zheltikova, O.S. Kороткевич // *Sib. vestn. s.-kh. nauki*. – 2007. – № 8.
20. Narozhnikh, K.N. Soderzhanie zheleza v nekotorykh organakh myshchechnoy tkani bikhkov gerefordskoy porodih / K.N. Narozhnikh, Yu.V. Efanova, O.S. Kороткевич, V.L. Petukhov // *Molochnoe i myasnoe skotovodstvo*. – 2013. – № 1.
21. Zayko, O.A. Biokhimicheskiy status skorospeloy myasnoy porodih // *Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya*. – 2013. – № 1(38).
22. Matiosov, A.D. Vliyaniye Pb i Cd na biokhimicheskie pokazateli i produktivnost kur-nesushek: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Novosibirsk, 2004.
23. Skalniy, A.V. Bioelementy v medicine / A.V. Skalniy, I.A. Rudakov. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 20.04.13

УДК 574.522

Zarubina E. Yu. INFLUENCE OF ABIOTIC FACTORS ON THE MACROPHYTES IN THE GILEVSKY RESERVOIR (ALEY RIVER). Results of research the macrophytes the Gilevsky reservoir in October, 2012 are presented. It is shown that limiting factors for growth and development the macrophytes in a reservoir are features of a structure of a hollow and coast, water level fluctuation. Domination of types indicators meso- and eutrofn reservoirs is noted that along with rather high values of a biomass the macrophytes, serves as an indicator of the high trophic status of a reservoir.

Key words: macrophytes, diversity of species, production, Gilevskoe reservoir, temperature and water clarity, bottom sediments, the structure of the coast and valley, water level fluctuations.

Е.Ю. Зарубина, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zeur@iwer.ru

ВЛИЯНИЕ АБИОТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАСТРОСТРАНЕНИЕ МАКРОФИТОВ В ГИЛЕВСКОМ ВОДОХРАНИЛИЩЕ (РЕКА АЛЕЙ)

Представлены результаты исследования макрофитов Гилевского водохранилища в октябре 2012 г. Показано, что лимитирующими факторами для роста и развития макрофитов в водохранилище являются особенности строения котловины и берегов, колебание уровня воды. Отмечено доминирование видов-индикаторов мезо-

и эвтрофных водоемов, что наряду с относительно высокими значениями биомассы макрофитов, служит показателем высокого трофического статуса водоема.

Ключевые слова: макрофиты, видовое разнообразие, продукция, Гилевское водохранилище, температура и прозрачность воды, донные отложения, строение берегов и котловины, колебание уровня воды.

Гилевское водохранилище – проточный водоем, образованный насыпной грунтовой плотиной в верховьях реки Алей. Его режим определяется притоком воды в водохранилище и сбросом через сооружения гидроузла. Площадь водохранилища при НПУ составляет 65 км², объем – 470 000 км³, средняя глубина – 7,2 м, максимальная – до 20 м (у плотины), длина – 20 км, ширина – от 2,4 км в средней части до 4,1 км у плотины [1]. Водохранилище было наполнено в 1979 г. и является крупнейшим по площади искусственным водоемом на равнинной территории Алтайского края. Юго-восточная часть его акватории в районе впадения реки Алей (площадь 5 км²) входит в территорию Лифляндского заказника, являющегося Государственным природным комплексным заказником краевого значения.

Материалом для данной работы послужили сборы высшей водной растительности на Гилевском водохранилище и р. Алей (выше и ниже водохранилища). Полевые исследования проводили 2-4 октября 2012 г. стандартными методами (на створах и вдоль береговой полосы и в приустьевых участках основных притоков). Продуктивность водных фитоценозов определялась по их биомассе на укосных площадках размером 0,25 м². В камеральных условиях укосы досушивали при t=65°C до воздушно-сухого веса [2-4]. Для перевода биомассы в годовую продукцию использован коэффициент 1,2 [5], для выражения продукции в органическом веществе – коэффициент 0,85 [6].

В результате проведенных исследований в Гилевском водохранилище и на прилегающих участках обнаружено 18 видов макрофитов из 2 отделов и 13 семейств (таблица 1). По видовому разнообразию преобладают рдестовые (5 видов), среди которых по частоте встречаемости доминируют рдесты пронзеннолистный (*Potamogeton perfoliatus*) и гребенчатый (*P. pectinatus*). В целом Гилевское водохранилище характеризуется очень низким видовым разнообразием и уровнем развития макрофитов.

Лимитирующими факторами для распространения макрофитов в водохранилище, вероятнее всего, являются особенности строения котловины и берегов водоема и колебание уровня воды. Такие показатели, как прозрачность и температура воды, характер донных отложений, содержание биогенов, влияющих на рост и развитие макрофитов, в Гилевском водохранилище находятся в пределах оптимума для водных растений. Так в период исследований прозрачность воды по диску Секки в центральной части водохранилища достигала 1,9 м, в береговой зоне колебалась от 0,5 до 1,2 м (до дна при существующих глубинах). Температура воды в водохранилище находилась в пределах 12,2-14,9°C и была несколько выше, чем во впадающих в него реках Алей и Корболиха (10,4-11,2°C), что вероятно, является следствием лучшего прогревания воды в водохранилище. Донные отложения были представлены преимущественно илами и заиленными песками.

Особенности строения котловины Гилевского водохранилища связаны со значительным изменением глубины по его длине: от мелководных участков (в верховьях) до 20 м (в приплотинной части). В водохранилище по распределению глубин можно выделить несколько участков: мелководные (до 2-3 м); переходные (3-5); глубоководные (более 5 м). Глубоководные участки занимают всю среднюю и приплотинную часть водохранилища [1].

При НПУ (290,5 м) мелководные участки занимают только затопленные части логов и устьевые зоны притоков, а также вдольбереговую зону в верхней части водохранилища (около 5,4 км², или 9,1% от общей площади водохранилища). Однако при фактическом режиме работы гидроузла основные участки мелководья располагаются в районе выклинивания подпора в верхней части водохранилища, а также практически вдоль всей береговой полосы [1]. Сработка уровня приводит к осушению больших площадей, которые в затопленном состоянии служат местом произрастания растительности.

Для Гилевского водохранилища характерно значительное распространение высоких обрывистых берегов, разрушающихся в результате ветро-волновой деятельности и колебания уровня воды, а также образованных наносами, приносимыми волнами

и прибоем. Такие берега, имеющие волновое происхождение, занимают более 60 % береговой зоны [1]. Часть из них заросла кустарниковой растительностью преимущественно различными видами ивовых. Однако прибрежная зона вдоль этих берегов из-за нестабильности грунтов неблагоприятна для роста и развития макрофитов.

Высшая водная растительность распространена в тех местах, где отсутствует либо ослаблена волновая абразия [7]. Такие благоприятные для развития макрофитов нейтральные берега в Гилевском водохранилище занимают около 30 % всей береговой зоны и характерны для участков устьев притоков (временных и постоянных), как правило, пологих и заросших древесно-кустарниковой растительностью [1]. Они слабо подвержены волновой деятельности водохранилища и являются стабильными.

По уровню развития макрофитов в Гилевском водохранилище можно выделить несколько зон. Первая зона – глубоководная, центральная часть водохранилища, где макрофиты полностью отсутствуют.

Вторая зона – мелководная прибойная с берегами волнового происхождения. Высшая водная растительность здесь не встречается. Однако в периоды понижения уровня воды они активно зарастают ивняком и пионерной растительностью, среди которой встречаются как рудеральные, так и гигрофильные виды (*Eleocharis palustris*, *Myosotis caespitosa*, *Mentha arvensis*, различные виды осок, ив, злаков и сложноцветных). Они образуют разреженные сообщества с невысоким проективным покрытием и низкой продуктивностью.

Третья зона – мелководная, она расположена вдоль нейтральных берегов, на которых отсутствует либо ослаблена волновая абразия. В виде небольших пятен или полос на глубине до 1,5 м здесь встречаются заросли разнообразных рдестов и роголистника погруженного, стебли которых обильно переплетены нитями *Cladophora sp.* Видовое разнообразие в таких сообществах невысокое (1-5 видов), доминантами выступают рдесты (*Potamogeton pectinatus* или *P. perfoliatus*) или роголистник (*Ceratophyllum demersum*). Наибольшее видовое разнообразие макрофитов отмечено в устье р. Корболиха, где в связи с понижением уровня воды в водохранилище на берегу образовалось несколько временных водоемов, обильно заросших макрофитами. Проективное покрытие в погруженных сообществах высокое (до 60-80 %). Плотность в фитоценозах рдеста пронзеннолистного (*P. perfoliatus*) достигает 324 экз./м², высота растений колеблется от 0,6 до 1,0 м (в среднем 0,8). Биомасса, образуемая рдестами, в воздушно-сухом весе составляет 614 г/м².

В прибрежной полосе и на обсыхающем берегу встречаются заросли полупогруженных растений. Доминируют, как правило, рогоз (*Typha angustifolia*) или болотница (*Eleocharis palustris*). Видовое разнообразие здесь значительно выше (до 8-10 видов), проективное покрытие – 50-60 %, высота растений – от 0,4 до 2,5 м.

Четвертая зона – река Алей выше и ниже водохранилища. Выше водохранилища русло реки сильно меандрирует, образуя множество рукавов и проток. Высокие обрывистые берега перемежаются пологими пляжами с топкими илистыми грунтами, на которых встречаются заросли полупогруженных макрофитов ежеголовника (*Sparganium sp.*) и болотницы (*Eleocharis palustris*). Сообщества ежеголовника разреженные, проективное покрытие – не более 20 %, высота растений – около 0,5 м. Болотница образует более густые заросли (проективное покрытие до 90%), но высота растений не превышает 0,4 м. Вероятно близкое расположение населенного пункта (с. Староалейское) оказывает негативное влияние на рост и развитие растительных сообществ, что связано с выпасом скота в береговой полосе.

Ниже водохранилища в р. Алей вдоль обрывистых берегов на глубине 0,3-0,7 м небольшими пятнами встречаются сообщества рдеста пронзеннолистного (*P. perfoliatus*) с проективным покрытием до 70 %. На берегу встречаются разреженные сообщества тростника (*Phragmites australis*), и хотя проективное покрытие в них достигает 80 %, максимальная высота растений не превышает 1,5 м.

Таблица 1

Распространение макрофитов в Гилевском водохранилище, октябрь 2012

Таксон	Гилевское водохранилище				Река Алей	
	устье р. Корболиха	устье р. Березовка	центр. часть у левого берега	устье р. Моховушка	выше водохранилища	ниже водохранилища
Отдел зеленые водоросли – <i>Chlorophyta</i>						
<i>Cladophora</i> sp.	+	–	–	–	–	–
Отдел цветковые растения – <i>Magnoliophyta</i>						
сем. <i>Potamogetonaceae</i> – рдестовые						
<i>Potamogeton crispus</i> L.	–	–	–	–	–	+
<i>P. gramineus</i> L.	+	–	–	–	–	–
<i>P. natans</i> L.	+	–	–	–	–	–
<i>P. pectinatus</i> L.	+	+	–	+	–	–
<i>P. perfoliatus</i> L.	–	–	+	+	–	+
сем. <i>Sparganiaceae</i> – ежеголовниковые						
<i>Sparganium</i> sp.	–	–	–	–	+	–
сем. <i>Typhaceae</i> – рогозовые						
<i>Typha angustifolia</i> L.	+	–	–	–	–	–
сем. <i>Poaceae</i> – злаковые						
<i>Phragmites australis</i> (Cav.) Trin. ex Steud.	–	–	–	–	–	+
сем. <i>Cyperaceae</i> – осоковые						
<i>Eleocharis palustris</i> (L.) Roem. Et Schult.	+	–	–	–	+	–
сем. <i>Lemnaceae</i> – рясковые						
<i>Lemna minor</i> L.	–	–	–	–	–	+
сем. <i>Salicaceae</i> – ивовые						
<i>Salix</i> sp.	+	–	–	–	–	–
сем. <i>Ceratophyllaceae</i> – роголистниковые						
<i>Ceratophyllum demersum</i> L.	+	–	–	–	–	–
сем. <i>Boraginaceae</i> – бурачниковые						
<i>Myosotis caespitosa</i> K.F. Schultz.	+	–	–	–	–	–
сем. <i>Lamiaceae</i> – губоцветные						
<i>Mentha arvensis</i> L.	+	–	–	–	–	–
<i>Stachys palustris</i> L.	+	–	–	–	–	–
сем. <i>Scrophulariaceae</i> – норичниковые						
<i>Veronica beccabunga</i> L.	+	–	–	–	–	–
сем. <i>Asteraceae</i> – сложноцветные						
<i>Inula britannica</i> L.	+	–	–	–	–	–

Таким образом, в ходе исследований в Гилевском водохранилище отмечено низкое видовое разнообразие макрофитов. Лимитирующими факторами для роста и развития растений являются: морфометрия водоема (зона мелководья с глубинами до 3 м при НПУ, она составляет около 9,0% от общей площади водохранилища); значительное распространение берегов, имеющих волновое происхождение (более 60 % береговой зоны); регулирование уровня воды, приводящее к осушению береговой зоны и гибели погруженных макрофитов.

В водохранилище распространены преимущественно эври-топные виды макрофитов, приспособленные к широкому диапазону факторов окружающей среды. Многие доминирующие

в растительных сообществах виды (*Potamogeton crispus*, *P. pectinatus*, *P. perfoliatus*, *Lemna minor*, *Ceratophyllum demersum*) являются индикаторами мезо- или эвтрофных водоемов.

Количество органического вещества, продуцируемого погруженными макрофитами на 1 м² литорали в Гилевском водохранилище в октябре 2012 г., было значительно выше, чем в Бердском заливе Новосибирского водохранилища в этот же период (626,3 и 228,5 г, соответственно).

Массовое развитие на отдельных участках литорали видов-индикаторов мезо- и эвтрофных водоемов наряду с относительно высокими значениями биомассы служит показателем высокого трофического статуса Гилевского водохранилища.

Библиографический список

1. Разработка проекта правил использования Гилевского водохранилища на реке Алей. Проведение акваториального районирования Гилевского водохранилища // Отчет ООО «Центр инженерных технологий». – Барнаул, 2012.
2. Белавская, А.П. К методике изучения водной растительности // Ботанический журн. – 1979. – Т. 64. – № 1.
3. Катанская, В.М. Высшая водная растительность континентальных водоемов СССР. Методы изучения / В.М. Катанская. – Л., 1981.
4. Папченков, В.Г. Растительный покров водоёмов и водотоков Среднего Поволжья: Монография. – Ярославль, 2001.
5. Распопов, И.М. Продукция макрофитов водоемов с замедленным водообменом: основные понятия, методы изучения // Гидробио-

- ника: методология, методы: материалы Школы по гидробиологии (п. Борок, 8-12 апр. 2003 г.). – Рыбинск, 2003.
6. Катанская, В.М. Методы изучения высшей водной растительности / В.М. Катанская, И.М. Распопов // Руководство по методам гидробиологического анализа поверхностных вод и донных отложений. – Л., 1983.
 7. Галигин, В.А. Динамика переработки берегов Белгородского и Старооскольского водохранилищ / В.А. Галигин, Н.Н. Крамчанинов, А.Н. Петин // Научные ведомости. – 2012. – Вып. 18. – № 3 (122). – Сер. Естественные науки.

Bibliography

1. Razrabotka proekta pravil ispol'zovaniya Gilevskogo vodokhranil'itsa na reke Aleyj. Provedenie akvatorial'nogo rayonirovaniya Gilevskogo vodokhranil'itsa // Otchet OOO «Centr inzhenernykh tekhnologiy». – Barnaul, 2012.
2. Belavskaya, A.P. K metodike izucheniya vodnoy rastitel'nosti // Botanicheskiy zhurn. – 1979. – Т. 64. – № 1.
3. Katanskaya, V.M. Vihsshaya vodnaya rastitel'nost' kontinental'nykh vodoemov SSSR. Metodih izucheniya / V.M. Katanskaya. – L., 1981.
4. Papchenkov, V.G. Rastitel'nyy pokrov vodoemov i vodotokov Srednego Povolzh'ya: Monografiya. – Yaroslavl, 2001.
5. Raspopov, I.M. Produktiya makrofitov vodoemov s zamedlennim vodoobmenom: osnovnye ponyatiya, metodih izucheniya // Gidrobiologiya, metodih: materialih Shkolih po gidrobiologii (p. Borok, 8-12 apr. 2003 g.). – Rybinsk, 2003.
6. Katanskaya, V.M. Metodih izucheniya vihshey vodnoy rastitel'nosti / V.M. Katanskaya, I.M. Raspopov // Rukovodstvo po metodam gidrobiologicheskogo analiza poverkhnostnykh vod i donnykh otlozheniy. – L., 1983.
7. Galigin, V.A. Dinamika pererabotki beregov Belgorodskogo i Starooskolskogo vodokhranil'itsa / V.A. Galigin, N.N. Kramchaninov, A.N. Petin // Nauchnye vedomosti. – 2012. – Vyp. 18. – № 3 (122). – Ser. Estestvennye nauki.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 51-7:502.175

Semchukov A.N. THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR WATER QUALITY MODELLING. PART 2. INPUT DATA GENERATION AND CALIBRATION RESULTS. 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 input data generation is described and the calibration results are given in the second 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@iwer.nsc.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ВОДЫ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА. ЧАСТЬ 2. ФОРМИРОВАНИЕ ВХОДНЫХ ДАННЫХ И РЕЗУЛЬТАТЫ КАЛИБРОВКИ

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. Во второй части статьи описывается формирование входных данных и приводятся результаты калибровки.

Ключевые слова: качество воды, математическое моделирование, Новосибирское водохранилище.

Данная работа посвящена результатам калибровки эвтрофикационного блока модели качества воды WASP5 [1] по результатам наблюдений, выполненных на Новосибирском водохранилище в 1981 г. Для этого года имеются наиболее подробные данные о гидрохимическом и гидробиологическом режиме водохранилища. В первой части статьи дано описание использовавшейся модели, во второй части приводится ее численная реализация, формирование входных данных для расчета и калибровки, представлены результаты калибровки модели, а также некоторые предположения по поводу дальнейшего развития моделирования качества воды в Новосибирском водохранилище.

Численная реализация

Расчеты выполнялись с помощью метода Рунге-Кутты 4-го порядка точности с шагом в 1 сутки. При этом использовались среднемесячные значения входных данных: метеорологических элементов, интенсивности поступления примесей, расходов притоков, стока, температуры речной воды.

Значения метеорологических параметров, за исключением интенсивности атмосферных осадков, присваивались срединам месяцев и далее интерполировались линейно, при этом данные на начало и конец года определялись как среднее между таковыми для января и декабря. Остальные показатели задавались кусочно-постоянными.

В ходе вычислений расчетные значения концентраций некоторых веществ могут опуститься ниже нуля, что является противостоестественным с физической точки зрения. В природе снижение концентраций может произойти, например, при бурном росте фитопланктона, когда израсходуются питательные веще-

ства. Коэффициенты G_N , P_1 и A , которые даны в уравнениях (4)–(11) в первой части статьи [2], являются функциями от соответствующих концентраций. При отрицательных расчетных концентрациях веществ они теряют свой физический смысл и могут способствовать «раскачиванию» численного решения около нулевых значений. Поэтому этим коэффициентам присваиваются те значения, которые они имели бы при нулевой концентрации, что стабилизирует численное решение. Альтернативным методом было бы простое присваивание концентрациям малых положительных значений, но это было признано нецелесообразным.

При одновременном сведении концентраций аммонийного и нитратного азота до нуля коэффициент P_1 становится неопределенным, однако в этом случае его значение не играет никакой роли, и он может быть приравнен любому числу. Также можно заметить, что в уравнениях (15) и (18), представленных в первой части статьи, удельные скорости дыхания R и денит-

рификации A_{20} не зависят от концентраций растворенного кислорода C_6 и БПК C_5 , что теоретически может привести к отрицательным значениям этих примесей. Поэтому при численной реализации модели в соответствующие уравнения были введены поправочные коэффициенты в виде функций Моно от показателей C_6 и C_5 . При этом коэффициенты полунасыщения имели величину меньшего порядка, чем характерные значения этих концентраций.

Параметры модели WASP

Обозначение	Размерность	Описание	Значение
K_{71}	1/сут.	максимальная удельная скорость минерализации органического азота при 20°C	0,075
K_{83}	1/сут.	максимальная удельная скорость минерализации органического фосфора при 20°C	0,22
K_{12}	1/сут.	максимальная удельная скорость нитрификации при 20°C	0,001
K_{20}	1/сут.	максимальная удельная скорость денитрификации при 20°C	0,09
K_{50}	1/сут.	максимальная удельная скорость окисления БПК при 20°C	0,21
K_{mpc}	мг/л	коэффициент полунасыщения по фитопланктону процесса минерализации органического азота и фосфора	1,0
K_{nit}	мг/л	коэффициент полунасыщения по кислороду процесса нитрификации	2,0
K_{NO_3}	мг/л	коэффициент полунасыщения по кислороду процесса денитрификации	0,1
K_{BOD}	мг/л	коэффициент полунасыщения по кислороду процесса окисления БПК	0,5
K_G	1/сут.	максимальная удельная скорость роста фитопланктона при 20°C	0,7
K_R	1/сут.	максимальная удельная скорость дыхания фитопланктона при 20°C	0,125
K_{mp}	мг/л	коэффициент полунасыщения фитопланктона по фосфору	0,001
K_{mn}	мг/л	коэффициент полунасыщения фитопланктона по азоту	0,025
K_{e0}	1/м	коэффициент ослабления света в чистой воде	1,0
K_c	м ² /г	коэффициент ослабления света фитопланктоном	0,283
I_s	ккал/(м ² ·ч)	радиация, при которой достигается максимальная интенсивность фотосинтеза	130,0
D	1/сут.	удельная скорость отмирания фитопланктона	0,02
θ_{71}	б/р	коэффициент температурной зависимости процесса минерализации органического азота	1,08
θ_{83}	б/р	коэффициент температурной зависимости процесса минерализации органического фосфора	1,08
θ_{12}	б/р	коэффициент температурной зависимости процесса нитрификации	1,08
θ_{20}	б/р	коэффициент температурной зависимости процесса денитрификации	1,045
θ_{50}	б/р	коэффициент температурной зависимости процесса окисления БПК	1,047
θ_G	б/р	коэффициент температурной зависимости скорости роста фитопланктона	1,068
θ_R	б/р	коэффициент температурной зависимости скорости дыхания фитопланктона	1,045
f_{on}	б/р	доля азота, выделяющаяся в органической форме в ходе жизнедеятельности фитопланктона	0,5
f_{op}	б/р	доля фосфора, выделяющаяся в органической форме в ходе жизнедеятельности фитопланктона	1,0
f_{d7}	б/р	доля органического азота, находящаяся в растворенном состоянии	1,0
f_{d8}	б/р	доля органического фосфора, находящаяся в растворенном состоянии	1,0
f_{d5}	б/р	доля БПК, находящаяся в растворенном состоянии	0,5
f_{d3}	б/р	доля минерального фосфора, находящаяся в растворенном состоянии	0,85
v_{s4}	м/сут	скорость оседания фитопланктона	0,1
v_{s3}	м/сут	скорость оседания взвешенных наносов	0,1
v_{s5}	м/сут	скорость оседания мертвой органики	0,1

Формирование входных данных

Расчеты велись для всего календарного 1981 г., с 1 января (0 ч.) до 31 декабря (24 ч.). Для уровня и ледотермического режимов водохранилища учитывались два основных притока

(р. Обь и р. Бердь), так как остальные имеют несопоставимо меньший сток. При этом использовались среднемесячные данные по расходу и температуре воды р. Оби (г. Камень-на-Оби) и р. Берди (г. Искитим), а также Новосибирской ГЭС [3]. При от-

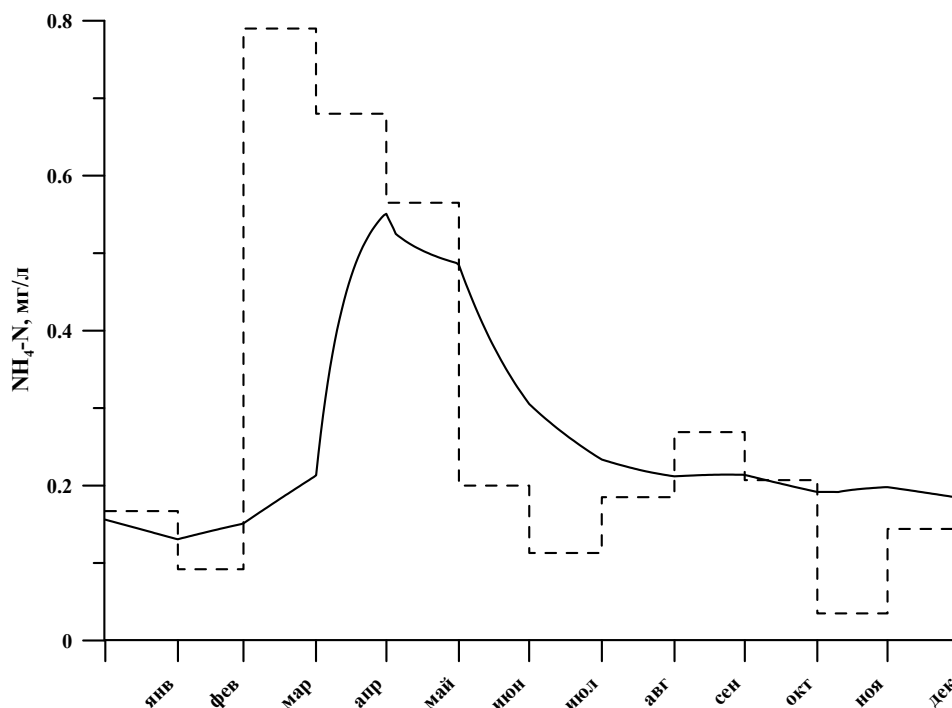


Рис. 1. Аммонийный азот: сплошная линия – расчетные значения концентрации, пунктирная линия – натурные

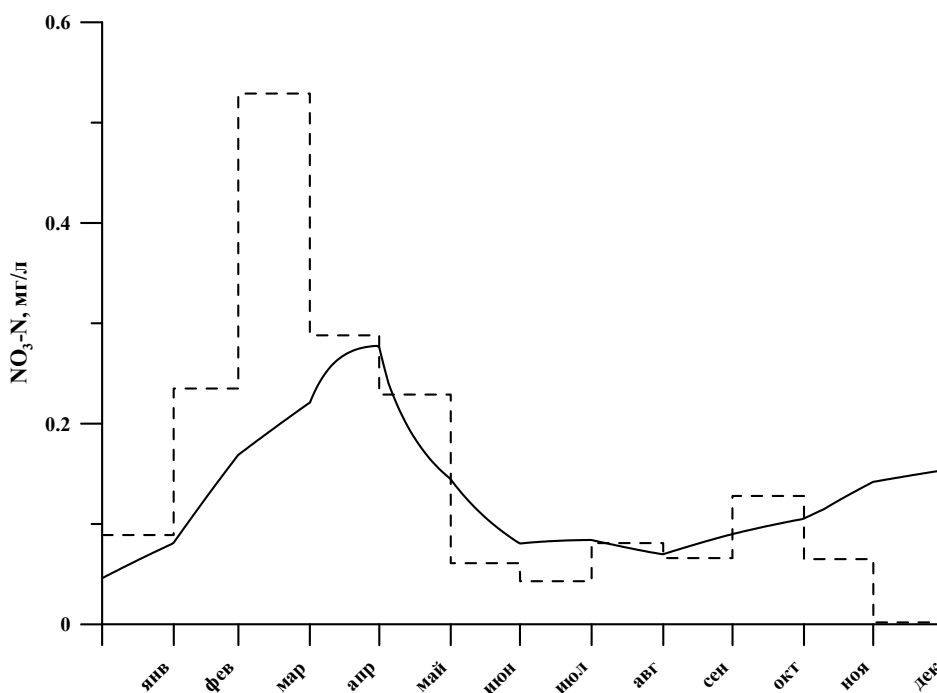


Рис. 2. Нитратный азот: сплошная линия – расчетные значения концентрации, пунктирная линия – натурные

сутствии информации о температуре воды в период ледостава считали ее равной 0^оС. Использовались также среднемесячные данные для метеостанции о. Дальний (температура воздуха, облачность, парциальное давление водяного пара, скорость ветра, атмосферное давление, интенсивность атмосферных осадков) [4] и среднемесячные среднееголетние значения приходящей солнечной радиации для ее широты [5].

При расчете качества воды использовались данные суммарного месячного поступления через входной створ (р. Обь в районе г. Камень-на-Оби) следующих примесей: аммонийного азота, нитратного азота, минерального фосфора, органического вещества и фитопланктона (биомасса) [7]. Также брались аналогичные данные по боковым притокам за исключением фитопланктона [8].

Так как для периода с января по апрель данные по фитопланктону отсутствовали, на основании [8-9] было решено задать его поступление через входной створ исходя из концентрации 0,03 мг/л. Приход фитопланктона с водой боковых притоков оценивался из предположения, что их расход равен расходу р. Берди, а его концентрация в них та же, что и на входном створе. Далее масса фитопланктона пересчитывалась в углеродные единицы путем умножения на 0,065 согласно принятым стехиометрическим соотношениям.

Данные о поступлении растворенного кислорода брали из литературных источников [8-10]. В связи с недостаточностью информации предполагалось, что его концентрация на входном створе и в боковых притоках в течение всего расчетного периода

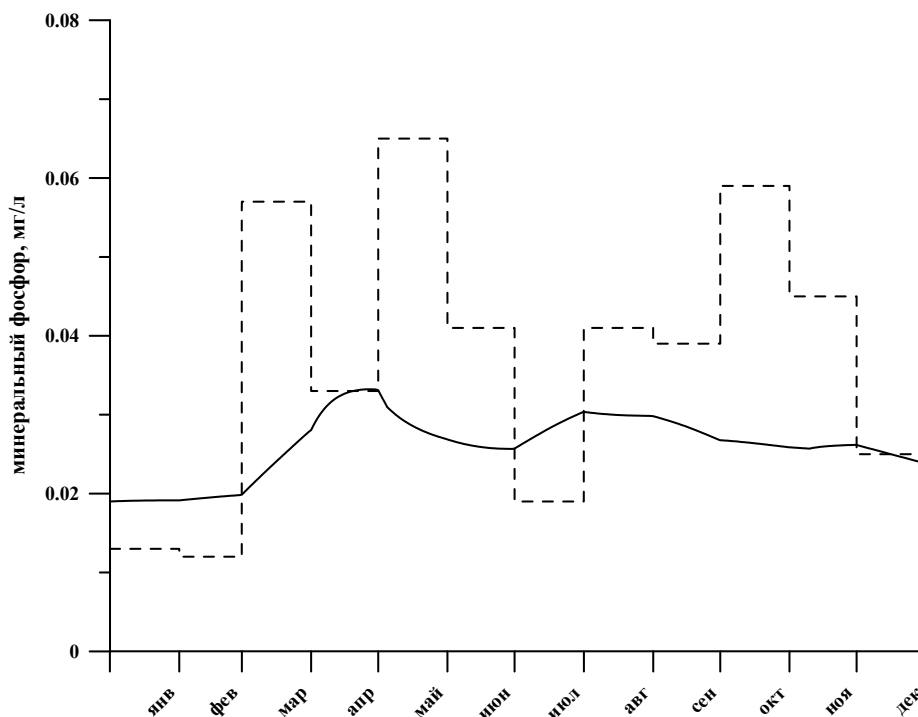


Рис. 3. Минеральный фосфор: сплошная линия – расчетные значения концентрации, пунктирная линия – натурные

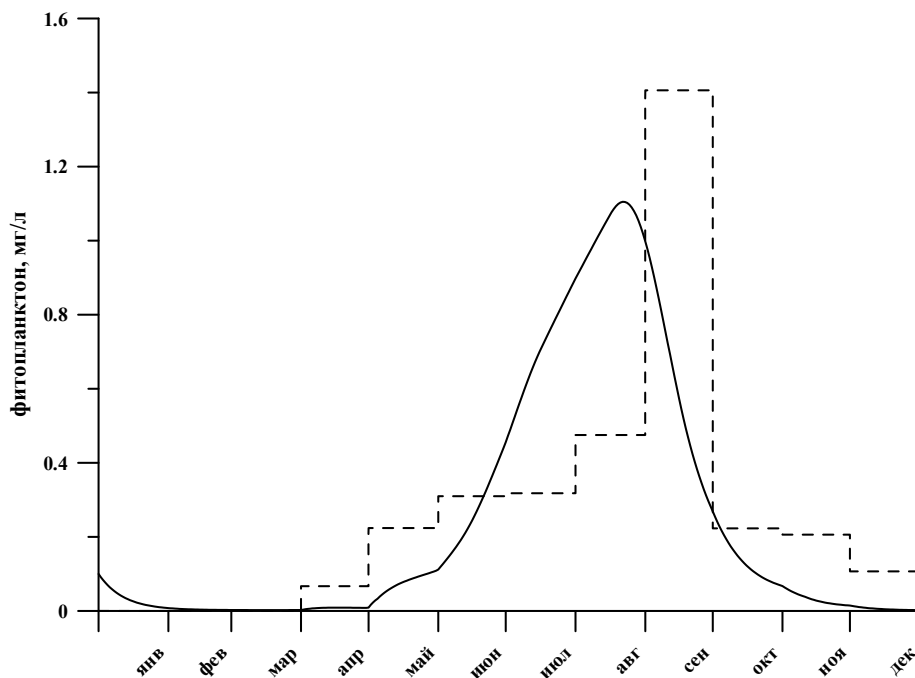


Рис. 4. Биомасса фитопланктона: сплошная линия – расчетные значения концентрации, пунктирная линия – натурные

да составляет 80 % от концентрации насыщения, которая в свою очередь определялась исходя из текущей температуры воды (при этом расход и температура боковых притоков также устанавливалась по р. Берди). Очевидно, точное определение концентрации растворенного кислорода в воде притоков в безледный период имеет меньшее значение, чем для других примесей в силу интенсивного газообмена с атмосферой.

Кроме того, учитывается приведенный в [7] помесечный приход примесей с атмосферными осадками (аммонийный и нитратный азот, май-октябрь), с грунтовыми водами (аммонийный азот, органический фосфор, январь-май, сентябрь-декабрь) и из всплывшего льда (аммонийный азот, органический фосфор, апрель-май).

Данные по органическому веществу [7] интерпретировались как БПК_{полн}. Для каждого источника органического вещества помимо БПК, взятого из таблиц [7], также задавались концентрации органического азота и фосфора, которые за неимением другой информации были получены, исходя из использовавшихся стехиометрических коэффициентов для фитопланктона, т.е.:

$$C_7 = \frac{a_{nc}}{a_{oc}} C_5, \quad C_8 = \frac{a_{pc}}{a_{oc}} C_5.$$

В качестве начальных значений брались полусуммы средних концентраций аммонийного азота, нитратного азота, минерального фосфора и БПК за январь и декабрь 1981 г. для замы-

кающего створа водохранилища. Концентрация фитопланктона на начало расчетного периода для того же створа, согласно [8-9], оценивалась как 0,1 мг/л. В остальном начальные параметры примесей задавались аналогично тому, как это было описано выше.

Формирование данных для калибровки и ее результаты

При калибровке расчетные концентрации примесей сравнивались со среднемесячными концентрациями аммонийного азота, нитратного азота, и минерального фосфора для замыкающего створа [7] и среднемесячными концентрациями биомассы фитопланктона для нижнего бьефа [8] (при этом расчетная концентрация фитопланктона пересчитывалась обратно в биомассу). Данные о среднемесячном содержании растворенного кислорода в районе ГЭС отсутствовали, показатели органического вещества для калибровки не использовались в силу их неопределенности.

Такой подход, вообще говоря, не является оптимальным, так как Новосибирское водохранилище – это вытянутый русловой водоем с застойными мелководными зонами. Вследствие этого концентрации примесей существенно различаются по его акватории и в первую очередь по его длине. Поэтому показатели на выходном створе определяются историей прохождения рассматриваемого элементарного объема воды через различные участки водохранилища и не в полной мере отражают текущее среднее содержание примесей в его воде. Например, наиболее выраженный пик цветения фитопланктона может иметь место в районе одного из промежуточных створов, что будет отмечено на замыкающем створе только через значительный промежуток времени, когда вода туда дойдет, причем наблюдаемая биомасса будет существенно ниже.

Тем не менее, использование этого подхода является вынужденным, поскольку приведенные в [7] результаты нескольких маршрутных объездов недостаточно подробны, чтобы дать полную картину распределения примесей по водохранилищу и его изменения во времени, а концентрации примесей на выходном все же дают некоторую интегральную характеристику.

Результаты калибровки модели даны на рис. 1-4. Изначально использовались значения параметров, приведенные в руководстве [1] для эстуария р. Потомак, далее они корректировались в целях достижения наилучшего совпадения результатов расчетов с натурными данными. Также формулы для расчета влияния освещенности на интенсивность фотосинтеза были упрощены по сравнению с приведенными в [1]. Полученные при калибровке значения параметров приведены в таблице. В целом получено удовлетворительное качественное совпадение расчетных значений концентраций с натурными данными. Не очень хорошее количественное совпадение обусловлено, по-видимому, тем, что значения концентраций на замыкающем створе не вполне отображают средние показатели по водохранилищу. Следовательно, более точная калибровка может быть выполнена с помощью пространственно распределенной модели. Интерес представляет также учет процессов в донных отложениях, выделение отдельных групп фитопланктона (в первую очередь сине-зеленых и диатомовых), которые имеют пик цветения в разное время, учет внутрисуточного изменения освещенности. На основании проделанных расчетов можно сделать вывод, что данная модель в основном адекватно описывает изменение качества воды в Новосибирском водохранилище.

В целом получено удовлетворительное качественное совпадение расчетных значений концентраций с натурными данными. Не очень хорошее количественное совпадение обусловлено, по-видимому, тем, что значения концентраций на замыкающем створе не вполне отображают средние показатели по водохранилищу. Следовательно, более точная калибровка может быть выполнена с помощью пространственно распределенной модели. Интерес представляет также учет процессов в донных отложениях, выделение отдельных групп фитопланктона (в первую очередь сине-зеленых и диатомовых), которые имеют пик цветения в разное время, учет внутрисуточного изменения освещенности. На основании проделанных расчетов можно сделать вывод, что данная модель в основном адекватно описывает изменение 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, J.P. Connolly, R.W. Schanz. – Athens, Georgia, USA, 1991.
2. Семчуков, А.Н. Моделирование качества воды Новосибирского водохранилища. Часть 1. Описание модели // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 2.
3. Государственный водный кадастр. Ежегодные данные о режиме и ресурсах поверхностных вод суши. 1981 г. – Новосибирск, 1984. – Ч. 1. – Т. I. – Вып. 10.
4. Метеорологические ежемесячники. Январь-декабрь 1981 г. – Новосибирск, 1981-1982. – Ч. 2. – Вып. 20.
5. Указания по термическому расчету водохранилищ. – Л., 1969.
6. Государственный водный кадастр. Ежегодные данные о режиме и ресурсах поверхностных вод суши. 1981 г. – Новосибирск, 1982. – Ч. 2. – Т. I. – Вып. 10.
7. Материалы наблюдений по Новосибирскому водохранилищу за 1981 г. – Новосибирск, 1982.
8. Комплексные исследования Новосибирского водохранилища // Труды Западно-сибирского регионального научно-исследовательского института. – М., 1985. – Вып. 70.
9. Отчет по научно-исследовательской работе: анализ экологического состояния Новосибирского водохранилища и его нижнего бьефа; экологическая оценка вариантов ТЭО «Улучшение использования водных ресурсов Новосибирского водохранилища». – Новосибирск, 1992.
10. Гидрохимические бюллетени. Январь-декабрь 1981 г. – Новосибирск, 1981-1982. – № 53-56.

Bibliography

1. Ambrose, R.D. WASP5.X A Hydrodynamic and water quality model / R.D. Ambrose, T.A. Wool, J.L. Martin, J.P. Connolly, R.W. Schanz. – Athens, Georgia, USA, 1991.
2. Semchukov, A.N. Modelirovanie kachestva vodih Novosibirskogo vodokhranilitha. Chastj 1. Opisaniye modeli // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya. – 2013. – № 2.
3. Gosudarstvenniy vodniy kadastr. Ezhegodniye dannii o rezhime i resursakh poverkhnostnykh vod sushi. 1981 g. – Novosibirsk, 1984. – Ch. 1. – T. I. – Vihp. 10.
4. Meteorologicheskie ezheimesyachniki. Yanvarj-dekabrij 1981 g. – Novosibirsk, 1981-1982. – Ch. 2. – Vihp. 20.
5. Ukazaniya po termicheskomu raschetu vodokhranilith. – L., 1969.
6. Gosudarstvenniy vodniy kadastr. Ezhegodniye dannii o rezhime i resursakh poverkhnostnykh vod sushi. 1981 g. – Novosibirsk, 1982. – Ch. 2. – T. I. – Vihp. 10.
7. Materialih nablyudeniij po Novosibirskomu vodokhranilithu za 1981 g. – Novosibirsk, 1982.
8. Kompleksniye issledovaniya Novosibirskogo vodokhranilitha // Trudih Zapadno-sibirskogo regional'nogo nauchno-issledovatel'skogo instituta. – M., 1985. – Vihp. 70.
9. Otchet po nauchno-issledovatel'skoy rabote: analiz ehkologicheskogo sostoyaniya Novosibirskogo vodokhranilitha i ego nizhnego bjefa; ehkologicheskaya ocenka variantov TEhO «Uluchshenie ispol'zovaniya vodnykh resursov Novosibirskogo vodokhranilitha». – Novosibirsk, 1992.
10. Gidrokhimicheskie byulleteni. Yanvarj-dekabrij 1981 g. – Novosibirsk, 1981-1982. – № 53-56.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 528.651.224

Shchekina V.V. THE FIRST INFORMATION ABOUT LIHENOBIOTE DISTRICT CONSTRUCTION COSMODROME «VOSTOCHNY» AND ITS PROSPECTS FOR LONG-TERM MONITORING RESEARCHES. The article presents data on the area of construction lihenobiote of cosmodrome «Vostochny» and the possibility of using lihenoindikatsii for monitoring studies.

Key words: cosmodrome «Vostochny», lihenobiota, lichens, lihenosinuzii, forofity, lihenoindikatsiya.

В.В. Щёкина, канд. биол. наук, доцент Благовещенского гос. педагогического университета, г. Благовещенск, E-mail: veraschekina20081@rambler.ru

ПЕРВЫЕ СВЕДЕНИЯ О ЛИХЕНОБИОТЕ РАЙОНА СТРОИТЕЛЬСТВА КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЛЯ ДОЛГОВРЕМЕННЫХ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Представлены данные по лихенобиоте в районе строительства космодрома «Восточный» и рассмотрена возможность использования лихеноиндикации для мониторинговых исследований.

Ключевые слова: космодром «Восточный», лихенобиота, лишайники, лихеносинузии, форофиты, лихеноиндикация.

В эколого-географическом (геоэкологическом) анализе воздействия различных антропогенных факторов на ландшафтно-биоценотическую структуру территории обычно используются индикаторы. Ими могут служить виды растений, животных, геохимическая среда почвогрунтов, природных вод и др. реагирующих на различные виды антропогенных трансформаций естественной среды. При анализе воздействий космодронов важным является выбор таких объектов-индикаторов, которые будут комплексно реагировать на изменение не только субстрата, но и показателей атмосферного воздуха и др. К ним можно отнести лишайники.

Материалом для настоящей работы послужили гербарные сборы лишайников, сделанные во время полевых исследований в 2012 г. в районе строительства космодрома «Восточный» в соответствии с общей программой НИР «Оценка антропогенных трансформаций ландшафтно-биоценотической структуры космодрома «Восточный» и сопредельных территорий на основе ландшафтно-биоценотического и углеводородного стационаров».

В процессе полевых работ был изучен видовой состав эпифитных и эпигейных синузий 9 пробных площадей (400 м²), заложенных на ключевых участках ландшафтно-биоценотического стационара. Были обследованы деревья-форофиты: лиственница Каяндера (*Larix cajanderi* Mayr), береза плосколистная (*Betula platyphylla* Sukacz), береза кустарниковая (*Betula fruticosa* Pall), сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris* L.), дуб монгольский (*Quercus mongolica* Fisch. ex Ledeb). Общая характеристика собранных и определенных видов лишайников приведена в таблице 1.

В результате первичных исследований было отмечено 40 видов лишайников, относящихся к 8 семействам и 23 родам. Максимально представлены семейства: *Parmeliaceae* – 15 видов, *Cladoniaceae* и *Physciaceae* – по 7 видов. Среди жизненных форм преобладают: листоватые виды – 23, кустистые лишайники – 10, накипные – 7. Преобладающая экологическая группа лишайников – эпифитные (29), поселяющиеся на коре и ветках деревьев. Поскольку в районе строительства космодрома основной тип растительности лесной, то это вполне объяснимо. К группе эпигейных лишайников были отнесены виды (10), произрастающие собственно на почве, а также на валежнике, комлях деревьев, у основания стволов. Среди них преобладают виды рода *Cladonia*. *Arctoparmelia separate* был отмечен только единожды (точка 115) на замшелом камне, поэтому он был отнесен к группе эпифитных лишайников.

Каждая пробная площадь, заложенная на сопредельных территориях космодрома, представляет собой мезокомбинацию растительности и является частью урочища, включающего одну или несколько фаций. Полные описания пробных площадей приводятся в отчетах вышеуказанной НИР. В статье представлена дополнительная характеристика лишайников.

Пробная площадь № 106 – березово-лиственничный лес, пройденный пожаром прошлого года. На ветках лиственницы –

Evernia mesomorpha, на уцелевших стволах березы плосколистной – единичные экземпляры *Parmelia saxatilis*, *Flavoparmelia caperata*, поврежденные огнем, на опавших ветках – *Evernia mesomorpha*, *Melanelia huei*.

Пробная площадь № 111 – порослевый ольховник (*Alnus hirsuta* (Spach) Fisch. ex Rupr.) с березой кустарниковой на месте маревого лиственничника. На ветках березы отмечены синузии листоватых и кустистых лишайников (табл.), среди кустистых – только *Evernia mesomorpha*, у листоватых преобладают виды рода *Melanelia*, также отмечен один накипной вид – *Lecanora symmicta*.

Пробная площадь № 112 – белоберезняк с лиственницей и единичными деревьями дуба монгольского. На ветках лиственницы – *Evernia mesomorpha* и единичные экземпляры *Evernia esorediosa*, на коре – небольшие экземпляры *Parmelia saxatilis*. Стволы березы плосколистной покрыты листоватыми лишайниками до высоты 3-5 м, среди которых преобладают *Flavoparmelia caperata*, *Flavopunctelia soledica*, *Myelochroa aurulenta*. На ветках отмечены виды рода *Melanelia* и единичные экземпляры *Hypogymnia physodes*. на дубе монгольском – только единичные экземпляры накипных лишайников *Lecanora pachyheila* и *Lecanora allophana*, возле березового пня сваленной на замшелой почве – *Peltigera canina*.

Пробная площадь № 110 – белоберезняк с лиственницей. Участок во многом схож с предыдущим, от которого отличается соотношением березы плосколистной и лиственницы, а также отсутствием дуба монгольского. Здесь были зафиксированы такие же виды лишайников, за исключением видов, отмеченных на дубе.

Пробная площадь № 119 (100 м²) – марь голубично-багульниковая. Поверх мхов отмечена *Peltigera canina* с общим проективным покрытием не более 5%.

Пробная площадь № 114 – лиственничник березово-бруснично-грушанковый. Синузия кустистых эпифитных лишайников представлена *Evernia mesomorpha*, которая произрастает на ветках лиственницы, на стволах и ветках березы плосколистной. В составе синузии преобладают *Flavoparmelia caperata* и *Parmelia saxatilis*, единично встречаются *Parmelia sulcata*, *Parmotrema chinensis*, *Melanelia septentrionalis*, *Vulpicida pinastri* и др. На этой площади отмечено большое количество валежника лиственницы, на котором произрастают эпигейные лишайники из семейства *Cladoniaceae*: *Cladonia acuminata*, *Cladonia bacilliformis*, *Cladonia chlorophaea* и др.

Пробная площадь № 122 – послепожарный сосняк спирейно-разнотравный. Большая часть сосны обыкновенной пройдена пожаром текущего года, только на стволах некоторых деревьев отмечена *Lecanora symmicta*.

Пробная площадь № 124 – дубняк леспедецево-осоково-разнотравный. Он представляет наибольший интерес как для исследований населения лишайников, так и дальнейших мониторинговых исследований. Дуб монгольский является нитрофильной породой деревьев, наиболее заселяемой лишайни-

Таблица 1

Общая характеристика лишайников в районе строящихся объектов космодрома «Восточный»

№	Виды лишайников	ЖФ	ЭГр	Субстрат
<i>Bacidiaceae</i> W.Watson				
1	<i>Tephromela atra</i> (Huds.) Hafellner	Н	ЭФ	Д
<i>Candelariaceae</i> Hakul.				
2	<i>Candelaria concolor</i> (Dicks.) Stein.	Л	ЭФ	Д
<i>Cladoniaceae</i> Zenker				
3	<i>Cladonia acuminata</i> (Ach.) Norrl.	К	ЭГ	валежник
4	<i>Cladonia bacilliformis</i> (Nyl.) Vain	К	ЭГ	валежник, почва
5	<i>Cladonia chlorophaea</i> (Flk.) Spreng.	К	ЭГ	валежник
6	<i>Cladonia crispata</i> (Ach.) Flot.	К	ЭГ	валежник
7	<i>Cladonia furcata</i> (Huds.) Schrad.	К	ЭГ	комли деревьев
8	<i>Cladonia nipponica</i> Asah.	К	ЭГ	почва
9	<i>Cladonia squamosa</i> (Scop.) Hoffm.	К	ЭГ	почва
<i>Lecanoraceae</i> Körb				
10	<i>Lecanora allophana</i> Nyl.	Н	ЭФ	Д
11	<i>Lecanora chlorotera</i> Nyl.	Н	ЭФ	Д
12	<i>Lecanora pachyheila</i> Hue	Н	ЭФ	Д
13	<i>Lecanora symmicta</i> (Ach.) Ach.	Н	ЭФ	С, Бп, Бк
<i>Parmeliaceae</i> Zenker				
14	<i>Arctoparmelia separate</i> (Th.Fr.) Hale	Л	ЭЛ	камни
15	<i>Evernia esorediosa</i> (Müll.Arg.) Du Rietz	К	ЭФ	Л
16	<i>Evernia mesomorpha</i> Nyl.	К	ЭФ	Л, Бп, Бк
17	<i>Flavoparmelia caperata</i> (L.) Hale	Л	ЭФ	Д, Л, Бп
18	<i>Flavopunctelia soledica</i> (Nyl.) Hale	Л	ЭФ	Д, Бп
19	<i>Hypogymnia physodes</i> (L.) Nyl.	Л	ЭФ	Бп, Бк
20	<i>Melanelia huei</i> (Asah.) Essl.	Л	ЭФ	Бп, Бк
21	<i>Melanelia olivacea</i> (L.) Essl.	Л	ЭФ	Бп, Бк
22	<i>Melanelia septentrionalis</i> (Lyng.) Essl.	Л	ЭФ	Бп
23	<i>Myelochroa aurulenta</i> (Tuck.) Hale	Л	ЭФ	Д, Л, Бп, Бк
24	<i>Parmelia saxatilis</i> (L.) Ach	Л	ЭФ	Д, Л, Бп, Бк
25	<i>Parmelia sulcata</i> Taylor	Л	ЭФ	Д, Бп
26	<i>Parmotrema chinensis</i> (Osbesk) Hale et Ahti	Л	ЭФ	Д, Бп
27	<i>Punctelia subrudecta</i> (Nyl.) Krog	Л	ЭФ	Д, Л
28	<i>Vulpicida pinastri</i> (Scop.) J.E. Mattsson, M.J. Lai.	Л	ЭФ	Л
<i>Physciaceae</i> Zahlbr				
29	<i>Phaeophyscia hirtuosa</i> (Krem.) Essl.	Л	ЭФ	Д
30	<i>Phaeophyscia hispidula</i> (Ach.) Essl.	Л	ЭФ	Д
31	<i>Phaeophyscia rubropulchra</i> (Degel.) Moberg	Л	ЭФ	Д
32	<i>Phaeophyscia squarrosa</i> Kashiw	Л	ЭФ	Д
33	<i>Physcia aipolia</i> (Ehrh. ex Humb) Fühnr.	Л	ЭФ	Д
34	<i>Physconia detersa</i> (Nyl.) Poelt	Л	ЭФ	Д
35	<i>Rinodina xanthophaea</i> Nyl.	Н	ЭФ	Д
<i>Stereocaulaceae</i> Chevall				
36	<i>Stereocaulon tomentosum</i> Fr.	К	ЭГ	почва
<i>Peltigeraceae</i> Dumort.				
37	<i>Peltigera canina</i> (L.) Willd	Л	ЭГ	почва
38	<i>Peltigera leucophlebia</i> (Nyl.) Gyeln	Л	ЭГ	комли деревьев
<i>Teloschistaceae</i> Zahlbr.				
39	<i>Xanthoria polycarpa</i> (Hoffm.) Rieber	Л	ЭФ	Д
<i>Lichenes imperfecti</i>				
40	<i>Lepraria incana</i> (L.) Ach.	Н	ЭФ	Д

Примечание: ЖФ – жизненная форма (К – кустистые, Л – листоватые, Н – накипные), ЭГр – экологическая группа (ЭГ – эпигейные, ЭФ – эпифитные, ЭЛ – эпилитные). Деревья-форофиты: Л – лиственница Каяндера, Бп – береза плосколистная, Бк – береза кустарниковая, С – сосна обыкновенная, Д – дуб монгольский.

ками в условиях Амурской области. На нем было зафиксировано 22 вида лишайнобиоты (таблица 1), в том числе все представители семейства *Physciaceae*, большинство видов рода *Lecanora*, а также *Xanthoria polycarpa*, *Candelaria concolor*, *Lepraria incana* и др.

Пробная площадь № 115 – сосняк искусственного происхождения на площадках водораздельной поверхности в пределах будущего стартового комплекса КРК «Ангара» (участок 27 дивизии РВСН №3-2). Данная территория тоже представляет интерес для изучения напочвенных лишайников. На участках с нарушенным напочвенным покровом и на песчаных обнажениях развивается покров из *Stereocaulon tomentosum* (80%) с участием видов рода *Cladonia* (общее проективное покрытие 20%). Также на комлях деревьев одиножды была отмечена *Peltigera leucophlebia*.

Хорошо известно, что лишайники являются биоиндикаторами чистоты воздуха. Они погибают при высоком содержании в нем двуокиси серы и других загрязнителей. При этом степень чувствительности к загрязнению варьирует у разных видов. Именно поэтому сообщества лишайников используют в качестве биоиндикаторов степени загрязнения окружающей среды [4]. В наибольшей степени для лишайноиндикации подходят эпифитные лишайники. Сегодня для многих из них изучена токсифобность по 10 балльной шкале [1]. Чем выше балл, тем чувствительнее к загрязнению воздуха вид. Поскольку в районе строительства космодрома «Восточный» и сопредельных территорий преобладают эпифитные виды, то они вполне могут быть объектом долговременных мониторинговых исследований. Например, один из доминирующих видов кустистых лишайников *Evernia mesomorpha* имеет индекс токсифобности 6-10, а *Flavoparmelia*

caperata – 4-10 и *Parmotrema chinensis* – 8. В условиях Амурской области на основе анализа о видовом составе лишайников и с учетом индекса токсифобности на примере города Благовещенска были рассчитаны индексы частоты атмосферы и выделены индикационные виды [5]. Первые сведения о лишайнобиоте в районе исследования позволяют предположить возможность проведения подобных исследований.

Одним из важнейших аспектов лишайнологических исследований является выбор оптимальной породы растения-форофита. Другая проблема при проведении повторных лишайнологических исследований в условиях фонового загрязнения – влияние естественной сукцессии эпифитных лишайников [2]. В районе строительства космодрома было выбрано несколько ключевых участков с различными типами растительности. В лесных фитоценозах были заложены постоянные пробные площади, где в дальнейшем методом случайных проб могут быть выбраны модельные деревья для обследования состояния сообществ лишайников без учета предварительной информации о их видовом составе и обилии на стволах форофитов. Применение такой схемы пространственной организации лишайнологического обследования в значительной степени исключит влияние сукцессионных изменений на результаты мониторинга.

В районе исследования произрастает несколько видов древесных пород, потенциально пригодных для долгосрочных мониторинговых исследований: *L. cajanderi*, *B. platyphylla*,

P. sylvestris и *Q. mongolica*. Особый интерес представляют виды широко распространенные, а также те, на которых проводилась лишайнометрическая съемка на других территориях. Это позволяет делать сравнительные анализы. Наиболее интересна сосна, лишайнологические параметры которой были изучены во многих регионах России, однако большая часть деревьев, обследованных в районе космодрома, в течение ряда лет подвергалась пирогенному воздействию, их кора облущена до высоты 3-х м и выше. Лиственница во многих обследованных биотопах также облущена, кора отслаивается и ее эпифитная лишайнобиота относительно бедна. Береза плосколистная – одна из лесообразующих древесных пород района исследования, она более подходит для лишайнометрических съемок. Несмотря на структуру коры данной породы на ней развивается достаточное количество эпифитной лишайнобиоты (12 видов). Дуб монгольский – наиболее перспективный вид для мониторинговых лишайнологических исследований. Подобный опыт имеется в Сихотэ-Алиньском заповеднике [3]. Дуб обеспечивает субстрат для наибольшего видового разнообразия эпифитных лишайников всех жизненных форм.

В целом стоит отметить перспективность мониторинга состояния лишайнобиоты в пределах зоны непосредственного воздействия объектов космодрома «Восточный» и сопредельных территорий. Также предполагается анализ лишайнобиоты в районах падения отделяемых частей РН «Союз-2».

Библиографический список

1. Мартин, Л.Н. Флористический состав и распределение эпифитных лишайников в различных условиях загрязнения воздуха // Экология и биология низших растений. – Минск, 1982.
2. Пчелкин, А.В. Выбор растения-форофита для долгосрочных лишайноиндикационных наблюдений в Норском заповеднике // Сборник статей к 10-летию Норского заповедника. – Благовещенск; Февральск, 2008.
3. Пчелкин, А.В. лишайники-эпифиты некоторых лесообразующих пород Сихотэ-Алиньского заповедника // Проблемы экологического мониторинга и моделирования экосистем. – Л., 1981. – Т. 4.
4. Трасс, Х.Х. Классы полевотолерантности лишайников и экологический мониторинг // Проблемы экологического мониторинга и моделирования экосистем. – Л., 1985.
5. Щёкина, В.В. Экологическая характеристика лишайников Благовещенска и его окрестностей // Зейско-Буреинская равнина: проблемы устойчивого развития: материалы амурской научно-практич. конф. – Благовещенск, 2001.

Bibliography

1. Martin, L.N. Floristicheskiy sostav i raspredelenie ehpfifitnihkh lishaynikov v razlichnikh usloviyakh zagryazneniya vozdukha // Ehkologiya i biologiya nizshikh rasteniy. – Minsk, 1982.
2. Pchelkin, A.V. Vihbor rasteniy-forofita dlya dolgosrochnnikh likhenoidikatsionnikh nablyudeniy v Norskom zapovednike // Sbornik statey k 10-letiyu Norskogo zapovednika. – Blagovethensk; Fevraljsk, 2008.
3. Pchelkin, A.V. lishayniki-ehpfifitih nekotorigkh lesobrazuyutikh porod Sikhoteh-Alinjского zapovednika // Problemih ehkologicheskogo monitoringa i modelirovaniya ehkositsem. – L., 1981. – T. 4.
4. Trass, Kh.Kh. Klassih poleotolerantnosti lishaynikov i ehkologicheskij monitoring // Problemih ehkologicheskogo monitoringa i modelirovaniya ehkositsem. – L., 1985.
5. Thyokina, V.V. Ehkologicheskaya kharakteristika lishaynikov Blagovethenska i ego okrestnostey // Zeyjsko-Bureinskaya ravnina: problemih ustoyichivogo razvitiya: materialih amurskoj nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

Shchiptsova E.A. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF SELECTED INDICATORS OF SOIL AND NATURAL LANDSCAPES AGROGENNYH THE SOUTHERN PART OF THE AMUR-ZEYA PLAIN. The paper analyzes the materials of one of the natural components of the structure of the landscape – the soil. A comparative analysis of some of the most important for the development of vegetation, soil indicators agrogeny and background (natural) landscape subcompartments southern Amur-Zeya plains.

Key words: the southern part of the Amur-Zeya plains agrogeny landscape, comparative characteristics of soils agrogeny and background (natural) landscape subcompartments.

Е.А. Щипцова, аспирант Благовещенского гос. педагогического университета, г. Благовещенск,
E-mail: sempay_lena@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОТДЕЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОЧВ АГРОГЕННЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ ТЕРРИТОРИИ ЮЖНОЙ ЧАСТИ АМУРСКО-ЗЕЙСКОЙ РАВНИНЫ

Анализируются материалы изученности одного из природных компонентов структуры ландшафта – почвенного покрова. Дается сравнительный анализ отдельных наиболее важных для развития растительности показателей почв агрогенных и фоновых (естественных) ландшафтных выделов южной части Амурско-Зейской равнины.

Ключевые слова: южная часть Амурско-Зейской равнины, агрогенный ландшафт, сравнительная характеристика показателей почв агрогенных и фоновых (естественных) ландшафтных выделов.

Комплексные физико-географические исследования занимают особое место в современной физической географии, целью которых является изучение целостных природных образований в их динамике, в том числе определенной антропогенными факторами. Перевод сельского хозяйства на ландшафтную основу поставил на повестку дня вопрос о необходимости расширения соответствующего исследования. Подобный анализ ведут специалисты, а также ученые аграрного сектора, которые изучают плодородие почв и использование земель в системе сельского хозяйства. Однако эти объекты могут быть также интересными для ландшафтоведения и геоэкологии.

Агроландшафтоведение, являясь составной частью ландшафтоведения – относительно новое направление для научных исследований. Специалистами Дальневосточного государственного аграрного университета изучались отдельные свойства и показатели плодородия агроландшафтов Амурской области. При этом наибольшее внимание при их анализе уделяется рассмотрению отдельных компонентов: проводятся работы по бонитировке почв, изучению миграции химических элементов в почвенном профиле и др. Главное назначение агроландшафта – производство максимально возможного для данных климатических условий объема сельскохозяйственной продукции с определением дальнейших перспектив по увеличению продуктивности сельскохозяйственных площадей.

Подобный аспект изучения агроландшафта не позволяет определить его генетическую структуру, установить значения его природных компонентов. Кроме того, это не позволяет учитывать их географическую и историческую преемственность. Поэтому весьма актуальным становится вопрос об изучении агроландшафтов с географической точки зрения. Безусловно, комплексное изучение агроландшафтов не только дает возможность изучать почвенный профиль, химический состав почвенных горизонтов и растительности, но и устанавливать взаимосвязи между собой и с другими генетически сопряженными элементами ландшафта. Это также обеспечивает возможность изучения взаимодействия природы и человека в ходе природных исторически сложившихся процессов.

При этом возможно использование как методик почвенного обследования, так и комплексного ландшафтного анализа, ландшафтной инвентаризации. Учитывая значительную площадь территории исследования и отсутствие необходимости составления почвенных карт и схем, возможным является обследование изолированных агрогенных массивов и их комплексов в совокупности с дифференциацией и анализом территориально близких ландшафтных выделов, имеющих структуру, определяемую как фоновую. Наиболее достоверным, показательным и оптимальным будет сравнительный анализ содержания гумуса, отдельных соединений и элементов в гумусовых горизонтах агрогенных и фоновых ландшафтов.

Ландшафты, испытывая влияние сельскохозяйственного производства, претерпевают существенные изменения, выражающиеся в трансформации природной геосистемы в территориальную природно-сельскохозяйственную геосистему. В таких ландшафтах, с одной стороны, сохраняются природные свойства, подчиняющиеся природным закономерностям, с другой – включается «антропогенное содержание», связанное с законами управления в хозяйственной деятельности. К природным круговоротам вещества и энергии добавляются антропогенно обусловленные.

Агроландшафт не существует сам по себе или в отрыве от той территории, на основе которой он был создан. Следовательно, его свойства и особенности будут определены исходным ландшафтом. То есть теоретически при прекращении ведения в агроландшафте сельскохозяйственных работ с течением времени на территории будет восстанавливаться фоновая растительность, свойственная исходному ландшафту, характерная для данной зоны, а вместе с этим и восстанавливаться естественные процессы обмена веществом и энергией. Однако как показывает опыт, автовосстановление естественной структуры территории бывшего агроландшафта далеко не всегда предполагает полную идентичность фоновому ландшафту. К тому же величина времени, необходимого для полного автовосстановления измененных агрогенными воздействиями ландшафтов, зависит от огромного количества факторов.

Первичная структурная единица агроландшафта включает в себя одну или группу фаций (растительных ассоциаций), составляющих единое целое с точки зрения земледельческого использования. Отдельный массив агроландшафта (элементарный ареал агроландшафта) обычно в условиях Амурской области приурочен к элементу мезоформы рельефа и ограничен элементарной почвенной структурой (реже – элементарным почвенным ареалом) при монотипных геологических и микроклиматических условиях.

На Амурскую область приходится около 38% сельскохозяйственных угодий и 59 % пашни Дальневосточного экономического региона. Ее сельскохозяйственные угодья (в хозяйствах всех категорий) составили 1094 тыс. га, или 3% всех земель области, пашня – 787 тыс. га, или 2% [2]. По сравнению с 1995 г., площадь пашни сократилась более чем на 300 тыс. га.

Наибольшую площадь агроландшафты занимают на территории Зейско-Буреинской равнины, особенно в её южной и западной частях. Однако изучение агроландшафтов именно этой территории более целесообразно, но большая площадь распаханности и антропогенной измененности естественных ландшафтов сводит к минимуму возможность прослеживания их динамики и проведения сравнительного анализа с фоном. С экономической точки зрения также перспективной для хозяйства региона является южная часть Амурско-Зейской равнины. Ее ландшафты имеют определенную степень уникальности сочетания компонентов, определенную пограничностью зональных выделов ландшафтов смешанных остепненных (ксерофитизированных), подтаежных (суббореальных), южнотаежных лесов.

В процессе инвентаризации были проанализированы космоснимки южной части Амурско-Зейской равнины с выявлением ключевых участков для последующего детального изучения их пространственной структуры, качественных и количественных показателей и их динамики. В ходе последующего полевого изучения территории для каждого выявленного контура массива агроландшафта производился отбор образцов почв для определения величины содержания гумуса, основных соединений и макроэлементов, возрастные рамки использования или отказа от использования в сельском хозяйстве. В пределах сопредельных массиву агроландшафта участков определялся и описывался ландшафтный выдел (с отбором образцов почв), который можно определить как фоновый.

Территориальная компоновка пространственной структуры агроландшафтов всегда определяется сочетанием нескольких факторов таких, как наличие выровненных, выположенных, слабонаклонных или субгоризонтальных форм рельефа; приуроченность к социально-экономической инфраструктуре; качество почвенного покрова; близость к источникам водоснабжения и достаточность режима грунтовых вод. В пределах южной окраины Амурско-Зейской равнины распространены пойменные террасы, выровненные поверхности I-IV надпойменных террас, системы холмисто-увалистого и долинного рельефа. Также в пределах ее северной части (низкая аккумулятивная) пространства водоразделов и пойменных террас обширны (зона контакта с высокой частью – Амурско-Зейское «плато»). В средней части (северная часть Благовещенского и южная часть Свободненского административных районов Амурской области) расчлененность рельефа значительна. Также в пределах долины р. Амур породы фундамента достаточно близки к дневной поверхности, что в значительной мере ограничило развитие пойменных пространств и, соответственно, агроландшафтов. Наиболее оптимальные условия для формирования агроландшафтов были созданы в пределах долины р. Зей. Практически все их контуры выделов приурочены к сети автодорог и имеют в плане четковидную компоновку, нередко переходя от одного контура к другому.

Для агроландшафтов характерен ряд признаков, отличающих их от естественных и других антропогенных ландшафтов. Они в большинстве случаев имеют однородный ландшафтный рисунок, как правило, с четкими границами. Это обусловлено спецификой используемых сельскохозяйственной техники и технологий обработки почв: прямые углы и угловатость очертаний в плане (особо ярко это прослеживается при анализе космоснимков), у них ярко выражены наноформы рельефа – пахотные

борозды. Агроландшафт – территориально целая единица, группы контуров выделов можно объединить в единые агроландшафтные массивы. К морфологическим признакам также можно отнести появление пахотного горизонта в почвенном профиле ($A_{\text{пах}}$), распространение которого зависит от условий возделывания почвы на определенной территории. Агроландшафты включают в себя определенную техногенную инфраструктуру (сеть дорог, инженерные инфраструктуры).

Если классифицировать агроландшафты на две группы (используемые и неиспользуемые), то первая как объект исследования заинтересует специалистов аграрного сектора больше, нежели чем вторая. Неиспользуемые агроландшафты становятся объектом исследований ландшафтоведов. При прекращении ведения сельского хозяйства на определенной территории возможны различные варианты изменения агроландшафта: естественное автовосстановление со стремлением к первоначальному облику и переход его в качественно новую форму.

Массив агроландшафта как составная часть естественного в большинстве случаев стремится к восстановлению своего облика. Это прослеживается в изменении его признаков. Прежде четко дифференцируемые границы неиспользуемого агроландшафта прослеживаются плохо, со временем становятся неразличимыми от его фонового окружения. Прямоугольные и угловатые формы контуров пространственной компоновки ландшафта сменяются на более округлые, близкие к естественным формы. Нанорельеф агроландшафтов (почвенные борозды) по сравнению с другими формами рельефа наименее устойчив во времени и под действием внешних условий и процессов развития исчезает. Почвенные борозды разрушаются постепенно и примерно через 5-7 лет не выделяются.

Возделываемые сельскохозяйственные культуры без должного ухода на агроландшафтах заменяются другими видами растений, причем из года в год биocenотическое разнообразие территории возрастает, растительные сообщества сменяют друг друга. Так, например, в первые годы на заброшенных участках встречается полынь горькая и обыкновенная, подорожник полевой, вика полевая. В последующие годы появляется подрост растительности, характерной для фонового ландшафта (береза плосколистная, реже береза даурская, дуб монгольский, леспедеца двучветная), но не повсеместно, а на участках территориально приближенных к фону. Иногда наблюдается и подрост хвойных растений (сосна обыкновенная). Приостановление работ на агроландшафтах происходит не всегда одновременно на всем массиве, чаще – постепенно (на отдельных участках).

Сельскохозяйственное возделывание почвы отражается в появлении горизонта $A_{\text{пах}}$. Глубина простираения этого горизонта на анализируемой территории варьировала в пределах от 8-9 см (при наличии горизонта В и минимум 14 см, если данный горизонт в профиле отсутствовал) до 37 см. Интересна закономерность распространения пахотного горизонта в зависимости от нахождения агроландшафта. Минимальная мощность $A_{\text{пах}}$ характерна для профиля почв агроландшафтов, расположенных в северной части возделываемой территории Амурско-Зейской равнины, а более 30 см – для агроландшафтов южной части. При этом ниже $A_{\text{пах}}$, как правило, расположен горизонт С. Вышеуказанные горизонты отличаются морфологически и легко дифференцируются друг от друга. В используемых же агроландшафтах горизонты почвенного профиля имеют четко обозначенные границы, но по прошествии времени они становятся менее выраженными.

Сельскохозяйственное использование земель приводит к изменению структуры почв, увеличивается их плотность, для них характерна тонкокапиллярная порозность и, как следствие, плохая воздухо- и водопроницаемость. Низкая порозность при-

водит к сокращению запаса воды в почве, а её тонкокапиллярность способствует увеличению испаряемости и иссушению. Если почва находится во влажном состоянии, то все её поры заполнены водой, и создается недостаток содержания кислорода, что отрицательно сказывается на растительности. Действительно показатель обводненности почв агроландшафтов значительно ниже, чем для фона. На агроландшафтах прослеживается тенденция изменения растительности к ксерофитизации. Бывшие агроландшафты могут частично использоваться. На них проводятся искусственные лесопосадки, что способствует их восстановлению. Но проведение лесопосадочных работ больше исключительное мероприятие, чем постоянная практика.

Когда агроландшафт переходит в новую качественную форму, затруднительно проследить за динамикой его автовосстановления, так как сложно выделить антропогенное влияние среди естественных факторов. К примеру, при избыточном увлажнении (при близком залегании грунтовых вод, образовании водопора и т.д.) происходит заболачивание территории, и появляются осоковый кочкарник, лилии (саранки), орхидеи (венерин башмачок), ирисы и др. Увеличивается общее количество живого органического вещества растительных сообществ, что посредством растительного опада обогащает почву.

Почва неиспользуемых агроландшафтов в разной степени сохраняет в своем профиле горизонт $A_{\text{пах}}$, наблюдаются изменения ее показателей. По содержанию гумуса они уступают фоновым (таблица 1).

Сельскохозяйственное использование земель особенно для целей растениеводства без постоянного внесения органических или органоминеральных удобрений значительно сокращает содержание гумуса в почве. Редким исключением являются участки агроландшафтов с содержанием гумуса больше 10% (встречаемость 2,7%). При этом в первые 2-3 года после возделывания пашни, как правило, наблюдается некоторое повышение валового содержания гумуса в гумусовом и иллювиально-гумусовом горизонтах. Это особенно заметно проявляется в пределах почв агроучастков с тяжелым или близким к нему механическим составом. В среднем через 5-7 лет после вовлечения в сельскохозяйственное производство валовое содержание гумуса в гумусовом горизонте снижается на 10-15%, при дальнейшем отказе от возделывания – еще на 25-50% от исходного значения почв фоновых ландшафтов. Нередко более значительное сокращение наблюдается при распаивании дерновинных почв с обусловленным материнскими, подстилающими породами и рельефом супердренажом.

Анализ таблицы 1 показывает, что 13 % участков агроландшафтов входят в группу с варьированием валового содержания гумуса от 5 до 10%. Большая часть гумусовых горизонтов почв агроландшафтов (более 80 %) содержит гумус менее 5%, минимальный показатель – 0,5%, максимальный – 15,4%.

В ранжировании почв участков естественных (фоновых) ландшафтов наблюдается практически равномерное распределение частот содержания гумуса в гумусовых горизонтах. При этом наибольшее количество образцов почв фоновых ландшафтов (17 образцов, или 54%) содержит 10-15% гумуса. На одном участке максимальный показатель гумуса составил 21,5%, наименьший – менее 5%. Изучение процессов автовосстановления агроландшафтов позволит в дальнейшем определить их зональную специфику и выявлять порог к антропогенным воздействиям.

Пространственная дифференциация показателей содержания гумуса в гумусовых горизонтах территории Амурско-Зейской низкой аккумулятивной равнины определяется сочетанием различных типов морфоскульптуры и внутризональных группировок растительности. При этом заметную роль в формировании повышенного содержания гумуса в гумусовых горизонтах

Таблица 1
Содержание гумуса в гумусовых горизонтах почв естественных (фоновых) ландшафтов и агроландшафтов южной части Амурско-Зейской равнины*

Тип ландшафта	Соотношение выделов агроландшафтов с рангами содержания гумуса, %				
	менее 5%	5-10%	10-15%	15-20%	более 20%
Аграрные	30	5	0	1	0
Естественные	3	5	17	5	1

Примечание: * – химический анализ образцов почв проведен ИВЭП СО РАН (здесь и в последующих таблицах)

Таблица 2

Содержание азота в гумусовых горизонтах почв естественных (фоновых) ландшафтов и агроландшафтов южной части Амурско-Зейской равнины

Тип ландшафта	Соотношение выделов агроландшафтов с рангами содержания N, %					
	менее 0,1	0,1-0,3	0,3-0,5	0,5-0,7	0,7-0,9	более 0,9
Аграрные и естественные	7	28	6	11	9	9
Аграрные	6	23	3	2	1	–
Естественные	1	5	3	9	8	9

Таблица 3

Содержание обменного NH_4 в мг/100г в гумусовых горизонтах почв естественных (фоновых) ландшафтов и агроландшафтов южной части Амурско-Зейской равнины

Тип ландшафта	Соотношение выделов агроландшафтов с рангами содержания обменного NH_4 , мг/100г					
	до 1,0	1,0-2,0	2,0-3,0	3,0-4,0	4,0-5,0	более 5,0
Аграрные и естественные	41	9	8	8	2	3
Аграрные	30	5	–	–	–	–
Естественные	10	4	8	8	2	3

Таблица 4

Содержание CH-NO_3 в гумусовых горизонтах почв естественных (фоновых) ландшафтов и агроландшафтов южной части Амурско-Зейской равнины

Тип ландшафта	Соотношение выделов агроландшафтов с рангами содержания CH-NO_3 , мг/100г					
	до 0,05	0,05-0,25	0,25-0,5	0,5-0,75	0,75-1	более 1
Аграрные и естественные	21	26	16	1	1	5
Аграрные	14	11	9	–	–	1
Естественные	7	15	7	1	1	4

Таблица 5

Содержание CN-NO_2 в гумусовых горизонтах почв естественных (фоновых) ландшафтов и агроландшафтов южной части Амурско-Зейской равнины

Тип ландшафта	Соотношение выделов агроландшафтов с рангами содержания CN-NO_2 , мг/100г					
	до 0,01	0,01-0,02	0,02-0,03	0,03-0,04	0,04-0,05	более 0,05
Аграрные и естественные	21	21	11	7	5	4
Аграрные	10	12	8	2	–	3
Естественные	11	9	4	5	5	1

почв фоновых и агрогенных ландшафтов определяют наличие луговых и лесолуговых биоценозов, западных форм рельефа и усредненность механического состава почвенных горизонтов. Для агроландшафтов в целом характерно заметное снижение содержания гумуса в гумусовом горизонте почв, что нередко обусловлено абсолютной высотой участка и увеличением содержания песка. В частности, для агроландшафтов, локализованных в пределах подзоны смешанных остепненных лесов, показатели варьируют от 2,6% до 12% (площадки водораздельной части II-III-й надпойменных террас рек Амур и Зей), для I надпойменной террасы – 3,6-15,4% и для пойменных террас – 8-19%. На территории экотонального взаимоперехода южнотаежных и смешаннолесных биоценозов и распространения подтаежных (суббореальных) лесов в пределах площадок водораздельной части (II-III надпойменные террасы рек Амур и Зей) содержание гумуса в гумусовых горизонтах почв варьирует от 1,2% до 10,6%, для I надпойменной террасы – 3,9-11,1% и для пойменных террас – 3-18,6%. Агроландшафты, локализованные в пределах территории распространения южнотаежных биоценозов, в пределах площадок водораздельной части (II-III надпойменные террасы рек Амур и Зей) содержание гумуса в гумусовых горизонтах почв варьирует от 3,8% до 8%, для I надпойменной террасы – 2,8-15,6% и для пойменных террас – 4,9%-17,5%. Подобная тенденция определяется и снижением уровней содержания гумуса в гумусовых горизонтах почв фоновых ландшафтов в соответствии с вышеуказанными факторами.

В целом для пространственной структуры агроландшафтов южной части Амурско-Зейской равнины характерно варьирова-

ние качественных и количественных показателей почв, фитоценозов в пределах выделов внутризональных группировок. При этом наблюдается снижение содержания гумуса в гумусовых горизонтах почв в ландшафтных комплексах: от подзоны смешанных к подзоне южно-таежных лесов. Микро- и мезорельеф, показатели механического состава почв, характер и видовой состав агро- и фитоценозов (естественных ландшафтов) определяют показатели содержания гумуса в гумусовых горизонтах почв.

Еще одним значительным показателем отражающим динамику ландшафтов является содержание азота в гумусовом горизонте почв. В почвах, используемых в сельском хозяйстве, заметно сокращаются его запасы. Усиление процессов убыли почвенного азота наблюдается при проведении агротехнических мероприятий, что обусловлено увеличением минерализации органического вещества. За счет внесения удобрений в почву используемые агроландшафты обогащаются азотом, однако часть их легко усваивается растениями, другая легко вымывается водой.

Содержание минеральных форм азота в почве зависит от целого ряда факторов: микробиологических процессов (аммонификация, нитрификация, денитрификация, азотфиксация и др.), гранулометрического состава; физико-химических свойств почвы; гидротермических условий периода вегетации растений, вида выращиваемой культуры. Если в естественных ландшафтах микробиологические процессы, происходящие в почве, уравновешены, то интенсивное их сельскохозяйственное использование приводит к усилению внутрисочвенного и поверхностного выноса азота [1].

Большая часть почвенных образцов агроландшафтов (65%) по показателю содержания азота находятся в диапазоне от 0,1 до 0,3% (таблица 2). С увеличением данного показателя сокращается количество соответствующих им почвенных образцов. В естественных ландшафтах основная часть почвенных образцов (74%) содержит азот более 0,5%, около 0,9% – в 25% почвенных образцах. Эти почвы отличаются максимальным содержанием азота (1,5%).

Содержание обменного аммония в почвах агроландшафтов ограничивается показателем в 2,0 мг/100 г (таблица 3). В большинстве образцов (30, или 85%) обменный NH_4 составляет менее 1,0 мг/100 г. В естественных ландшафтах показатель содержания обменного аммония в некоторых случаях превышает 5,0 мг/100 г, максимально – 7,7 мг/100 г.

Максимальный показатель нитратов в анализируемых почвенных образцах – 3,82 мг/100 г, что не превышает ПДК (130 мг/кг). В естественных ландшафтах средний показатель по содержанию нитратов находится в промежутке от 0,05 до 0,25 мг/100 г, который характерен для 43 % образцов (таблица 4). В агроландшафтах почти равномерное перераспределение количества образцов по показателям содержания нитратов в почве: менее 0,05 мг/100 г – 40%, 0,05-0,25 мг/100 г – 31 %, 0,25-0,5 мг/100 г – 26%. Максимальное содержание NO_3 – 1,41 мг/100 г.

Содержание нитратов в данных ландшафтах не превышает 0,08 мг/100 г (таблица 5), при этом не выявилось разницы между аграрными и естественными ландшафтами.

Показатели по сумме солей почвенных образцов восточной части территории юга Амурско-Зейской равнины в целом варьируют от 0,01 до 0,05%, у большей части (48%) образцов почв агроландшафтов – 0,015-0,02% (для естественных ландшафтов – у 20% случаев), минимальное содержание (0,01-0,015%) – 2 образца, максимальное – 1 (0,03-0,035%). В естественных ландшафтах показатель суммы солей определяется не ниже 0,015%, а максимальный – 0,057%.

В целом стоит отметить, что для территории южной части Амурско-Зейской равнины характерна пространственная и качественная дифференциация агрогенных и фоновых ландшафтов. Установленные различия в значении таких показателей, как содержание гумуса, азота, нитратов, нитритов и др. определяются сочетанием многих факторов. Для образцов агроландшафтов содержание гумуса в гумусовых горизонтах не превышает 5%, тогда как в фоновых – 10-15%. Из этого следует, что сельскохозяйственное использование земель приводит к сокращению содержания гумуса в 2-3 раза от исходного. Так же наблюдается сокращение по содержанию и других показателей таких, как азот, аммоний, нитраты.

Библиографический список

1. Практикум по агрохимии: учебное пособие / В.Г. Минеев [и др.]. – М., 2001.
2. Регионы России. Сельское хозяйство [Э/р]. – Р/д: <http://www.ru.all.biz/regions/>

Bibliography

1. Praktikum po agrokhimii: uchebnoe posobie / V.G. Mineev [i dr.]. – M., 2001.
2. Regionih Rossii. Sel'skoe khozyajstvo [Eh/r]. – R/d: <http://www.ru.all.biz/regions/>

Статья поступила в редакцию 16.05.13

удк 574.587

Yanygina L. V. ASPECTS OF SPATIAL ORGANISATION OF BENTHIC COMMUNITIES IN RIVERS OF THE UPPER AND MID OB BASIN. The relation between taxonomic structure of benthos communities and geomorphological characteristics of streams is analyzed. The tendency for change of proportion of some macroinvertebrate families in benthos biomass along a longitudinal profile of rivers is noted. By total geomorphological and hydrobiological indices, eight types of streams are specified.

Key words: zoobenthos, taxonomic structure, river typology, Ob basin.

Л.В. Яныгина, канд. биол. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zoo@iwer.ru

АСПЕКТЫ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ БЕНТОСНЫХ СООБЩЕСТВ РЕК БАСЕЙНА ВЕРХНЕЙ И СРЕДНЕЙ ОБИ

Проанализирована связь таксономической структуры бентосных сообществ и геоморфологических характеристик водотоков. Отмечены тенденции изменения доли доминирующих семейств макробеспозвоночных в биомассе бентоса по продольному профилю рек. По совокупности геоморфологических и гидробиологических показателей в бассейне Верхней и Средней Оби выделено восемь типов водотоков.

Ключевые слова: зообентос, таксономическая структура, типизация водотоков, бассейн р. Обь.

Изучение пространственного распределения биоты является одним из основных направлений гидробиологии. Знание закономерностей пространственного распределения организмов в зависимости от факторов среды позволяет подойти к решению таких важных задач, как создание экологической классификации водотоков, разработка системы биоиндикации природных вод, научных основ прогнозирования и управления состоянием речных экосистем [1]. Особое значение такого рода исследования приобретают в районах, слабо подверженных антропогенной деятельности, т.к. дают возможность выявить изменения сообществ в зависимости от естественных факторов среды. К территориям со сравнительно невысоким уровнем антропогенной нагрузки относится и исследованная нами часть территории бассейна р. Обь. Цель данной работы – типизация водотоков бассейна Верхней и Средней Оби по геоморфологическим и гидробиологическим показателям.

Материал для данной работы был отобран в период летне-осенней межени в период с 1989 по 2011 гг. в водотоках бас-

сейна Верхней и Средней Оби. Пробы макробеспозвоночных отбирали стандартными гидробиологическими методами [2-4]. Методы отбора проб зависели от типа преобладающего субстрата. На каменистых субстратах грунт (преимущественно валуны и галька) отбирали гидробиологическим сачком (с последующим определением площади поверхности камней по их проекциям на плоскость), на мягких грунтах (песок, ил, глина) в прибрежных участках пробы – дночерпателем Гр-91 с площадью захвата 0,007 м², в глубоководных зонах – коробчатым дночерпателем с площадью захвата 0,025 м². Пробы промывали через капроновый газ с размером ячеи 350х350 мкм, выбирали животных и фиксировали их 70 % этиловым спиртом. Затем определяли таксономическую принадлежность животных, считали их и взвешивали на торсионных весах ВТ-500. Всего было обследовано 178 рек и их участков, отобрано 648 количественных проб (рис. 1). Исследованные водотоки различались по длине (от 2 до 2668 км), уклону (от 0,01 до 106,0 м/км), высоте (от 12 до 2462 м над у.м.).

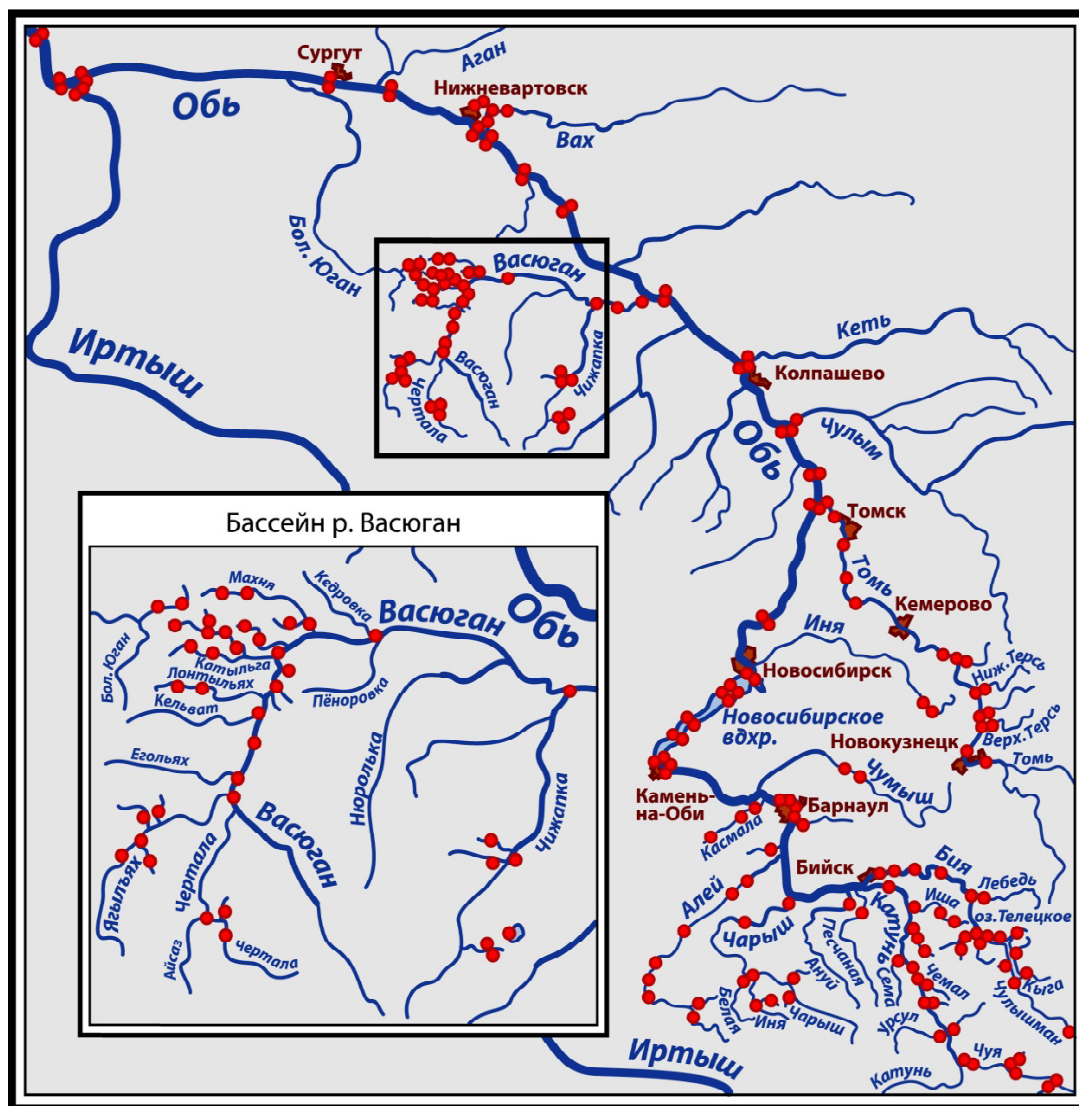


Рис. 1. Схема района исследований с указанием точек отбора проб

Большое разнообразие природных условий в бассейне Верхней и Средней Оби обуславливает существенные различия в фауне донного населения рек. Эти различия проявляются не только на видовом и родовом уровне, но и на уровне крупных таксонов. Были рассмотрены изменения структуры доминирующих по биомассе таксономических групп макробеспозвоночных по продольному профилю рек на уровне семейств (для хирономид – подсемейств).

Олигохеты (кл. Oligochaeta) входили в состав доминантов по биомассе только в равнинной части бассейна, где они были представлены преимущественно сем. Tubificidae. Их распределение по продольному профилю рек не зависело от размера водотока (табл. 1). Отмечена тенденция увеличения доли олигохет в биомассе донных сообществ при снижении уклона русла и высоты над уровнем моря, что вероятно, обусловлено увеличением доли илистых фракций в донных отложениях.

Пиявки (кл. Hirudinea) доминировали по биомассе в основном в малых и средних равнинных реках бассейна Средней Оби, где они были представлены преимущественно сем. Erpobdellidae (*E. octoculata*). При увеличении уклона выше 1 м/км пиявки в состав доминант не входили.

Обитание моллюсков (тип Mollusca) приурочено к водотокам с невысокой скоростью течения и уклоном менее 1,5 м/км. В состав доминант входили преимущественно представители сем. Lymnaeidae и Pisidiidae. Сем. Lymnaeidae эпизодически доминировало в предгорных и равнинных водотоках бассейна Верхней Оби, а также в горных водотоках, зарегулированных озерами или прудами. Представители сем. Pisidiidae – обычные обита-

тели малых и средних водотоков бассейна Средней Оби, где они доминируют в 60 % водотоков. Доля этого семейства в биомассе донного сообщества статистически значимо увеличивается с уменьшением уклона русла, высоты участка водотока над уровнем моря, а также с уменьшением размера водотока.

Поденки (отр. Ephemeroptera) доминировали по биомассе как в горных, так и в равнинных водотоках, однако состав комплекса доминант на различных участках бассейна существенно различался. Доля сем. Neptageniidae в биомассе бентоса статистически значимо увеличивалась с увеличением уклона и высоты над уровнем моря ($R=0,64$ и $0,54$, соответственно). Схожие тенденции отмечены и для сем. Ephemerellidae ($R=0,68$ и $0,57$, соответственно). При этом распределение этих семейств поденок по продольному профилю рек не зависело от размера водотока. В горных реках поденки были представлены преимущественно этими двумя семействами, представители сем. Ephemerellidae входили в состав комплекса доминант в 5 % горных водотоков, сем. Neptageniidae – в 19 % водотоков. На мягких грунтах предгорных и равнинных водотоков бассейна Верхней Оби в состав комплекса доминант входили поденки сем. Ephemeridae. В равнинных водотоках бассейна Средней Оби поденки встречались эпизодически и в состав доминант не входили.

Среди доминант наибольшее число семейств относилось к ручейникам, что связано с лидирующей ролью этого отряда насекомых в донных сообществах горных рек. Обитание представителей сем. Glossosomatidae было приурочено к водотокам верхней части бассейна с максимальными уклонами. При снижении высоты над уровнем моря и уклона русла биомасса этого

семейства снижалась, и оно выпадало из комплекса доминирующих таксономических групп. Семейство Brachycentridae было представлено двумя видами: *Brachycentrus americanus* и *B. subnubilus*. Обитание первого вида также как и семейства Glossosomatidae было приурочено к водотокам с большими уклонами в горной части бассейна. Второй вид эпизодически входил в состав доминант на твердых грунтах нижних участков Средней Оби с небольшими уклонами. Значительная неоднородность условий обитания характерна и для представителей сем. Hydropsychidae. Виды этого семейства, принадлежащие к р. *Ceratopsyche*, предпочитали разноразмерные горные и предгорные водотоки, где они входили в состав доминант в 26 % проб. Виды р. *Hydropsyche* эпизодически доминировали на различных участках крупной равнинной р. Обь.

Среди веснянок (отр. Plecoptera) в состав комплекса доминирующих по биомассе видов входили только представители семейств Nemouridae и Perlodidae. Личинки сем. Nemouridae эпизодически (2% проб) доминировали только в малых высокогорных водотоках. Представители сем. Perlodidae входили в состав комплекса доминант в реках разного размера горной части бассейна.

Среди двукрылых (отр. Diptera) в состав комплекса доминант входили семейства Limoniidae, Ceratopogonidae и Chironomidae. Личинки сем. Limoniidae эпизодически доминировали в горных водотоках, где они были представлены в основном одним видом *Antocha*

Таблица 1
Ранговые коэффициенты корреляции Спирмена доли отдельных семейств биомассе бентоса в зависимости от геоморфологических характеристик водотока

Семейство	Геоморфологическая характеристика водотока			
	уклон	высота над у. м.	длина	порядок
Tubificidae	-0,20*	-0,20*	0,02	-0,10
Erpobdellidae	-0,21*	-0,12	-0,09	-0,14
Lymnaeidae	0,20*	0,18*	-0,05	0,09
Pisidiidae	-0,50*	-0,34*	-0,30*	-0,39*
Ephemerellidae	0,68*	0,57*	-0,03	0,13
Heptageniidae	0,64*	0,54*	-0,02	0,13
Nemouridae	0,47*	0,40*	-0,21*	-0,07
Perlodidae	0,54*	0,45*	-0,06	0,05
Arctopsychoidea	0,35*	0,32*	0,05	0,12
Hydropsychidae	0,53*	0,42*	0,10	0,18*
Brachycentridae	0,36*	0,28*	0,11	0,14
Glossosomatidae	0,55*	0,54*	-0,10	0,01
Rhyacophilidae	0,54*	0,49*	-0,11	0,01
Limoniidae	0,55*	0,46*	-0,16*	-0,05
Tanytopodinae	-0,40*	-0,27*	-0,29*	-0,34*
Diamesinae	0,65*	0,58*	-0,02	0,12
Orthocladiinae	0,27*	0,31*	-0,06	-0,05
Chironominae	-0,44*	-0,48*	0,39*	0,30*

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$.

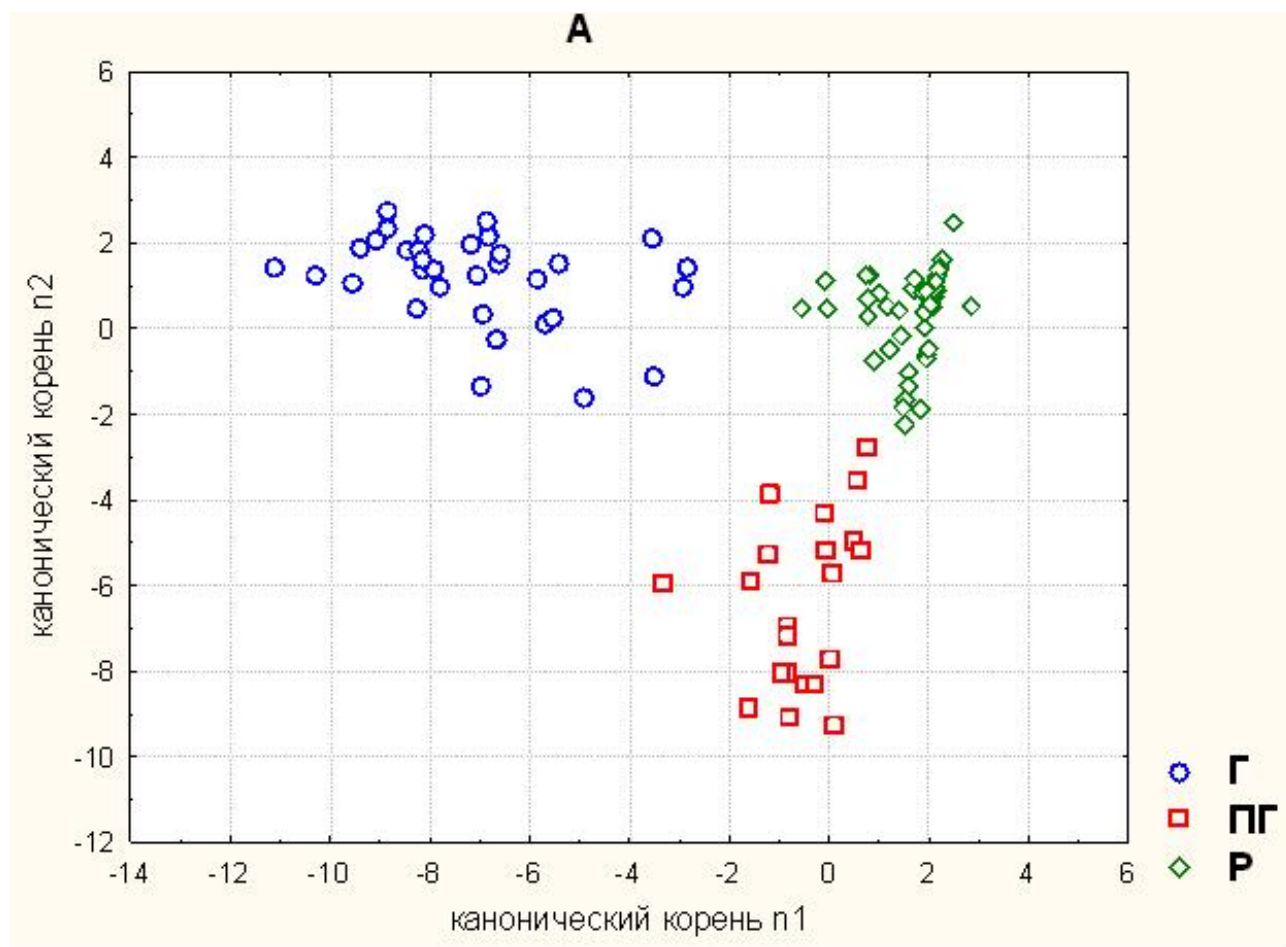


Рис. 2. Диаграмма рассеяния канонических значений в пространстве главных дискриминирующих корней при анализе бентоса разнотипных водотоков бассейна р. Обь: Г – горные, ПГ – предгорные и Р – равнинные

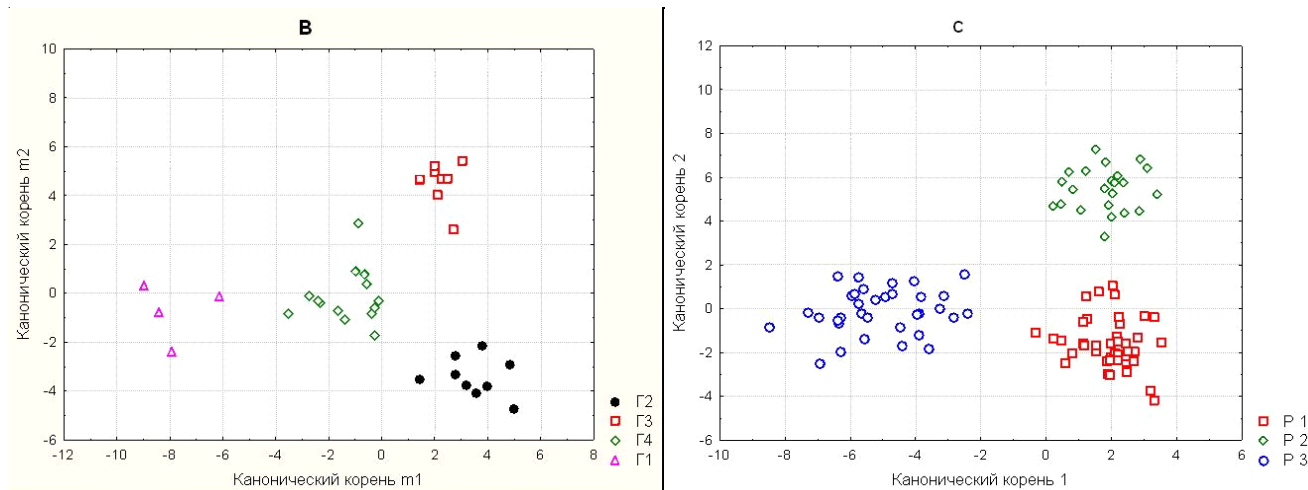


Рис. 3. Диаграмма рассеяния канонических значений в пространстве главных дискриминирующих корней при анализе выборок бентоса горных (В) и равнинных (С) водотоков

vitripennis (Meigen). Среди хирономид виды подсем. Diamesinae предпочитали холодноводные высокогорные водотоки с большими уклонами. Хирономиды из подсем. Orthocladinae входили в состав доминант на различных участках речной системы, однако наиболее массовыми они были в горных водотоках. Подсемейства Chironominae и Tanypodinae доминировали преимущественно в равнинных водотоках. При этом таниподины входили в состав доминант в основном в малых равнинных реках бассейна Средней Оби с небольшим общим уровнем развития зообентоса (их биомасса на участках доминирования обычно не превышала 1 г/м²). Среди хирономин виды рода *Lipiniella* доминировали преимущественно в водотоках бассейна Верхней Оби, а виды комплекса *Harnischia* – в крупных водотоках бассейна Средней Оби, остальные представители Chironomini – в малых и средних равнинных водотоках.

Таким образом, распределение большинства семейств, входящих в состав доминант бентоса, зависело от уклона русла, высоты над уровнем моря, а для отдельных групп – и размера водотока. В речной системе при продвижении по продольному профилю от высокогорной части бассейна к нижним участкам наблюдается смена крупных таксонов. Ниже приведены основные тенденции их распределения по продольному профилю водотоков.

1. Chironomidae: Diamesinae – Orthocladinae – Chironominae.

2. Trichoptera: Glossosomatidae – Hydropsychidae – Polycentropodidae.

3. Ephemeroptera: Heptageniidae – Ephemerellidae – Ephemeridae.

Зависимость таксономической структуры бентосных сообществ от геоморфологических характеристик водотоков делает возможной создание комплексной типизации водотоков, в основу гидробиологических показателей которой положены данные по структуре макрозообентоса. Для выделения типов донных сообществ были использованы данные по численности отдельных видов макробеспозвоночных в исследованных реках в период летне-осенней межени. В связи с большой вариабельностью значений численности между водотоками в анализе были использованы нормированные относительно средней численности показатели, т.е. средняя доля каждого вида в водотоке.

На первом этапе дискриминантного анализа проверена статистическая значимость различий структурных характеристик донных сообществ горных, предгорных и равнинных водотоков. При разделении рек по геоморфологическим показателям использована зависимость крупности руслообразующих наносов от уклона и водности рек для Алтайского региона [5] и классификация речных систем Сибири [6]. К горным относили водотоки с каменистыми (галечные, валунные) грунтами, в число которых входили крупные реки с уклонами более 0,5 м/км, средние реки с уклонами более 2,5 м/км и малые реки с уклонами более

10 м/км. К предгорным относили крупные реки с уклонами 0,3-0,5 м/км, средние реки с уклонами 1,0-2,5 м/км и малые реки с уклонами 5-10 м/км. Это, как правило, реки с галечно-песчаным составом аллювия. К равнинным относили крупные реки с уклонами менее 0,3 м/км, средние реки с уклонами менее 1,0 м/км и малые реки с уклонами менее 5 м/км. В равнинных реках преобладали песчаные и песчано-илистые грунты. В анализе использованы данные для 178 водотоков и их участков (для больших рек), среди которых 35 горных, 22 – предгорных и 121 равнинных водотоков.

Структура донных сообществ, оцениваемая по 23 переменным, статистически значимо различалась в выделенных типах водотоков (лямбда Уилкса=0,011, каноническая $R=0,96$, $p<0,0001$) (рис. 2).

Среди горных водотоков были выделены 4 типа водотоков: G_1 – с максимальными уклонами (крупные водотоки с уклоном >5 м/км, малые и средние с уклоном >15 м/км); G_2 – крупные реки с уклонами 2,5-5 м/км, малые и средние с уклонами 5-15 м/км; G_3 – крупные реки с уклонами 0,5-2,5 м/км, средние с уклонами <5 м/км; G_4 – зарегулированные озерами или прудами участки водотоков. В анализе использованы данные для 35 водотоков и их участков (для больших рек), среди которых 9 водотоков отнесены к типу G_1 , 8 – к G_2 , 14 – к G_3 и 4 – к типу G_4 . Структурные характеристики бентоса, оцениваемые по 18 переменным, статистически значимо различались в выделенных типах водотоков (лямбда Уилкса=0,001, каноническая $R=0,97$, $p<0,0001$, рис. 3).

Среди равнинных водотоков были выделены три типа: малые (P_1), средние (P_2) и большие реки (P_3). В анализе использованы данные для 121 водотоков и их участков (для больших рек), среди которых 34 крупных, 23 средних и 64 малых. Структура бентоса, оцениваемая по 42 переменным, статистически значимо различалась в выделенных типах водотоков (лямбда Уилкса=0,010, каноническая $R=0,96$, $p<0,001$) (рис. 3). Схожие группы водотоков были получены и при использовании для выделения типов донных сообществ данных по доле отдельных семейств макробеспозвоночных в биомассе бентоса исследованных рек в период летне-осенней межени.

Таким образом, по структуре бентоса водотоки бассейна Верхней и Средней Оби статистически значимо разделяются на 8 типов, 4 из которых характеризуют горные водотоки, 1 – предгорные и 3 – равнинные. Разделение водотоков на типы в горной и предгорной части бассейна обусловлено трансформациями геоморфологических условий, индикаторами которых являются изменения уклонов русел (преимущественно снижением уклона от высокогорий к низкогорьям) и размеров рек в разных его частях; в равнинной части бассейна – изменениями размера рек. Выявленные зависимости структуры донных сообществ от геоморфологических характеристик водотоков позволяют прогнозировать состояние донных сообществ в малоисследованных реках.

Библиографический список

1. Вшивкова, Т.С. Продольное распределение зообентоса ритрали реки Комаровка (Южное Приморье) // Фауна, систематика и биология пресноводных беспозвоночных. – Владивосток, 1988.
2. Методика изучения биогеоценозов внутренних водоемов. – М., 1975.
3. Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем. – СПб., 1992.
4. Руководство по методам гидробиологического анализа поверхностных вод и донных отложений. – Л., 1983.
5. Русловые процессы на реках Алтайского региона. – М., 1996.
6. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. – Иркутск, 2001.

Bibliography

1. Vshivkova, T.S. Prodoljnoe raspredelenie zoobentosa ritrali reki Komarovka (Yuzhnoe Primorje) // Fauna, sistematika i biologiya presnovodnihkh bespozvonochnikhkh. – Vladivostok, 1988.
2. Metodika izucheniya biogeocenozov vnutrennikh vodoemov. – M., 1975.
3. Rukovodstvo po gidrobiologicheskomu monitoringu presnovodnikhkh ehkosistem. – SPb., 1992.
4. Rukovodstvo po metodam gidrobiologicheskogo analiza poverkhnostnikhkh vod i donnikhkh otlozheniy. – L., 1983.
5. Ruslovihe processih na rekakh Altajjskogo regiona. – M., 1996.
6. Korihtniyj, L.M. Basseynovaya koncepciya v prirodopoljzovanii. – Irkutsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.05.13

Раздел 10

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского Госуниверситета (г. Горно-Алтайск)

УДК 37

Miron N.I. FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING OF VETERINARY SURGERY. In this article the author in aphoristic form reveals the specifics of veterinary surgery clinical disciplines, shares his experience of teaching of veterinary surgery.

Key words: **veterinary surgery, experience in teaching clinical discipline.**

Н.И. Мирон, проф., Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ВЕТЕРИНАРНОЙ ХИРУРГИИ

В предлагаемой статье автор в емкой, афористичной форме раскрывает специфику ветеринарной хирургии как клинической дисциплины, делится с коллегами опытом преподавания ветеринарной хирургии.

Ключевые слова: **ветеринарная хирургия, опыт преподавания клинической дисциплины.**

Chirurgia divina medicina est
(Хирургия – божественная медицина)

Н.И. Мирон

Обучение в университете предусматривает профессиональную подготовку специалиста с высшим образованием, высшей культурой и высшей нравственностью. Каждый предмет имеет свою специфику, в соответствии с которой должно вестись его преподавание. Это относится и к хирургии – одной из тех клинических дисциплин, которые формируют врача как профессионала. Хирургия учит, воспитывает и развивает всех, кто испытал на себе её магическое воздействие. Хирурги преобразуют хирургию, хирургия преобразует хирургов. В хирургии, как известно, всё самое-самое.

В данной публикации автор на основании личного педагогического опыта делится некоторыми особенностями преподавания ветеринарной хирургии в высшей школе. Надеемся, что изложенный материал окажется интересным и в чём-то полезным для тех, кто имеет, или будет иметь отношение к хирургии.

Хирургия – ты прекрасна!

Среди всех наук на свете

Нет прекрасней, чем одна –

Королевой Хирургией

Называется она.

• *Chirurgia bella et necessaria.* Хирургия прекрасна и необходима.

• Хирургия! Что же это такое? Наука? Искусство? Врачебное ремесло? Хирургия – это наука, хирургия – это искусство, хирургия – это ремесло в лучшем смысле этого слова. Хирургия – это ещё и философия, призвание, и образ жизни подданных Её Величества.

• Философия – искусство мысли, литература – искусство слова, хирургия – искусство действия.

• Хирургия сродни философии.

• Величайшую пальму хирургии питают золотые корни философии.

• *Philosophia magistra chirurgiae est.* Философия – учительница хирургии.

• Основное в хирургии – диалектика: хирург – пациенту, пациент – хирургу. Непрерывное развитие.

• Без диалектической логики, клинического мышления и деонтологии в хирургии не обойтись.

• Между хирургией и философией общего намного больше, чем кажется.

• Было бы странным: постигать хирургию, не пользуясь энергетикой философской мысли.

• Философия учит хирургов логично мыслить, рассуждать, делать выводы и принимать решения.

• Хирургия – золотой венец всех врачебных искусств.

• *Chirurgia est regina medicinae.* Хирургия – царица медицины.

• Хирургия есть передний край медицины как гуманитарной, так и ветеринарной

• Хирургия – это и наука, и искусство: нужны и знания, и умения, и талант. Она – удел смелых, мыслящих неординарно личностей, труд которых полон стрессов и парадоксов.

• Женщина-хирург – сплав мужества, нежности и благородства. Она – самый красивый цветок в дивном саду хирургии.

• Жизнь хирурга созвучна известному латинскому изречению «*Aliis inserviendo consumo*». Светя другим, сгораю сам.

• Главный инструмент в хирургии – пальцы хирурга. В них аккумулируется осязательная память, хранитель которой – мозг.

• В хирургии золотые руки.

• Скальпель – король хирургических инструментов.

• *In mano chirurgum scalpellum medicamentum est.* В руках хирурга скальпель – лекарство.

• *Scalpellum morbum vincit.* Скальпель побеждает болезнь.

• Скальпель для хирурга – всё равно, что для скульптора резец, а для художника – кисть.

• Ключевое слово в хирургии – «**операция**». Вот уж без чего невозможно представить хирургию, так это без операций.

• Хирургия и операция – формула вечности.

• *Operationes – perpetuum mobile chirurgiae sunt.* Операции – вечный двигатель хирургии.

• *Operatio anima chirurgiae est.* Операция – душа хирургии.

• Как художник создаёт картину, так хирург создаёт операцию. Создаёт!

• *Chirurgiam ab operationum ornant.* Хирургию украшают операции.

• Хирургия – это профессиональная романтика, помноженная на персональную ответственность хирурга за производство и исход оперативного вмешательства.

• Хирургия – уникальная наука, в ней всё переплетено: и теоретическое, и экспериментальное, и клиническое.

• Хирургия – это особая наука, требующая от врача высокого профессионализма, большой эрудиции и гуманности.

• Хирург и врач – не совсем одно и то же. Хирург – врач обязательно. Врач – хирург не всегда.

• Быть врачом – это много, но быть хирургом – ещё больше.

• Хирургом становится лишь тот врач, в котором присутствует дух исследователя.

• *Poetis nascuntur, chirurgis fiunt.* Поэтами рождаются, хирургами становятся.

• Хирурги – творцы и герои своих операций.

• Все хирурги начинают одинаково – с первой операции.

Дальше у каждого своя судьба.

Обучение хирургии

• Путь в чудесный мир хирургии начинается с мечты, интереса и склонности к ней.

• Интерес к хирургии, творящей чудеса во все времена, огромен.

• Интерес к хирургии – ключ к её познанию.

• Для того чтобы склонность к хирургии проявилась, иногда достаточно незначительного эмоционального импульса – от увиденного или услышанного.

• Стремление к хирургии определяется волей, принудить которую невозможно.

• Выбор хирургии – это поступок, на который способен решиться далеко не каждый.

• Между словами «хочу стать хирургом» и «я – хирург» большое расстояние во времени и пространстве.

• Преподаватель хирургии – живой учебник хирургии. Его творчество, талант и опыт – лучшее учебное руководство для студентов.

• Преподаватель хирургии должен быть «трижды» воспитанным: во-первых, как просто образованный и интеллигентный человек, во-вторых, как педагог, обладающий педагогической этикой, и, в-третьих, как хирург-профессионал.

• Учитель хирургии должен обладать двойным мышлением: оригинальным педагогическим и неординарным клиническим.

• Хирург-преподаватель должен располагать такими качествами, какие хочет видеть в своих учениках.

• Большую ответственность за подготовку учеников чувствовал Н.И. Пирогов: «Пусть учится только тот, кто хочет учиться – это его дело. Но кто хочет у меня учиться, тот должен чему-нибудь научиться – это моё дело. Так должен думать каждый соvestливый преподаватель».

• Воспитать хирурга может только хирург.

• Главное в жизни студента – учёба. Знания цветут в саду учения.

• *Sol scientiarum viam ad stellas felicitatis monstrat.* Солнце знаний показывает путь к звёздам.

• Все студенты могут быть отличниками: у одних – золотая голова, у других – золотые руки.

• От хорошего студента до хорошего хирурга рукой подать.

• Студент учится в зависимости от того, как он относится к своему учителю. Предмет – дело вторичное.

• С первого дня обучения на кафедре студентов нужно ориентировать на то, что хирург – это прежде всего врач, а потом уж хирург. Что настоящий хирург – оперирующий терапевт.

• Доминирующим в обучении студентов хирургии должно быть рациональное сочетание теории с практикой.

• Преподавание хирургии можно сравнить с преподаванием музыки. Если на занятиях только вести разговор о музыке, а музыка не звучит, то никакого музыкального воспитания не будет. Так и в операциях, если обучать им, что называется, на пальцах.

• Развитие технических навыков необходимо будущему хирургу, как знание букв для свободного начертания письменных знаков.

• Коллеги! Если хотите, чтобы ваши студенты превзошли вас, дайте им возможность зажечь от вашего солнца знаний, свои факелы.

В обучении хирургическому искусству самый эффективный метод убеждения – пример преподавателя, демонстрирующего свой профессионализм, что называется, на глазах у своих учеников. Высшую познавательную активность студентов обеспечивает принцип обучения: **«Делайте, как я, делайте вместе со мной, делайте лучше меня!»**. Сочетание рассказа и показа в обучении хирургии – просто необходимо. Первое без второго – имитация продуктивного обучения.

• *Studentes amplius oculis, quam auribus credunt.* Студенты больше верят глазам, чем ушам.

• *In chirurgia factiones sunt potentiora verbis.* В хирургии действия сильнее слов.

• Один час операции научит больше, чем один день объяснений.

• Операция – это впечатляющая и запоминающаяся зрелищность, которую не заменит никакая актёрская имитация.

• Пример учителя – ученикам наука.

• Положительный пример приобретает обучающую и воспитательную силу в том случае, если он органически связан с подлинным профессионализмом и высокими нравственными качествами преподавателя.

• Личный пример преподавателя хирургии – великая сила, и в обучении студентов оперативной технике не может сравниться ни с каким другим педагогическим приёмом.

• *Magister docet studentes bene operare.* Преподаватель учит студентов хорошо оперировать.

• *Operare operando discimus.* Мы учимся оперировать, оперируя.

• Играя на скрипке, становятся скрипачами, оперируя – хирургами.

• Познание в хирургии начинается с восторга, удивления и восхищения.

• Многие студенты, увидев операцию, понимают, что хирургия – это искусство, которому стоит учиться.

Обучаясь во Львовской высшей ветеринарной школе и увидев, как виртуозно и изящно оперировал профессор Лев Заяц, я ощутил: хирургия – моя стихия. Оказалось – навсегда. Коллеги! Предоставьте каждому (!) студенту ощутить и пережить радость открытия, чувство успеха, удовлетворённости от познавательного процесса в операциях, чтобы он почувствовал себя настоящим хирургом. Когда студент оперирует, его учитель должен быть предельно тактичным, доброжелательным и снисходительным. О резкости, неудовлетворённости или раздражённости с его стороны не может быть и речи. **Поменьше – критики, побольше – нравственности, коллеги!**

• Уникальные операции учителей-хирургов помнит не одно поколение студентов.

• Каждая учебная операция – по-своему запоминающаяся.

• Передать всю красоту хирургической операции словами невозможно, её нужно видеть!

• Классно выполняемой операцией можно любоваться, как произведением искусства.

• Со стороны операция кажется такой простой и одновременно такой сложной.

• В обучении хирургическому искусству важно, чтобы студент ощутил окрыляющую силу успеха от лично выполненной операции.

• Операция – это тот случай, когда студент может блеснуть своими дарованиями и превзойти самого себя.

• Студентам нравится демонстрировать факт реализации своих способностей.

• Операция позволяет студенту ощутить значительность своего «Я».

• Когда студент приступает к первой операции, у него случается стресс. Преподаватель не должен допустить перерастания обычного, рабочего стресса, в суперстресс. Очень важно «переключить» студента на проявление сильных сторон его характера и воли.

• *Magistri chirurgiae! Cum studentibus nil nisi bene!* Преподаватели хирургии! Со студентами ничего, кроме хорошего!

• Каждое слово преподавателя должно не только учить, но и воспитывать.

Поведение преподавателя хирургии в отношении студентов должно быть безупречным. Он не вправе забывать, что он для – студентов, а не студенты – для него. Ведь именно от преподавателя зависит то, чему научатся его ученики во время освоения хирургии. Если во время операции студент медлит, не надо

его торопить. У него вырабатываются своя манера и свой темп работы с инструментами.

- Хирурга-педагога радует чёткая чёткость разреза тканей, выполняемая талантливым студентом.

- Первая хирургическая операция – это первый шаг к хирургическому Олимпу.

- Нигде так не раскрывается личность студента, как при первой операции.

- Операция своей бесспорной наглядностью способствует развитию образного мышления и творчества студентов.

- *Chirurgia docet recte operare et cogitare*. Хирургия учит правильно оперировать и мыслить.

- Во время выполнения операции наступает момент, когда в студенте что-то как будто «включается», и он – уже не тот, что был раньше.

- Выполняя операцию, студенты удивляют своей изобретательностью, своими, раскрывающимися словно цветок способностями и дарованиями.

- Иногда в первой же операции студент каким-то непостижимым образом способен заявить о себе как о хирурге больших потенциальных возможностей.

- Учить студентов принимать решения и нести личную ответственность за операцию – важная составная подготовки хирургов.

- Переживания в процессе операции развивают эмоциональную память, взаимодействующую с органами чувств.

- Чем сильнее эмоции, тем сильнее они врезаются в память.

- Активизация памяти, ассоциативного мышления и чувств студента – всё это даёт хирургическая операция

- Необычайно красиво сияют глаза и лицо студента, ощутившего прелесть победы над самим собой в момент операции.

- Преодолев себя, студент вознаграждается восторгом и гордостью от самостоятельно сделанной операции.

- Операции – замечательная школа воспитания характера и воли. Они учат студентов твёрдости и стойкости в отношении самих себя.

- Первая операция по своей эмоциональной насыщенности не может сравниться ни с каким другим учебным пособием.

- Впервые самостоятельно выполнив операцию, студент чувствует себя хирургом. Ещё бы: ведь он создал операцию.

- Поздравление студента с первой операцией – выше всяких похвал и запоминается юному хирургу на всю жизнь.

- Сказать студенту: «Поздравляю Вас, коллега! Операция прошла блестяще» – что-то да значит.

- Похвала оказывает на студента чудотворное действие.

- **Педагогически важно** поощрять любую попытку студента что-то усовершенствовать, улучшить, изменить в операциях. Эти творческие искры – признак таланта. Их надо видеть и всячески стимулировать.

- В первых самостоятельных операциях студента брезжит восходящая звезда хирургии.

- Каждая операция – это самоутверждение студента как хирурга.

- С каждой лично выполненной операцией у студента усиливается чувство собственного достоинства, уверенности в себе и гордость за избранную профессию врача.

- Много оперируя, студент развивает хирургические рефлекс, обретает умения и навыки и, что весьма важно, – бесценный личный опыт.

- Хирургическая активность стимулирует быстрое и успешное формирование духовного и нравственного мира студента.

- Хирургическое великодушие студентов – результат творческой работы многих педагогов, рационально использующих межпредметные связи.

- Студенты с интересом изучают и хорошо знают хирургию по той простой причине, что в момент выполнения операций у них *ad maximum* (максимально) напряжены мышление и органы чувств (!).

Из опыта преподавания стало понятно, что студенты «**железно**» запоминают только ту научную информацию, в добытии которой они участвуют: **зрение – visus, движение – kinesis, слух – auditus**. Идеально, если есть возможность ощутить ещё **вкус – gustus** и **запах – odor**. Студенты старших курсов с боль-

шим вниманием слушают лекции об операциях, в которых они участвовали или делали сами. В таких случаях лекционный диалог превращается в обмен опытом, является профессионально интересным и эффективным, как для лектора, так и для его юных коллег.

- Обучение «от проблемы – к знаниям» имеет то преимущество над обучением «от знаний – к проблеме», что оно происходит на фоне максимального напряжения мышления и органов чувств обучаемых.

- Знания, обретенные при эмоциональном напряжении более ценны, чем преподнесённые только вербально.

- Нет студента, который бы не заметил, как прочно запоминается то, что связано с переживанием во время хирургической операции. Вот почему информация, не затрагивающая клавиатуру чувств студентов, забывается быстрее, чем эмоционально переживаемая.

- В момент операции руки студента работают в пользу ума. Здесь, если и не хочешь, так запомнишь. Это связано с тем, что панорама операции, наглядность её процесса создаётся на глазах у студентов, при их непосредственном участии.

- Чувственное запоминание – лучшее запоминание.

- В голове студентов удерживаются в первую очередь те знания, которые применялись ими **на практике**. Операции – тому подтверждение.

- Клиническая хирургия наполняет душу студентов особой, ни с чем не сравнимой творческой энергетикой.

- Участвуя в операциях, студенты познают себя: свои плюсы и минусы, свои способности и темперамент.

- Коллеги преподаватели! В операциях будьте щедры в разделении «лавров» со студентами: пусть они побольше оперируют и консультируют друг друга.

- Для того чтобы студент уверенно оперировал, надо дать ему право на ошибку, а в случае возникновения – помочь исправить её. Сознание этого раскрепощает юного хирурга, предупреждает развитие стресса.

- Оперировавший студент имеет право на ошибку, преподаватель – никогда.

- Хирург-педагог должен уметь смотреть на себя глазами студентов. И, если он в чём-то не прав или ошибся, то, как учил гениальный Пирогов, признать это сразу и решительно, сказав: «*Mea culpa! Моя вина!*». Ах, как это трудно сказать начинающему преподавателю!

- Когда преподаватель делится со студентами своими ошибками, то они ещё больше уважают его.

- В учебном процессе по хирургии преподаватель не только учит студентов, но и сам учится у них.

- *Semper magister verus studens est*. Настоящий преподаватель – всегда студент.

- Когда преподаватель что-то объясняет, то человеком, который в данный момент обучается с наибольшей интенсивностью, является именно он, а уж потом – студенты.

- *In multo studens magister professoris est*. Студент – во многом учитель преподавателя.

- Быть учеником своих учеников – подлинное педагогическое счастье.

- Студентов так нужно учить, чтобы было у кого учиться.

- Специфика педагогического процесса в хирургии состоит в том, что труд преподавателя и труд студентов в момент оперативного вмешательства сливаются воедино, образуя профессиональное сотворчество.

- Есть операции, от которых студенты и преподаватель испытывают взаимный восторг.

- Вершина обучения – это когда преподаватель учит студентов, а студенты друг друга и преподавателя.

- Наблюдать за взаимообучением, взаимовоспитанием и взаимоуважением студентов в процессе обучения и быть в роли их консультанта – это воплощение в реальность мечты преподавателя. Это новое – **соционика** и не забытое старое – **декурии** Яна Амоса Коменского.

- Студенты, консультируя друг друга в момент операции и, работая на равных, взаимно обогащаются. Этим они вносят в занятие живую, естественную интонацию.

- Когда один студент учит другого, то это означает, что один алмаз полирует другой.

- Академические занятия по хирургии – это уроки вдохновения, творчества и энтузиазма, азарта, споров и вопросов.
- Те умения и способности, которые демонстрируют студенты при выполнении операций, являются показателем того, что они могут достигнуть в будущем.
- Уроки хирургии – уроки профессиональной жизни, этики и деонтологии.
- Помочь студентам профессионально и интеллектуально возвыситься до идеала и вместе с ними подняться на ту же высоту – педагогическое достижение, о котором мечтает каждый преподаватель высшей школы.
- К концу обучения хирургии студенты всё меньше нуждаются в помощи своего учителя.
- Отдельные студенты привлекают внимание преподавателей своими способностями и подлинным интересом к хирургии. Они-то в дальнейшем и пополняют ряды хирургов.
- У многих студентов есть мечта – стать настоящими хирургами. Да будет так!
- Врачу, желающему посвятить себя хирургии: начните с того, что Вы собой представляете, и что Вы знаете и умеете. Имейте в виду, что Вам придётся учиться на своём опыте и на своих ошибках.
- *Via in chirurgiam magnam via aspera est.* Дорога в хирургию – трудная дорога.
- В хирургию врачи приходят не одной дорогой, а каждый своей.
- Приятно, когда в хирургию приходит много молодых людей, наделённых оригинальным мышлением, вызывающих изумление и восхищение.
- Стать учеником великого учёного-хирурга – мечта тех, кто решил посвятить себя служению хирургии.
- В становлении хирурга большую роль играет школа и личность первого учителя.
- Учитель хирургии, которого можно назвать отцом, дважды учитель, дважды хирург.
- О, великий Пирогов,
Учитель всех хирургов!

Твоё Имя навсегда –

Лучезарная звезда.

• Восходящие звёзды хирургии! Читайте Пирогова, учитесь у Пирогова, равняйтесь на Пирогова!

• *Pirogov – noster magister, nostra gloria et nostrum sol est.*
Пирогов – наш учитель, наша слава и наше солнце.

ГИМН МОЛОДОМУ ХИРУРГУ

Хирург мой! трудна твоя дорога:
По ней тебе нелёгкий крест нести.
Тебе страдать придётся очень много,
Чтоб *mirabile dictu*¹ обрести.

Но будь, как лев, в себе уверен:
Веди борьбу за жизнь всегда!
Какие б сложности ни встретил,
Не падай духом никогда.

С сердцем Данко, книгой и наукой
Ты взойдёшь на светлый Эверест,
Если не разлучишься с азбукой:
*Medicus medico amicus est*².

В чудных лучах солнца Пирогова
Ты пройдёшь свой благородный путь.
В момент побед и огорчений
Учителей и Школу не забудь!

Через много лет, коллега-сан,
Будете, как Листер и Бергман,
Подарите восходящим звёздам:
*Ave, Chirurgia*³-талисман!

¹ Достойное удивления.

² Врач врачу – друг.

³ Здравствуй, Хирургия!

Статья поступила в редакцию 02.03.13

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	2	ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕД- СТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ	33	НАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	62
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ		О.С. Корнилова		Я.В. Макаручук, М.Л. Мальчевская	
В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова, И.С. Елизарова		БЫЛИНГВЫ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ 35		ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВОС- ПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХ- СЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	66
ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ		Д.М. Абдуразакова, Р.М. Магомедова		С.Л. Сабурова	
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ		СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ АКТИВ- НОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВА- НИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ	38	СМЫСЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА- ИСПОЛНИТЕЛЯ	71
В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕ- ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕД- МЕТУ	3	В.А. Андрющенко		Е.А. Скупченко, Е.Е. Саламин	
Э.С. Бабаева		ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИКИ С ЭКОЛОГИЧЕС- КИМ СОДЕРЖАНИЕМ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ .	39	МОДЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА, ОСВОБОЖДЕННОГО ОТ ПРАКТИЧЕС- КИХ ЗАНЯТИЙ, В УСЛОВИЯХ ВУЗА	74
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6	М.Т. Батаева		Д.В. Смирнов	
З.М. Багомедов		САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬ- НАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОР- МАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	43	ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННО- ГО ВУЗА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ	75
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕС- ТАН	8	Н.А. Гусенбекова, Т.Г. Везиров		Т.Б. Соколова	
Г.М. Гаджикурбанова		ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НАЯ СРЕДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ В ТЕХНИ- ЧЕСКОМ ВУЗЕ	45	СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬ- НОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ СТРУКТУР- НЫЙ КОМПОНЕНТ СОЦИОКУЛЬТУР- НОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРАВО- ВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ	80
АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К КЛАССИФИКА- ЦИИ КЕЙСОВ	9	Ю.В. Жикривецкая		Н.Н. Столярова, Н.В. Халина, К.В. Солошенко, Е.И. Шмидт	
И.Е. Гайдукова		ВЛИЯНИЕ СТРЕСС-ФАКТОРОВ БОЕВОЙ ОБСТАНОВКИ НА ПСИХИКУ СОТРУДНИКОВ ОТРЯДОВ ОСОБОГО НАЗНАЧЕНИЯ	46	КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ В АЗИАТСКО-РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	82
СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК 12		Ф.А. Махмудова, Ф.Н. Алипханова		Э.С. Султанов	
Т.П. Жуйкова		ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСОБЕН- НОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИ- ОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	48	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУ- НИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПЕДВУЗА	84
ОБУЧЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМ ДЕТЕЙ СТАРШЕ- ГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ...	13	Е.В. Сайфулина		СТРУКТУРА КОНФЛИКТОЛОГИЧЕС- КОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАЗРЕШЕНИЮ ПЕДАГО- ГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ	86
Н.Л. Иванова		ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И ВЫПОЛ- НЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ	50	В.Л. Бибик	
КОМПЛЕКСНАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ МЕТОДИКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ МОРФОФУНКЦИОНАЛ- НОГО СОСТОЯНИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ .	15	В.И. Соломин		ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К ВСТУП- ЛЕНИЮ В МИР ТРУДА НА ПРИМЕРЕ МАЛОГО ГОРОДА	88
З.З. Магомедова		ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	51	И.Е. Карнаух, А.В. Петров	
ПРОГРАММА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕН- ТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВА- НИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ..	17	Л.А. Филимонюк, А.Г. Шахназарян		НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИ- РОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕ- СТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ	89
Н.И. Никешина		М.В. Балчирбай, Х.Д-Н. Ооржак		Г.Б. Рупасова	
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ	19	РЕЗУЛЬТАТЫ ПОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВНЕДРЕНИЮ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬ- НУЮ ШКОЛУ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБ- ЛИКИ ТЫВА	55	НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ	94
И.М. Перервина		А.С. Бирюкова		И.Г. Лаптев	
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПОЛИЛОГА У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	21	ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕС- КОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	58	РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬ- СКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ХОРА	95
Е.Ю. Никитина, Л.П. Перфильева		С.Т. Казобекова		О.В. Макаркина	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИ- ЗАЦИИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ТОЛЕРАНТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	24	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «МАТЕМАТИКА» С ИС- ПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	60	РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	97
И.И. Приходько		И.М. Купчигина, И.Е. Балыкова		Д.А. Микаэлян	
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУ- МЕНТАРИЙ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХО- ЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬ- НОСТИ	28	ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ СФОРМИРОВА- ННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИО-		К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ	
Е.В. Смотров					
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКИ	31				
А.Г. Чурашов					
ПАРТИЦИПАТИВНЫЙ ПОДХОД К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО					

ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ...	99	ЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ КАЗАХСТАНА	169
С.А. Урусова ПРОЕКТИВНОГРАФИЧЕСКОЕ ФОРМОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	101	В.Г. Тюкин ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ МВД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..	131
П.Т. Шахназарова, Т.Г. Везиров НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «МУЗЫКА И МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	102	П.В. Никифоров МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	135
Н.Ф. Хилько НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОЛИ ИНИЦИАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ИННОВАЦИОННУЮ МОДЕРНИЗАЦИЮ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ	104	Ю.В. Трофимова СЦЕНАРИИ СУВЕРЕНИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	137
Г.В. Оленина СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ЕГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СФЕРЕ ДОСУГА	108	О.Г. Холодкова, Н.С. Полухина ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВс ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	140
Н.В. Серегин РЕАЛИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОДИДАКТИКЕ	110	А.А. Бологова ИМИТАЦИОННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ МОДЕЛИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА	143
В.И. Матис МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. ВОКРУГ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ	114	А.М. Балак СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА	145
Н.Д. Деменкова ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	117	О.В. Башарина МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МНОГОПРОФИЛЬНОГО РАСПРЕДЕЛЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	147
Л.Н. Будаева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	119	Т.А. Вековцева ВЕДУЩИЕ ПОДХОДЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	150
В.М. Лопаткин, С.Д. Каракозов, Л.Г. Куликова, Е.М. Скурыдина ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	121	Д.Ф. Ильясов САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН И СТРАТЕГИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ)	153
В.В. Паутова ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ «ДВИЖЕНИЯ-ПОМОЩНИКИ»	124	И.В. Резанович ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ДЕЙСТВИЕМ В СИСТЕМЕ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ	156
М.А. Никитина КЕЙС-МЕТОД КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ КАЗАХСТАНА	126	С.В. Санникова СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	158
С.Т. Ускенбаева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИ-		П.Г. Сергиенко МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ КОМПОЗИТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ	161
		Е.Р. Сизова СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ	164
		Н.Л. Слугина ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТАМИ С УЧЕТОМ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЫНКА ТРУДА ...	166
		В.С. Чернявская, А.К. Самойличенко МЕТАМЫШЛЕНИЕ И РЕФЛЕКСИВ-	
		НОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА	169
		Н.О. Телегина ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ФУНДАМЕНТ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА	172
		Л.М. Аманова ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ФРАНЦИИ И РОССИИ ..	175
		А.В. Петров, Е.А. Раенко АНАЛИЗ НОВЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ	178
		В.И. Горовая, О.Ю. Фетисова ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА МАГИСТРАТУРЫ В ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	182
		Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко, Т.С. Козырева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С СИНДРОМОМ МЮНХАУЗЕНА	184
		И.Н. Зайдман ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	188
		А.В. Калинин, О.Г. Фетисова АНАЛИЗ И КЛАССИФИКАЦИЯ ВРЕМЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ ОБРАЗЦОВ У ДЕТЕЙ	190
		Л.И. Козлова, М.Г. Чухрова, С.В. Пронин СТРУКТУРА АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИХ РОЛЕВЫХ ОНЛАЙН ИГР	193
		Т.А. Кыштымова ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С КУЛЬТУРОЙ НАРОДА ХАНТЫ	196
		М.Ф. Панченкова ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА	198
		Т.А. Полякова ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ НАДЕЖНОСТЬ ИГРОВЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАСТОЛЬНЫМ ТЕННИСОМ	201
		Е.В. Романов РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ РАДИАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	204
		И.Р. Сташкевич, Е.А. Серебренникова МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ..	207
		А.Р. Сивцева ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ	

ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	210	АЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКОВ)	243	ВА «СТАРИК-МУДРЕЦ»)	287
О.В. Соловьева, К.В. Литвинова РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АСПИРАНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	211	А.Д. Каксин РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ И МИРАТИВНОСТИ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ: СПОСОБЫ И СРЕДСТВА	246	В.Ф. Стенина ОХОТА В ЧЕХОВСКОМ ТЕКСТЕ: РИТУАЛ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ	288
А.И. Сухарев АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	212	А.Л. Кошелева, Е.Д. Монгуш ПРОЗА Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС, ТИПОЛОГИЯ	249	Е.И. Кулаковская ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ДВОЙНИКИ В ПРОЗЕ Б. ЕВСЕЕВА	290
А.А. Сухопарова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ПОЛНОЙ И НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ	215	Л.Н. Омельченко ЛОГИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ СЕМАНТИКИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ ТРАДИЦИОННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ	252	Г.Н. Чимитдоржиева ОБРАЗЫ ДОЖДЯ В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ	292
Н.Г. Тагильцева ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, ШКОЛЫ И ВУЗА В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	217	Н.Г. Пелевина, А.С. Дьяченко НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» И СРЕДСТВА ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В АМЕРИКАНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ	255	А.П. Джуря ТИП ТЕКСТА КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА (ФИЛОСОФСКИЙ ТЕКСТ КАК ТИП)	295
А.В. Уманская АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ	220	Р.С. Сеидова О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	256	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	
Я.А. Цепкова РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	222	Е.Ю. Гончарук, О.К. Калькова ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЭТНИЧЕСКИХ АВТО-И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПОВ РУССКИХ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	258	И.В. Портнова, А.В. Бублик ОБРАЗ ЖИВОТНОГО В СКУЛЬПТУРЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ ..	297
Р.В. Рюмин К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	224	Г.В. Кукуева, И.А. Карагодина МЕЖТЕКСТОВОЙ ДЕРИВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В РАССКАЗЕ-АНЕКДОТЕ КАК ЖАНРОВОЙ ФОРМЕ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ	261	Л.Э. Смирнова НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ СОДЕРЖАНИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ..	300
Л.А. Зелезинская РОЛЬ ЮМОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ	226	Ю.И. Линькова АНТИНОМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «КУПЛЯ-ПРОДАЖА» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	263	Т.М. Степанская МАСТЕР ТЕКСТИЛЬНОГО РИСУНКА Г.А. БЕЛЫШЕВ – ХУДОЖНИК УШЕДШЕЙ ЭПОХИ	304
С.А. Баширова СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВА	228	А.И. Разувалова ТРАДИЦИОНАЛИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗОБЛАЧЕНИЯ АВАНГАРДА / ФОРМАЛИЗМА / СТРУКТУРАЛИЗМА (1960-1970-Е ГОДЫ)	266	В.В. Усов О СОЗДАНИИ ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ОБРАЗА	307
ФИЛОЛОГИЯ		Д.В. Козловский ЭВИДЕНЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	270	И.В. Шестакова ФИЛЬМ «ИЗ ЛЕБЯЖЬЕГО СООБЩАЮТ» КАК ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ «МАНЕРЫ» В.М. ШУКШИНА	308
Б.Б. Ерманова ПРЕРЫВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СЛЕДСТВИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУДАЧИ	230	В.С. Каллаур ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА В МЕТАЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)	275	С.А. Жук АРХЕТИПЫ ГОРНОГО ПЕЙЗАЖА ..	310
Д.Н. Жаткин, Т.С. Круглова ВАЛЬТЕР СКОТТ И БРЮЛЛОВЫ	232	Н.Н. Столярова, Н.В. Халина ДИСКУРС АЛТАЙСКИХ НЕМЦЕВ С ПОЗИЦИЙ НАТИВИЗМА	278	Н.П. Железникова ИКОНЫ, ПОСВЯЩЕННЫЕ ПРАЗДНИКУ СВЯТОЙ ТРОИЦЫ, ИЗ СОБРАНИЯ МУЗЕЯ ИСТОРИИ ПРАВОСЛАВИЯ НА АЛТАЕ	312
Е.М. Куулар, Ш.Ю. Кужугет ЛЕКСИКА РЫБОЛОВСТВА В ТЕРЕХОЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА	234	Н.В. Халина, Н.Н. Столярова К ОСНОВАНИЯМ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ЛАНДШАФТНОГО КОМПЛЕКСА «АЛТАЙ»	279	А.Н. Некрасова АЛТАЙСКАЯ ШКОЛА КНИЖНОЙ ГРАФИКИ: РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОМ ОБЩЕСТВЕ ..	314
О.Г. Розова, А.Г. Чафонова ОБРАЗЫ ЖЕНИХА (BRUDGOM) И НЕВЕСТЫ (BRUD) В РУССКОЙ И ДАТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	237	Л.М. Хусаинова ПИКТОГРАФИЯ В СИСТЕМЕ БАШКИРСКОГО ПИСЬМА	281	Е.А. Трубенюк ГИМН TE DEUM В СОВРЕМЕННОЙ РИМСКО-КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ В РОССИИ	316
Е.И. Тимошенко ЖАНРОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ТИПОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ ПИСАТЕЛЕЙ-БИЛИНГВОВ	239	Р.А. Абуталипова ВНУТРЕННЯЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ДЛИТЕЛЬНОСТИ ДЕЙСТВИЯ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ	284	Е.Б. Костюк, Е.Г. Савина СЕМАНТИКА ОБРАЗА РОК-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ	320
М.Д. Чертыкова СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «САҒЫС+ПЛАГОЛ» В СОСТАВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПЛАГОЛОВ МЫШЛЕНИЯ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ	241	Ф.К. Аргуянова, А.М. Тхайцухова ОТ ФОЛЬКЛОРНОЙ ПОЭТИКИ К АВТОРСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ Т. ТАБУЛО-		КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
Д.Н. Жаткин, Е.В. Комарова ВЛИЯНИЕ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРУДОВ А.-Ч. СУИНБЕРНА НА РАЗВИТИЕ В РОССИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ПИСАТЕЛЯХ И ДЕЯТЕЛЯХ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИА-				В.В. Власенко ПРИНЦИП КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	323
				Н.С. Марушкина ПИЩА ЛЮДЕЙ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	327
				ИСТОРИЯ	
				М.В. Алейников, А.Е. Воробьев ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО СЛЕДСТВИЯ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬ-	

НОЙ СТРУКТУРЫ СЛЕДСТВЕННЫХ ОРГАНОВ	329	БЛАГОПОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ КАРТИНЫ	372	СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТЕЙ И ПОТЕНЦИАЛА КОМПАНИИ ДЛЯ МСП	408
М.В. Алейников, И.Е. Боровиков РУССКОЕ НАСЕЛЕНИЕ КАЗАХСТАНА: СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ (90-Е ГОДЫ XX ВЕКА)	332	О.А. Ворсина СТАНОВЛЕНИЕ АЛТАРЯ В КИТАЕ КАК ПРЕДМЕТА КУЛЬТА И ИСКУССТВА	374	В.А. Фурсов, Н.В. Лазарева МЕТОДИКА РАЗМЕЩЕНИЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТРАНСПОРТНЫХ ЦЕНТРОВ В РЫНОЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА	415
В.В. Малиновский СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1941-1991 ГОДЫ. ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР	334	Т.А. Смирнов СЕМЬЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ	376	А.А. Чернявский ИСТОЧНИКИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ КИТАЯ И РОССИЙСКО-КИТАЙСКИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ..	417
Л.А. Явнова ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЯХ СТАРОЖИЛОВ И ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЯ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ УСТНЫХ ИСТОЧНИКОВ)	336	МЕДИЦИНА		ЭКОЛОГИЯ	
А.М. Исмаилов, А.М. Кураев РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПЕРЕВОДНАЯ КНИГА В МЕЖЭТНИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ГОСУДАРСТВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ	339	А.Н. Ишеков, И.Г. Мосягин ПОКАЗАТЕЛИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ГЕМОДИНАМИКИ В ТЕЧЕНИЕ КУРСА НОРМОБАРИЧЕСКОЙ ГИПОКСИЧЕСКОЙ ГИПОКСИИ	380	ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ	
Е.Е. Канакина К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЮМЕНСКОМ РЕГИОНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА	341	В.В. Лупачев, М.Ю. Юрьева, Р.В. Кубасов ИЗМЕНЕНИЯ ОБЩИХ СЫВОРОТОЧНЫХ ИММУНОГЛОБУЛИНОВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СЕРДЕЧНОСОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У МОРЯКОВ В ДИНАМИКЕ АРКТИЧЕСКОГО РЕЙСА	383	Д.А. Аскарова, М.С. Панин ВЛИЯНИЕ ПЫЛИ УСТЬ-КАМЕНЕГОРСКОГО МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ОАО «КАЗЦИНК» НА НАКОПЛЕНИЕ СВИНЦА В ПРОРОСТКАХ БОБОВОЙ КУЛЬТУРЫ	420
И.В. Лизунова СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РЫНКА ЖУРНАЛОВ СИБИРСКО-ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО РЕГИОНА	344	В.В. Мазелис КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ-БОЛЬНОЙ» НА ОСНОВЕ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА	385	Ф.А. Бичкаева, Е.В. Типисова, Л.С. Щеголева СОВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ЛИПИДНОГО ОБМЕНА, СИСТЕМЫ ГИПОФИЗ-ЩИТОВИДНАЯ ЖЕЛЕЗА И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛЕЙКОГРАММЫ И ФАГОЦИТАРНОЙ АКТИВНОСТИ У НАСЕЛЕНИЯ ЗАПОЛЯРЬЯ ..	424
Е.В. Самрина О ПРОТИВОРЕЧИВОСТИ ЗЕМЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В ЮЖНОЙ СИБИРИ В XVIII ВЕКЕ	347	С.В. Пронин, Л.С. Егорова, М.Г. Чухрова, И.Г. Гребенкина СОМАТОФОРМНЫЕ РАСТРОЙСТВА У ПАЦИЕНТОВ С ХРОНИЧЕСКИМ НЕКАЛЬКУЛЕЗНЫМ ХОЛЕЦИСТИТОМ	388	М.В. Стрижкова СОДЕРЖАНИЕ МАКРОЭЛЕМЕНТОВ В СЕЛЕЗЕНКЕ КРУПНОГО РОГАТОГО СКОТА	429
ФИЛОСОФИЯ		С.А. Фирсов СОСТОЯНИЕ ПРО- И АНТИОКСИДАНТНОГО СТАТУСА В ОСТРОМ ПЕРИОДЕ СОЧЕТАННОЙ ЧЕРЕПНО-МОЗГОВОЙ И СКЕЛЕТНОЙ ТРАВМЫ	391	Е.Ю. Зарубина ВЛИЯНИЕ АБИОТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАСПРОСТРАНЕНИЕ МАКРОФИТОВ В ГИЛЕВСКОМ ВОДОХРАНИЛИЩЕ (РЕКА АЛЕЙ)	431
Д.Г. Байбурина ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОЦЕССА ТРАНСФОРМАЦИИ МОДЕЛИ СЕМЬИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	349	М.И. Чепрасова НАРУШЕНИЯ МИКРОЦИРКУЛЯЦИИ ПРИ ВЕГЕТАТИВНО-СЕНСОРНЫХ ПОЛИНЕВРОПАТИЯХ ОТ ВОЗДЕЙСТВИЯ ФАКТОРА ПЕРЕНАПРЯЖЕНИЯ	393	А.Н. Семчуков МОДЕЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ВОДЫ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА. ЧАСТЬ 2. ФОРМИРОВАНИЕ ВХОДНЫХ ДАННЫХ И РЕЗУЛЬТАТЫ КАЛИБРОВКИ	434
Ж.В. Богатырева СКАЗКА КАК ПРОСТРАНСТВО ОБРЕТЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА (ПОПЫТКА ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА) ...	352	С.В. Пронин, М.Г. Чухрова, Л.Ф. Заварзина, С.В. Астраков АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СРЕДНЕГО МЕДПЕРСОНАЛА КРУПНОЙ ГОРОДСКОЙ БОЛЬНИЦЫ	395	В.В. Щёкина ПЕРВЫЕ СВЕДЕНИЯ О ЛИХЕНОБИОТЕ РАЙОНА СТРОИТЕЛЬСТВА КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» И ВОЗМОЖНОСТЬ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЛЯ ДОЛГОВРЕМЕННЫХ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	439
И.А. Жерносенко, Д.И. Мамыев ФЕНОМЕН «ЭКОЛОГИИ ДУШИ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЕЛИГИИ, ФИЛОСОФИИ И КУЛЬТУРЫ	354	ЭКОНОМИКА		Е.А. Щипцова СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОТДЕЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОЧВ АГРОГЕННЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ ЛАНДШАФТОВ ТЕРРИТОРИИ ЮЖНОЙ ЧАСТИ АМУРСКО-ЗЕЙСКОЙ РАВНИНЫ	441
И.А. Жерносенко ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА	356	Е.В. Куйкова, С.А. Чабан ПРИМЕНЕНИЕ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ УПРАВЛЕНИИ СИСТЕМОЙ ЗАКУПОК ТОВАРОВ, РАБОТ И УСЛУГ ДЛЯ НУЖД УНИВЕРСИТЕТА	400	Л.В. Яныгина АСПЕКТЫ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ БЕНТОСНЫХ СООБЩЕСТВ РЕК БАССЕЙНА ВЕРХНЕЙ И СРЕДНЕЙ ОБИ	445
Р.В. Опарин, Е.В. Ушакова ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЙ, ЭКОСИСТЕМНЫЙ И КУЛЬТУРНОТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	360	А.Д. Котенев МОДЕЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ ВНЕШНЕТОРГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА	403	ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
И.Н. Трошкина НАСЕЛЕНИЕ ЮЖНОЙ СИБИРИ	363	Е.Г. Лаврушина РАЗРАБОТКА ИМИТАЦИОННОЙ МОДЕЛИ РАБОТЫ УБОЙНОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПТИЦЕВОДСТВА	404	Н.И. Мирон ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ВЕТЕРИНАРНОЙ ХИРУРГИИ	450
Л.А. Шалимова МНОГОВЕКТОРНАЯ СТРУКТУРА СРЕДЫ ОБИТАНИЯ ЦВЕТА В СИСТЕМЕ ВЕЩЕЙ Ж. БОДРИЙЯРА	367	Ли Чэн		ИНФОРМАЦИЯ	462
А.Н. Ермакова ТЕНДЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАССОВОЙ И ЭЛИТАРНОЙ КУЛЬТУР В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА	370				
Е.В. Песчанская ПЯТЬ КОМПОНЕНТОВ СЧАСТЬЯ В НАРОДНОМ ПАНТЕОНЕ КИТАЙСКОЙ					

ALPHABETICAL INDEX	2	Kornilova O.S. BILINGUALS AND FOREIGN LANGUAGES	35	Saburova S.L. THE MEANING OF MUSICIAN'S PROFESSIONAL ACTIVITY	71
<u>PEDAGOGICS.</u>		Abdurazacova D.M., Magomedova R.M. SOCIO-LEGAL ACTIVITY AS A CONDITION OF LEGAL CONSCIOUSNESS FORMIRVOANIYA STUDENTS	38	Skupchenko E.A., Salamin E.E. THE MODEL OF FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF THE STUDENT EXEMPTED FROM THE PRACTICAL PHYSICAL TRAINING, IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL	74
<u>PSYCHOLOGY</u>		Andryushenko V.A. THE ECOLOGICAL PHYSICS EDUCATION BY SCIENTIFIC METHODS OF INQUIRY	39	Smirnov D.V. THE PROFESSIONAL SUITABILITY DETECTION OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTE OF THE INTERNAL TROOPS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA CADETS	75
Abramova V.U., Bahvalova S.B., Elizarova I.S. MASTER TRAINING TEACHER EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY TO ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK ON THE SUBJECT	3	Batayeva M.T. INDEPENDENT INFORMATIVE ACTIVITY OF FUTURE ENGINEERS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION	43	Sokolova T.B. SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES AS A BASIC STRUCTURAL COMPONENT FOR PRESCHOOL CHILDREN DEVELOPING WITHIN FORMING PRINCIPLES OF ROAD LEGAL CULTURE	80
Babayeva E.S. PSYCHO-PEDAGOGICAL DESIGN FEATURES NON-FORMAL EDUCATION	6	Gusenbekova N.A., Vezirov T.G. THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONALLY DIRECTED MATHEMATICAL PREPARATION OF ENGINEERS IN TECHNICAL COLLEGE	45	Stolyarova N.N., Khalina N.V., Soloshenko K.V., Shmidt E.I. THE CONSTRUCTION OF DISCIPLINE IN THEORETICAL LINGUISTICS IN THE ASIAN-RUSSIAN UNIVERSITY	82
Bagomedova Z.M. THE PROBLEM OF FORMATION OF SPECIALIZED EDUCATION IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN	8	Zhikrivetsky Yu.V. INFLUENCE OF STRESS-FAKTOROV OF THE FIGHTING SITUATION ON MENTALITY OF EMPLOYEES OF SPECIAL GROUPS	46	Sultanov E.S. FORMATION OF CIVIL CULTURE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE NEW INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY ...	84
Gadzhikurbanova G.M. CLASSIFICATION OF CASES	9	Mahmudova F.A., Aliphanova F.N. SPIRITUAL AND MORAL FEATURES OF THE YOUNG TEACHER'S PERSONALITY IN THE COURSE OF PROFESSIONAL ADAPTATION	48	Bazelyuk V.V. THE STRUCTURE OF CONFLICT MANAGEMENT TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR SOLUTION OF PEDAGOGICAL CONFLICTS	86
Gaydukova I.E. JOINT ACTIVITY AS PEDAGOGICAL CATEGORY	11	Saifulina E.V. FORMATION OF INNOVATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PROCESS WORKING OUT AND PERFORMANCE OF THE QUALIFYING WORK	50	Bibik V.L. PREPARING YOUNG PEOPLE FOR EMPLOYMENT BY THE EXAMPLE OF A SMALL TOWN	88
Zhuykova T.P. TEACHING OF QUANTIFICATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEFICIENCY	13	Solomin V.I. MENTAL BURNING OUT AS AN ELEMENT OF SYSTEM PROFESSIONAL PROGRESS OF THE PERSON	51	Karnaukh I.E., Petrov A.V. NECESSARY CONDITIONS OF FORMATION OF MODERN NATURAL- SCIENCE THINKING IN THE COURSE OF TRAINING OF STUDENTS IN PHYSICS	89
Ivanova N.L. THE IMPACT OF COMPLEX HEALTH – IMPROVING METHODS ON THE CHARACTERISTICS OF MORPHOFUNCTIONAL STATE AND PHYSICAL FITNESS IN FEMALE STUDENTS AT MIDDLE PRIORIE	15	Filimonyuk L.A., Shahnazarian A.G. THE FORMATION OF STUDENTS' PROJECT CULTURE THROUGH THE REALIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROJECTS	53	Rupasova G.B. SCIENTIFIC METHODS AND RECEPTIONS INFORMATIVE ACTIVITY AS BASIC COMPONENTS OF COMPETENCE OF EXPERTS OF THE NATURAL-SCIENCE PROFILE	94
Magomedova Z.Z. PROGRAM TESTING AND EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SPEECH PRIMARY SCHOOL TEACHERS	17	Balchirbay M.V., Oorzhak H.D-H. RESULTS OF THE STUDY ON THE IMPLEMENTATION SPORTS TOURISM IN SECONDARY SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF TUVA CONDITIONS ...	55	Laptev I.G. ROLE OF EMOTIONAL DEVELOPMENT IN ART AND PERFORMING ACTIVITY OF CHILDREN'S CHORUS	95
Nikeshina N.I. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN MUSIC CLASSES AT SCHOOL	19	Biryukova A.S. OPPORTUNITIES AND PROSPECTS OF THE ORGANIZATION OF ETHNOPEDAGOGICAL ACTIVITY	58	Makarkina O.V. DEVELOPMENT OF SPATIAL GEOMETRICAL THINKING IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS	97
Perervina I.M. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF POLILOQUE'S CULTURE BY THE STUDENTS OF JUNIOR COURSES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	21	Kazibekova S.T. ACTUATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF BACHELORS OF MATHEMATICS USING MULTIMEDIA TECNOLOGIES	60	Mikaelian D.A. TO THE QUESTION OF THE ELABORATION OF THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SUPPORT INFORMED CHOICE OF THE FUTURE PROFESSION	99
Nikitina E.Yu., Perfilyeva L.P. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION METHOD OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS TOLERANT YOUNGER STUDENTS DURING THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION	24	Kupchigina I.M., Balykova I.Y. STUDYING AND ANALYSIS OF THE FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL CULTURE IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION	62	Urusova S.A. DESINGGRAPHICS OF MORPHOGENESIS AS A FACTOR IN	
Prikhodko I.I. PSYCHODIAGNOSTICS INSTRUMENTS DETERMINE THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSONALITY OF SPECIALIST OF EXTREME PROFESSIONAL ACTIVITIES	28	Makarchuk Y.V., Malchevskaya M.L. USE OF SEARCH ACTIVITY AS THE CONDITION OF EDUCATION OF PATRIOTISM AT PUPILS OF PRIMARY SCHOOL	66		
Smotrova E.V. INTEGRATIVE OPPORTUNITIES OF MUSIC	31				
Churashov A.G. PARTICIPATORY APPROACH TO ARTISTIC-AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM PRESCHOOL AGE THROUGH CHOREOGRAPHY ..	33				

ACTIVATING THE CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS	101		
Shahnazarova P.T., Vezirov T.G.		Nikiforov P.V.	
SOME ASPECTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF BACCALAUREATES ALONG THE PROFILE «MUSIC AND WORLD ARTISTIC CULTURE» WITH THE USE OF INTERACTIVE MEANS OF THE INSTRUCTION	102	MODEL OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN NATIONAL VALUES OF CADETS OF HIGH SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	135
Hilko N.F.		Trofimova Ju.V.	
THE DIRECTIONS AND TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF MODERN RESEARCHES OF A ROLE OF INITIATIVE CULTURE ON INNOVATIVE MODERNIZATION OF THE WELFARE SPHERE	104	SOVEREIGNTY MANIFESTATION IN THE PREADULT AGE: DIFFERENCES OF SUBJECTIVE CHARACTERISTICS OF AN INDIVIDUAL	137
Olenina G.V.		Kholodkova O.G., Poluhina N.S.	
SOCIAL STUDENTS CREATIVITY AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF PROJECTING LEISURE SPHERE ...	108	VALUE SELF – CONCEPT OF DISABLED SCHOOLCHILDREN	140
Seregin N.V.		Bologova A.A.	
REALITIES OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS AND DIAGNOSTICS OF INDIVIDUAL DISTINCTIONS IN PSYCHODIDACTICS	110	IMITATING COMPUTER MODELS AS INNOVATIVE COMPONENTE- DUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION	143
Matis V.I.		Balak A.M.	
METHODOLOGY OF SCIENTIFIC RESEARCH.ROUND THE CANDIDATE EXAMINATIONS ON HISTORY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE	114	THE STRUCTURE AND CONTENT OF HERMENEUTICS COMPETENCE OF THE FUTURE LAWYER	145
Demenkova N.D.		Basharina O.V.	
FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER DEVELOPMENT IN INTERCULTURAL COMMUNICATION BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITY	117	MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT MULTI-SERVICE DISTRIBUTED INSTITUTION OF SECONDARY EDUCATION	147
Budaeva L.N.		Vecovtseva T.A.	
MODELING USE OF THE TEXT PROBLEMS IN THE INITIAL COURSE OF MATHEMATICS	119	LEADING PRINCIPLES IN DEVISING A PRAXEOLOGICAL CONCEPT OF FACILITATION OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS	150
Lopatkin V.M., Karakozov S.D., Kulikova L.G., Skurydina E.M.		Ilyasov D.F.	
EDUCATIONAL OPPORTUNITIESE- LEARNING SYSTEMIN THEDEVELOPMENT BACHELORSOF PEDAGOGICALEDCATION	121	SELF-TRAINING ORGANIZATION AS THE PHENOMENON AND THE STRATEGY (AT THE EXAMPLE OF INSTITUTION OF GENERAL EDUCATION)	153
Pautova V.V.		Rezanovich I.V.	
RISE OF SCHOOL READINESS LEVEL PROGRAMME FOR CHILDREN BY MEANS OF KINESIOLOGICAL EXERCISES «MOVEMENTS- ASSISTANTS»	124	USE OF «LEARNING BY DOING» METHOD IN THE SYSTEM OF IN COMPANY PERSONNEL DEVELOPMENT OF MANAGERS	156
Nikitina M.A.		Sannikova S.V.	
CASE-METHOD AS MEANS OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF THE THIRD GENERATION ON THE LESSONS OF COMPUTER SCIENCE	126	MODERN APPROACHES TO ASSESS FOREIGN LANGUAGE LEVEL	158
Uskenbaeva S.T.		Sergienko P.G.	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ETHNOCULTURAL INTERESTS REALIZATION OF THE STUDENTS IN KAZAKHSTAN	128	THE METHOD OF CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE COMPOSERSDURING TRAINING COURSE IN HIGH SCHOOL	161
Tyukin V.G.		Sizova E.R.	
THEORETICAL PRECONDITIONS OF FORMATION THE READINESS OF THE GRADUATES OF HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS TO USE THE MEANS AND METHODS OF REHABILITATION PHYSICAL CULTURE IN PROFESSIONAL ACTIVITY	131	ENVIRONMENTAL APPROACH IN THE ORGANIZATION PROFESSIONAL PREPARING OF MUSICIANS	164
		Slugina N.L.	
		IMPROVEMENT OF LEVEL OF PERSONNEL TRAINING IN THE FIELD OF INTERNET PROJECTS WITH LABOR MARKET NEEDS	166
		Chernjavskaja V.S., Samojlichenko A.K.	
		METATHINKING AND REFLEXIVITY IN THE CONTEXT OF THE DEMAND FOR UNIVERSITY GRADUATES	169
		Telegina N.O.	
		PERFORMING WILLINGNESS AS A BASE OF MUSICIAN'S FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY	172
		Amanova L.M.	
		FEATURES OF CIVIC EDUCATION IN	
		THE POLITICAL CULTURE OF FRANCE AND RUSSIA	175
		Petrov A.V., Raenko E.A.	
		ANALYSIS OF NEW METHODOLOGICAL TENDENCISSCIENTIFIC KNOWLEDGE	178
		Gorovaya V.I., Fetisova O.U.	
		THE RESEARCH ACTIVITIESAS A WAYOF ENTERINGGRADUATES TUDENTINTHE SPACEOF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICALCULTURE	182
		Dmitrieva N.V., Korolenko C.P., Kozyreva T.S.	
		PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE PERSONS WITH THE SINDROM OF MUNHAUZEN	184
		Zaydman I.N.	
		PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTSRUSSIANLANGUAGE TEACHINGIN SCHOOLS	188
		Kalinin A.V., Makukha V.K., Fetisova O.G.	
		ANALYSIS AND CLASSIFICATION OF TIME CHARACTERISTICS VOICE SAMPLES IN CHILDREN	190
		Kozlova L.I., Chuhrova M.G., Pronin S.V.	
		STRUCTURE OF ANTICIPATION OF INTERNET USERS WITH RISK OF MASSIVELY MULTIPLAYER ONLINE ROLE-PLAYING GAMES ADDICTION	193
		Kyshtymova T.A.	
		EDUCATION OF BASES OF PATRIOTISM AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE COURSE OF ACQUAINTANCE WITH CULTURE OF THE PEOPLE OF THE KHANTY	196
		Panchenkova M.F.	
		PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE RAILWAY SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING	198
		Polyakova T.A.	
		PSYCHO-PHYSICALRELIABILITYOF GAMEACTION OF STUDENTS ENGAGED IN TABLE TENNIS	201
		Romanov Ye.V.	
		RETROSPECTIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO RADIATION SAFETY ISSUES STUDY IN SECONDARY SCHOOLS	204
		Stashkevich I.R., Serebrennikova E.A.	
		THE MODEL OF FORMATION COMPETENCIES OF BUSINESS ACTIVITY AT THE STUDENTS, STUDYING AT THE SPECIALTY OF TECHNICAL PROFILE	207
		Sivtseva A.R.	
		VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY	210
		Solovyeva O.V., Litvinova K.V.	
		DEVELOPING LEADERSHIP POTENTIALRESIDENT – FUTUREOF HIGH SCHOOLTEACHERSRESIDENT – FUTUREOF HIGH SCHOOL TEACHERS	211
		Suharev A.I.	
		ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF	

TEACHING DRAWING STUDENTS ELEMENTARY ARTS FACULTY TEACHING UNIVERSITY COURSES 212	THE XIX – THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY) 243	BY T. TABULOVA «OLD SAGE») 287
Sukhoparova A.A. PSYCHOLOGICAL TRAITS EDUCATION OF CHILDREN IN FULL-AND PART FAMILY 215	Kaksin A.D. EVIDENTIALLY AND MIRATIVE REPRESENTATION IN THE KHAKASS: WAYS AND MEANS 246	Stenina V.F. THE HUNT IN THE CHEKHOV'S TEXT: THE RITE AND THE BEHAVIOUR'S STRATEGIES 288
Tagiltseva N.G. INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION, SCHOOL AND HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN WORK WITH ARTLY EXCEPTIONAL CHILDREN 217	Kosheleva A.L., Mongush E.D. L. PETRUSHEVSKAYA'S PROSE: MEANINGFUL-AESTHETIC DISCOURSE AND TYPOLOGY 249	Kulikovskaya E.I. THE ONTOLOGICAL COUNTERPARTS IN THE PROSE OF B. EVSEEV 290
Umovskaya A.V. ANDRAGOGICAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS 220	Omelchenko L.N. LOGICAL-SYNTACTIC CLASSIFICATION OF SEMANTICS OF THE SENTENCE IN THE LIGHT OF IDEAS OF TRADITIONAL LINGUISTICS 252	Chimtdorzhiyeva G.N. IMAGES OF RAIN IN THE BURYAT LANGUAGE 292
Tsepkova. Y.A. THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH IN SHAPING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES TEENAGERS AT MUSIC LESSONS 222	Pelevina N.G., Diachenko A.S. THE NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF CONCEPT «PATRIOTISM» AND THE MEANS OF ITS REPRESENTATION IN AMERICAN PUBLICISM 255	Dzhura A.A. TYPE OF TEXT AS A COMMUNICATIVE CHARACTERISTIC (PHILOSOPHIC TEXT AS A TYPE) 295
Ryumin R.V. TO THE QUESTION ABOUT PROFESSIONAL MEDIATIVE COMPETENCE AT STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION 224	Seidova R.S. ON SOME PROBLEMS IN TEACHING LITERATURE IN HIGH SCHOOL 256	ARTS STADIES
Zelezinskaya L.A. THE ROLE OF HUMOR IN THE PERSONALITY FORMATION 226	Goncharuk E.U., Kalkova O.K. EMOTIONAL COMPONENT IN THE FORMATION AND PERCEPTION OF ETHNIC AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES RUSSIAN (BASED ON ASSOCIATION EXPERIMENT) 258	Portnova I.V., Bublik A.V. THE IMAGE OF THE ANIMAL IN THE SCULPTURE OF THE LATE 19TH- EARLY 20TH CENTURIES 297
Bashirova, S.A. SOCIAL PROBLEMS OF EDUCATION OF CHILDREN – ORPHANS IN THE CURRENT CONDITIONS OF THE COMPANY 228	Kukueva G.V., Karagodina I.A. INTERSECTIONAL DERIVATION PROCESS IN THE JOKE STORY AS THE GENRE THE FORM OF A MODERN SHORT PROSE 261	Smirnova L.E. FOLK ART AS ONE OF THE MAIN CONTENTS WHEN DEVELOPING REGIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS 300
FILOLOGY	Linkova Yu.I. ANTINOMIC MODEL «PURCHASE AND SALE» IN RUSSIAN LINGUOCULTURE 263	Stepanskaya T.M. THE MASTER OF TEXTILE DRAWING G.A. BELYSHEV – THE ARTIST OF THE LEFT EPOCH 304
Yermanova B.B. INTERRUPTION OF SPEECH AS A RESULT OF COMMUNICATION FALIURE 230	Razuvalova A.I. TRADITIONALIST STRATEGIES OF EXPOSE OF THE AVANT-GARDE / FORMALISM / STRUCTURALISM (1960-1970 YEARS) 266	Usov V.V. ABOUT VOCAL-STAGING IMAGE CREATION. MUSICAL THEATRE IS ONE OF THE MOST INTERESTING AND DIFFICULT TYPES OF THEATRE ART 307
Zhatkin D.N., Kruglova T.S. WALTER SCOTT AND THE BRULLOVS 232	Kozlovsky D.V. THE MODEL OF EVIDENTIALITY IN TERMS OF FICTIONAL DISCOURSE 270	Schestakova I.V. THE FILM «FROM LEBJAZHEGO REPORTS» AS A STAGE OF FORMATION OF DIRECTORIAL «MANNER» OF V.M. SHUKSHIN 308
Kuular E.M., Kuzhuget Sh.Yu. THE LEXICAL-SEMANTIC LEXICON OF FISHING IN THE TERE-KHOL DIALECT OF THE TUVAN LANGUAGE 234	Kallaur V.S. REFLECTION METALINGUISTICAL CONCEPT IN THE MINDS OF THE RUSSIAN AND KOREAN LANGUAGES (BASED ON PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTS) 275	Zhuk S.A. ARCHETYPES OF THE MOUNTAIN SCENERY 310
Rozova O.G., Chafonova A.G. THE IMAGES OF GROOM AND BRIDE IN RUSSIAN AND DANISH LINGUOCULTURES 237	Stolyarova N.N., Khalina N.V. THE DISCOURSE OF ALTAI GERMANS FROM POINT OF NATIVISM 278	Zhelezniukova N.P. THE HOLY TRINITY ICONS FROM THE COLECTION OF ALTAI ORTHODOX CHURCH MUSEUM 312
Timoshenko E.I. GENRE DIFFERENTIATION OF TYPES OF FOREIGN INCLUSIONS IN ART TEXTS OF WRITERS-BILINGVOV ... 239	Stolyarova N.N., Khalina N.V. REASONS TO LINGVO-SINERGETIC ANTHROPOLOGY OF LANDSCAPE COMPLEX «ALTAI» 279	Nekrasova A.N. ALTAIC SCHOOL BOOK GRAPHS: ROLE TO ARTISTIC TRADITION IN MODERN CONSUMER SOCIETY 314
Chertykova M.D. SEMANTIC SPACE «CAҒЫC +VERB» AS A PART OF SEMANTIC GROUP THINKING VERBS IN THE KHAKASS 241	Khusainova L.M. PICTOGRAPHY SYSTEM BASHKIR LETTERS 281	Trubenok E.A. THE HYMN TE DEUM IN THE MODERN ROMAN CATHOLIC CHURCH IN RUSSIA 316
Zhatkin D.N., Komarova E.V. ORIGINALITY INFLUENCE OF A.CH.SWINBURNE'S HISTORICALLITERARY WORKS ON THE DEVELOPMENT OF SOME WRITERS AND CULTURAL FIGURES IMAGES IN RUSSIA (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN LITERARY CRITICISM OF THE LAST QUARTER OF	Abutalipova R.A. INTERNAL DETERMINATION OF DURATION OF ACTION IN TURKIC LANGUAGES 284	Kostiuk E.B., Savina E.G. SEMANTICS OF IMAGE ROCK- MUSICIAN IN THE CONTEXT OF CULTURE THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNINGS OF THE XXI CENTURIES 320
	Arguyanov F.X., Thajcuho A.M. ROM FOLK POETRY TO AUTHOR'S INDIVIDUALITY (BASED ON THE POEM	CULTUROLOGY
		Vlasenko V.V. THE PRINCIPLE OF CULTURE CONGRUITY OF EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL 323
		Marushkina N.S. MEN'S FOOD: CULTURAL ASPECT 327

HISTORY

- Aleynikov M.V., Vorobiev A.E.**
THE PRACTICAL IMPORTANCE OF RESEARCH OF THE AGENCY OF PRELIMINARY INVESTIGATION DURING THE FORMATION OF THE SOVIET NATION FOR FORMING THE OPTIMAL STRUCTURE OF INVESTIGATING AGENCIES 329
- Aleynikov M.V., Borovikov I.E.**
RUSSIAN POPULATION OF KAZAKHSTAN: SOCIAL AND DEMOGRAPHIC TRANSFORMATIONS (THE 1990-S) 332
- Malinovskiy V.V.**
FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN ALTAI TERRITORY IN 1941-1991. HISTORIOGRAPHICAL REVIEW 334
- Yavnova L.A.**
EDUCATION OF CHILDREN IN FAMILIES OLD-TIMERS AND MIGRANTS ALTAI IN LATE XIX – EARLY XX B. (BASED ON ORAL SOURCES) 336
- Ismailov A.M., Kurayev A.M.**
TRANSLATED BOOKS IN THE RUSSIAN-SPEAKING ETHNIC INTERACTION CENTRAL ASIA 339
- Kanakina E.E.**
TO THE QUESTION OF FORMATION OF SYSTEM OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE TYUMEN REGION IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY 341
- Lizunova I. V.**
MODERN CONDITION OF THE MARKET OF MAGAZINES SIBERIAN-FAR EASTERN REGION 344
- Samrina E.V.**
THE CONTRADICTORY THE LAND POLICY OF THE RUSSIAN STATE IN SOUTHERN SIBERIA IN THE XVIII CENTURY 346
- Bayburina D.G.**
GENDER APPROACH TO THE STUDY OF THE TRANSFORMATION OF THE FAMILY MODEL IN AN ERA OF GLOBALIZATION 349
- Bogatyreva Zh.V.**
FAIRY TALE AS THE MEANS OF FINDING SPIRITUAL EXPERIENCE (AN ATTEMPT TO GIVE PHILOSOPHICAL ANALYSIS) 352
- Zhernosenko I.A., Mamyev D.I.**
PHENOMENON OF «SOUL ECOLOGY» IN SYSTEM OF RELIGION, PHILOSOPHY AND CULTURE 354
- Zhernosenko I.A.**
INTEGRATIVE PROCESSES IN THE MODERN SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD 356
- Oparin, R.V., Ushakova E.V.**
ECOLOGICAL EDUCATION: PHILOSOPHICAL, ECOSYSTEM AND ASPECT OF THE CULTURE OF HUMAN 360
- Troshkina I.N.**
POPULATION OF SOUTHERN SIBERIA 363
- Shalimova L.A.**
MULTILAYERED STRUCTURE OF THE

MEDIUM COLOR IN THE SCHEME OF THINGS BY JEAN BAUDRILLARD ... 367

Yermakova A.N.
THE TRENDS OF THE MASS AND ELITE CULTURE IN THE ASPECT OF THE PROBLEMS OF THE MODERN RUSSIAN SOCIETY 370

Peschanskaya E.V.
THE FIVE COMPONENTS OF HAPPINESS IN THE CHINESE AUSPICIOUS PICTURES.....372

Vorsina O.A.
BECOMING AN ALTAR IN CHINA AS THE SUBJECT OF WORSHIP AND THE ARTS 374

Smirnov T.A.
FAMILY AND PERSONALITY SOCIALIZATION 376

MEDICINE

Ishekov A.N., Mosyagin I.G.
PARAMETERIZES OF CENTRAL HEMODYNAMIC DURING NORMOBARIC HYPOXIA COURSE . 380

Lupachev V.V., Yurieva M.Yu., Koubassov R.V.
TOTAL SERUM IG CHANGES AND CARDIOVASCULAR SYSTEM AT SEAMEN DURING WORK IN REGION BEYOND THE ARCTIC CIRCLE 383

Mazelis V.V.
CATEGORIZATION REPRESENTATION STRUCTURE OF RELATIONSHIP IN THE «DOCTOR-PATIENT» SYSTEM BASED ON PSYCHOSEMANATIC APPROACH 385

Pronin S.V., Egorova L.S., Chukhrova M.G., Grebenkina I.G.
SOMATOFORM DISORDERS OF CHRONIC ACALCULOSUS CHOLECYSTITIS 388

Firsov S.A.
STATE PRO-AND ANTIOXIDANT STATUS IN ACUTE PERIOD COMBINED CRANIAL AND SKELETAL INJURIES 391

Cheprasova M.I.
MICROCIRCULATION DISTURBANCES IN VEGETATIVELY-SENSORY POLYNEUROPATHY EXPOSURE FACTOR OVERVOLTAGE 393

Pronin S.V., Chukhrova M.G., Zavarzina L.F., Astrakov S.V.
FACTORS AFFECTING BURNOUT NURSES REGIONAL HOSPITAL 395

ECONOMICS

Kiykova E.V., Chaban S.A.
USE OF SIMULATION IN THE MANAGEMENT SYSTEM PROCUREMENT OF GOODS, WORKS AND SERVICES FOR THE NEEDS OF UNIVERSITY 400

Kotenev A.D.
SIMULATION OF INNOVATION PROCESSES OF FOREIGN TRADE OF REGIONAL AGRICULTURE 403

Lavrushina E.G.
DEVELOPMENT OF SIMULATION MODEL OF SLAUGHTER FOR IMPROVEMENT OF COMPLEX POULTRY INDUSTRY 404

Cheng L.
STRATEGIC PLANNING BASED ON THE EVALUATION OF THE ABILITIES AND CAPACITIES OF THE COMPANY FOR SMES 408

Fursov V.A., Lazareva N.V.
TO PLACING MULTIMODAL TRANSPORTATION CENTERS IN THE REGION'S MARKETPLACE 415

Chernjavskij A.A.
THE SOURCES OF DEVELOPMENT OF ECONOMY OF CHINA AND RUSSIAN-CHINESE ECONOMIC RELATIONS . 417

ECOLOGY. **ECOLOGY OF THE PERSON** **AND HYGIENE OF**

Askarova D.A., Panin M.S.
THE INFLUENCE OF THE DUST OF UST-KAMENOGORSK METALLURGICAL COMPLE OF JSC «KAZZINK» THE ACCUMULATION OF LEAD IN THE BEAN SPROUTS CULTURE 420

Bichkaeva F.A., Tipisova E.V., Shchegoleva L.S.
CURRENT CHARACTERISTICS OF LIPID METABOLISM, PITUITARY-THYROID AXIS AND LEUKOGRAM AND PHAGOCYTIC ACTIVITY INDICATORS IN POPULATION OF THE POLAR REGION 423

Strizhkova M.V.
THE CONTENT OF MACRO ELEMENTS IN THE CATTLE SPLEEN 429

Zarubina E. Yu.
INFLUENCE OF ABIOTIC FACTORS ON THE MACROPHYTES IN THE GILEVSKY RESERVOIR (ALEY RIVER) 431

Semchukov A.N.
THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR WATER QUALITY MODELLING. PART 2. INPUT DATA GENERATION AND CALIBRATION RESULTS 434

Shchekina V.V.
THE FIRST INFORMATION ABOUT LIHENOBOTE DISTRICT CONSTRUCTION COSMODROME «VOSTOCHNY» AND ITS PROSPECTS FOR LONG-TERM MONITORING RESEARCHES 439

Shchiptsova E.A.
COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF SELECTED INDICATORS OF SOIL AND NATURAL LANDSCAPES AGROGENNYH THE SOUTHERN PART OF THE AMUR-ZEIIA PLAIN 441

Yanygina L.V.
ASPECTS OF SPATIAL ORGANISATION OF BENTHIC COMMUNITIES IN RIVERS OF THE UPPER AND MID OB BASIN 445

FROM THE EXPERIENCE **OF TEACHING ACTIVITIES**

Miron N.I.
FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING OF VETERINARY SURGERY 450
THE INFORMATION FOR AUTORS . 462

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@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 РАЕН, , 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: kafedrapr@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.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 ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета 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. Барнаулской 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: tra@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т_ф: 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 адаптации 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@iwer.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@iwer.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» | • «Социология» |
| • «История» | • «Филология» |
| • «Культурология» | • «Философия» |
| • «Медицина» | • «Экология» |
| • «Педагогика» | • «Экономика» |
| • «Психология» | • «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 A 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 сносок 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).

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.	–	рисунки
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

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, 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]¹.
Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

Библиографический список²

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 kuljturih. – 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).

¹ 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/>

² Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».