

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

№ 5 (42)

Октябрь 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 18.10.2013

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 56,03.

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. Сеницына

– доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС
им. А.Н. Сытина 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. Мусинова

– 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. Хаснулин

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

Н.А. Мешков

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

В.С. Черняевская

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

В.Н. Александровская

– доктор философских наук, профессор (г. Донецк, Украина)

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					
Абдина Р.П.	290	Крайник В.Л.	10	Савченков А.В.	233
Абрамовских Н.В.	169	Кривых С.В.	43	Садыхова Э.Ф.	83
Аверина М.А.	304	Кузмичёв Ю.Г.	401	Самбиева Л.И.	271
Азаренко Н.А.	306	Кузнецов С.В.	363	Сергиенко И.Н.	166
Азарнова А.Н.	29	Кулаева Г.М.	14	Сергиенко И.Н.	189
Азизова И.Ю.	105	Куликова Н.А.	317	Синяговская М.Б.	53, 58
Алгаев А.Н.	171	Куприянова И.В.	369	Скитская Л.В.	84
Александровская В.Н.	203	Курлова Е.А.	321	Смолина А.Н.	325, 334
Алипханова Ф.Н.	109	Кураков А.В.	16	Собольников В.В.	216, 218
Алмадакова Г.В.	142	Кызласов А.С.	332	Соколовская И.Э.	220
Алмадакова Г.В.	154	Л		Сорокумова С.Н.	184
Андреева Н.Д.	60	Ларионова С.О.	184	Софронов В.Н.	463
Андронкина Н.М.	110	Лашкова Л.Л.	265	Став Аризэль	211
Арсеньева Т.Е.	292	Леонов И.В.	377	Стариков В.П.	437, 449
Б		Летаева Т.В.	463	Старикова Т.М.	437
Байгушева И.А.	31	Лизунов П.В.	233	Старченко С.А.	127
Байлагасов Л.В.	428	Линьков В.Д.	328	Стреленко А.А.	222
Бакаев В.А.	430	Локтин Е.М.	398	Суворова И.В.	19
Баланов С.А.	109	Ломова Н.Г.	238	Сунчугашев Р.Д.	338
Бармин В.А.	359	Лубяная Е.В.	356	Сутырина М.П.	224
Батечко Н.Г.	39	Лысенко С.Ю.	346	Т	
Батоцыренов В.Б.	3	Лякишева В.Г.	238	Тарасова Ю. И.	351
Белокуров А.А.	352	Ляпустина Л.И.	81	Тариева В.А.	130
Берников К.А.	437	М		Тейхреб Н.Я.	457
Боброва Е.В.	309	Макарова Л.Л.	277	Тимохин Е.А.	366
Бобырева Е.В.	296	Малиновская Н.В.	60	Тихонов А.А.	465
Бойко Е.Н.	92	Марков В.И.	383	Толстых Л.И.	317
Бондаренко М.А.	65	Маркова Е.В.	410	Тухлов И.А.	89
Борис О.А.	460	Маслов М.С.	416	Тюгаева К.О.	341
Бударина О.В.	435	Матвеева Л.В.	186	Тюкин В.Г.	10
В		Матис В.И.	248	У	
Ванскова Е.Л.	67	Мельберг А.А.	457	Улитенко Т.В.	131
Волохова В.И.	243	Меняева М.П.	422	Ултургашева И.Г.	389
Воробьева М.В.	110	Милаш О.А.	124	Ултургашева Н.Т.	389
Воробьева М.В.	69	Миненко Г.Н.	385	Усова А.В.	160
Г		Мирон Н.И.	468	Ф	
Гаршина Е.А.	329	Михайлов А.В.	457	Фенькина А.А.	134
Гейко Е.В.	381	Михайлова С.В.	401	Филимонок Л.А.	22
Глухова О.Г.	424	Мокрецова Л.А.	92	Филь Т.А.	24
Горбунова В.В.	73	Молодан Д.В.	395	Филь Т.А.	254
Горн Е.А.	312	Монако Т.П.	259	Флягин Т.С.	398
Д		Морозкина А.В.	437, 449	Фомин А.С.	207
Далдаева Т.И.	174	Муронов А.А.	251	Фомин Д.А.	207
Дарменко М.А.	186	Н		Фурсова Д.В.	87
Джаубаева М.И.	22	Назаренко М.А.	45	Х	
Джумалиева Е.Р.	7	Назаренко М.А.	50	Харлов М.А.	240
Дмитриева Н.В.	254	Назаренко М.А.	55	Харченко В.В.	100, 102
Добря М.Я.	284	Напалков С.В.	262	Хаустова Г.А.	137
Дубровина Т.Л.	114	Никонова Т.Н.	317	Холоимов А.Ю.	89
Дудко В.В.	194	Ниязова А.А.	83	Хомутова Т.Н.	304
Е		Нургалиев В.С.	65	Хорошева Т.А.	138
Егоров В.И.	457	О		Храмченко Д.С.	288
Егорова Ю.А.	77	Островецков А.Г.	79	Ц	
Елин С.П.	418	Очур Т.Х.	287	Цакоев А.А.	89
Ермишкина Е.Н.	9	П		Ч	
З		Павлова К.С.	428	Часовских Н.С.	150, 163
Зайкин М.И.	262	Панина Н.Л.	343	Чебокакова И.М.	338
Зарубина Е.Ю.	441	Панчук Т.А.	100, 102	Чекмарева А.И.	401
Зеленина Е.Б.	196	Петров А.В.	154	Чепрасова М.И.	412
Зотов В.А.	398	Петров А.В.	156	Чернова А.А.	373
Зырянова С.М.	176	Петров В.А.	144	Чернявский А.А.	201
Зюзина О.А.	176	Пискун О.Ю.	34	Чу Шуся	301
И		Платонова С.Г.	453	Чуфенева А.Ю.	96
Ивановская М.Н.	47	Плетнева Н.В.	216	Чухров А.С.	209, 227
Искужина Н.Г.	299	Подгорецки Ю.	231	Чухрова М.Г.	227
К		Полякова Е.А.	391	Ш	
Казанцева С.П.	98	Понамарева С.О.	224	Шамшикова О.А.	243
Калюжный Е.А.	401	Понамарева И.А.	199	Шанц Е.А.	274
Карнаух И.Е.	146	Поцупко Е.А.	268	Швец Н.А.	94
Карпова И.Д.	314	Пронин О.В.	405	Шибяев В.П.	27
Каскаракова З.Е.	332	Пронин С.В.	405	Шпагина Л.А.	412
Ким Г.В.	444	Пронина Л.В.	405	Шпехт М.В.	231
Кобозева И.С.	180	Р		Щ	
Козлов В.А.	410	Равчеева Н.А.	37	Щербаков Ю.И.	84
Козлов Н.С.	235	Раенко Е.А.	156	Ю	
Козубовская Г.П.	281	Расулова Р.Ш.	323	Юдина А.И.	138
Коляденко Н.П.	346	Рупасова Г.Б.	150	Юрченко Ю.Б.	218
Корлякова С.Г.	79	Рябич Е.А.	151	Я	
Кохно В.Н.	398	С		Ятлова Е.А.	235
Кочарян Л.Б.	121	Савченко Н.В.	430		

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 159.9.07

Batotsyrenov V.B. RATIO OF INFLUENCE OF MOTIVATION FLOW OF PERSONAL PROPERTY AND VOLITIONAL CONTROL IN ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS. The paper presents the effect of the flow of motivation, personality, values and volitional control on the academic achievement of students at the university example, the Trans-Baikal region. The purpose of the study is to determine the degree of influence of voluntary control, personal values, and the state of «flow» on the academic achievement of students. It was found that the state of «flow» increases the degree of influence of voluntary control, personal values on the academic achievement of students of the university.

Key words: students, academic achievement, educational psychology, personal determinant, psychological determinant, volitional self-control, personality value, flow.

В.Б. Батоцыренов, мл.н.с. НОЦ «Забайкальская школа концептуальной экологии» ФГБОУ ВПО «Забайкальский гос. университет», г. Чита, E-mail: eridan58@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИИ ПОТОКА, ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ВОЛЕВОГО КОНТРОЛЯ НА АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ*

В статье представлено влияние мотивации потока, личностных ценностей и волевого контроля на академические достижения студентов на примере вузов Забайкальского края. Цель исследования состоит в определении степени влияния волевого контроля, личностных ценностей, состояния «потока» на академические достижения студентов. Обнаружено, что состояние «потока» усиливает степень влияния волевого контроля, личностных ценностей на академические достижения студентов вуза.

Ключевые слова: студенты, академические достижения, волевой самоконтроль, личностные ценности, состояние потока, мотивация потока.

Личностный ресурс студента обнаруживает себя на уровне содержания ценностно-смысловых позиций, волевого контроля, состояния «потока». В отечественной психологии внимание акцентируется на взаимосвязи мотивационных установок и академических достижений, а также на мотивационно-смысловых аспектах профессионального развития личности. Вместе с тем, проблемное поле исследования требует разработки эффективных практико-ориентированных учебных стратегий, основанных на понимании студентами психологических детерминант их успешности. Поэтому для становления позитивного опыта обучения и удовлетворенности им необходимо изучить структурные отношения соответствующих переменных. Академические достижения студентов обусловлены личностными ценностями, включающими самооценку и внутреннюю мотивацию. Поскольку адаптация студентов, будучи многокомпонентным образованием с содержательно-структурной и с предметно-аппликативной позиции, включает в себя целый спектр самоизменений, то личностное развитие адаптантов как субъектов учебно-профессиональной деятельности предполагает, что присвоение учебно-профессионального пространства как совокупности когнитивных схем и значений, образов и событий, символов и конструкций осуществляется через систему личностных ценностей [1, с. 194-200]. Трансформация ценностей в структуре индивидуального сознания происходит в направлении обретения личностного смысла. В связи с вышеизложенным, под личными ценностями мы понимаем глубинные, культурно обусловленные, ба-

зисные убеждения, которые использует субъект в целях саморазвития [2, с. 74-77].

Интегральной характеристикой жизненной активности служит воля личности. Понятие «свобода воли» имеет философско-мировоззренческий смысл и интерпретируется как свобода в выборе цели, а волевое поведение определяется как действия человека, обусловленные как ситуативными, так и субъективными факторами. Поскольку волевое действие задано и осознанно принято субъектом, то волевая регуляция представляет субъектный уровень регуляции. В условиях глобализации феномены волевой регуляции, саморегуляции соотносятся с вполне определенными и едиными для всех социокультурными критериями. Однако процесс аккультурации связан со сложностями конкретного выбора личностных ориентиров регуляции своего поведения и своего самосознания, так как связан с разнонаправленными способами жизнедеятельности других людей [3, с. 285-290; 4, с. 73-78].

Согласно теории М. Csikszentmihalyi [5], потоковое состояние – оптимальное состояние внутренней мотивации, полное погружение в деятельность. Состояние потока подобно «дзэн» – состоянию пробуждённого сознания» [6, с. 93-95.]. Это состояние равновесия между компетентностью субъекта и требованиями задачи, концентрация внимания, продуктивная гармония на основе синтеза внимания, мотивации, ситуации, компетентности.

Анализ моделей учебной успеваемости студентов показывает, что академические достижения и состояние «потока» на-

ходятся в зависимости от самоофективности и самооценки студентов [7, с. 259-278]. Интерес вызывает рассмотрение эффективности обучения студентов с позиции их субъектности, связанной с чувством удовлетворения от предполагаемой полезности знаний и намерением использовать приобретенную компетентность на практике [8, с. 864-873].

Необходимо отметить наличие существенных расхождений между провозглашаемыми личными ценностями и реальными достижениями. Думается, что это противоречие связано с тем, что человек принимает решения и несет ответственность за их последствия в условиях неопределенности и содержание его поведенческих программ зависит от множества факторов. Отсюда, волевой контроль, личные ценности, состояние «потока» являются значимыми переменными, влияющими на академические достижения студентов.

Цель эмпирического исследования состоит в изучении характера взаимосвязи между волевым контролем, личностными ценностями, состоянием «потока» и академическими достижениями студентов.

Гипотеза исследования заключается в предположении о существовании взаимосвязи между волевым контролем, личностными ценностями, состоянием «потока» и академическими достижениями студентов. При этом психологическими детерминантами академических достижений студентов являются волевой самоконтроль, личностные ценности, степень их влияния на академические достижения усиливается через состояние «потока».

Согласно концепции мотивированного действия академические достижения студентов представляют результат установки как функции убеждения в отношении ожидаемой значимости. Волевой контроль определяется, как фактор формирования намерений осуществить желаемое и отражает степень зависимости поведения от воли человека. Воля предполагает сознательность волеизъявления, то есть, ясное самовосприятие, осознание значимости и выбор собственной цели, принятие решения, поиск средств и механизмов достижения цели, осмысленные действия, решительное преодоление препятствий, проявление гибкости для изменения планов в соответствии с жизненной реальностью [5; 9; 10].

Ж. Кухл [11] не использует понятие «воля» («Wille»), полагая, что «контроль за действием» («Volition») более точно описывает процессы реализации намерения. Им выявлено, что существуют индивидуальные различия в способности к последовательной реализации намерения и к погружению в рефлексии по поводу нереализованного действия.

Волевая регуляция, возникающая при наличии затруднений при осуществлении личностных намерений, является активной намеренной регуляцией, успех которой зависит от ориентации испытуемых на действие или состояние (т.е. на отрицательный прошлый опыт или возможные неудачи, связанные с негативными переживаниями). Психологическим механизмом побуждения к намеренным действиям служит мотивационная поддержка намеренной цели и торможения конкурирующего желания, при этом рассматриваемое усилие может осуществляться как активно, так и пассивно. Итак, в рамках концепции контроля за действием, волевая сфера как система состоит из автономных подсистем: самоконтроля и саморегуляции, которые функционируют, гибко взаимодействуют и обеспечивают удержание намерения в активном состоянии. В связи с чем, мы рассматриваем волевой контроль в качестве переменной, влияющей на академические достижения студентов.

Ценности определяют смысл жизнедеятельности, целевые установки, мировоззрение, нормы поведения человека, векторную и стратегическую составляющую траекторию жизненного пути к достижениям. В соответствии с ценностной типологией академические достижения, проявляющиеся в компетентности, отражают стремление к успеху [12, с. 268-290]. Ценности расширяют границы пространства развития, поскольку соотносятся с «напряженными» возможностями человека. Ценностную направленность личности на достижения успеха составляют самоконтроль и твердая воля.

М. Селигман настаивает на *измеримых элементах ценности благополучия: позитивные эмоции, вовлеченность (состояние потока), осмысленность, позитивные взаимоотношения и достижения* [13]. Существует точка зрения, в соответствии с которой ценность относится к убежденности физических лиц в личностном значении и социальной полезности объекта.

В этом случае, задача представляет интерес для изучения, если она обоснована именно с этих позиций. Высокий уровень внутренней самооценки студентов позволяет им сосредоточиться на цели самого исследования. Для достижения целей эти студенты стремятся активно участвовать в метакогнитивной деятельности, используя когнитивные стратегии и эффективные способы самоуправления. Их волевые усилия направлены на совершенствование мастерства. Чувство собственной ценности не зависит от внешних воздействий [14, с. 643-691]. В отечественной психологии ценность рассматривается не только как внутренняя мотивация, но и как самостоятельный конструкт для объяснения взаимосвязи с другими переменными, такими как использование когнитивных стратегий, успеваемость и результативность. В зарубежной психологии ценности изменения, такие, например, как «самостоятельность», позитивно коррелируют с состоянием потока, однако выраженность рассматриваемых ценностных образований отнюдь не связана с академическими достижениями студентов. Личностные ценности Bong соотносит с академическими достижениями [15, с. 553-570], полагая, что они обеспечивают непрерывную мотивацию студентов. Аналогичные результаты исследований были представлены Miltiadou and Savenye [16, с. 78-95], доказавших взаимосвязь между переменными: цель, locus контроля, личностные ценности, состояние «потока», успеваемость студентов.

Состояние «потока» (flow) было определено в 1975 г. М. Csikszentmihalyi как психическое состояние человека, полностью погруженного в деятельность [5]. Это особое состояние концентрации студентов на учебном процессе, приносящее удовольствие и удовлетворение от процесса приобретения индивидуального опыта, от степени выраженности собственной субъектности. Состояние «потока», которое испытывают студенты, возникает, если действия представляют личный интерес. Однако учебная ситуация может не отражать жизненный мир студента «здесь и теперь», поэтому «поток» следует рассматривать как одну из переменных, имеющих отношение к академическим достижениям. Вместе с тем, возникновение опыта потока требует свободы действий, а также соответствия а) возможностей и компетентности субъекта требованиям ситуации, б) требований задачи — навыкам. Состояние потока рассматривается как механизм внутренней мотивации, чувство создания новой реальности, целостное состояние субъекта, при котором он действует с полным вовлечением в ситуацию и сужением фокуса сознания, линейная комбинация контроля, внимания, любопытства и внутренней мотивации. Опыт потока М. Csikszentmihalyi определяет в рамках позитивной психологии и теории креативности. Он выступает как детерминант биокультурной эволюции; как показатель пригодности к работе; как способ контроля сознания [5; 10, с. 35-43]. Однако системообразующим элементом «потока» в условиях быстро меняющейся человеческой среды является внимание, при этом человек не прилагает особых психических усилий [5; 7; 10; 17; 18].

М. Csikszentmihalyi определен конкретный набор требований для оптимального состояния потока: четкие цели и обратная связь; равновесие между уровнем вызова и личным мастерством; слияние действий и сознания; сосредоточенность; чувство потенциала управления; сужение самосознания; искажение времени; самостоятельный полезный опыт.

Развитие понимания состояния потока связано с различными моделями. В концептуальной модели опыт потока операционализируется посредством следующих понятий: навыки (опыт работы, время), требования задачи, фокус внимания в условиях интерактивности и удаленного присутствия; контроль, положительные эмоции, исследовательское поведение. В основе каузальной модели лежит представление о потоке как следствия последовательного или симультанного действия условий: навыки субъекта, требования к ситуации. Модель сегментации канала предполагает следующие состояния: тревогу (результат высоких требований задачи/ситуации при низком уровне навыков), скуку (результат низких требований задачи/ситуации при высоком уровне навыков) и переживание опыта потока (высокий уровень и требований ситуации, и навыков субъекта); апатию (низкий уровень и требований ситуации, и навыков субъекта).

Анализ моделей позволил А.Е. Войскунскому и О.В. Смысловой [10, с. 35-43] определить опыт потока в рамках переживания его во временных характеристиках: условия достижения (баланс требований задачи и навыков субъекта, фокус внимания и др.), процесс переживания (удовольствие, радость, потеря са-

мосознания), структура деятельности (непрерывная последовательность, самоподкрепление). В отечественной психологии «опыт потока» включен в когнитивные и мотивационные процессы, так как аутотелический опыт представляет результат целостности активности субъекта. Переживание «опыта потока» представляет целостность и единство мотивов, действий, мыслей и их осознание, а также выраженных позитивных эмоций.

Необходимо отметить исследования, изучавших соотношения внутренней и внешней мотивации в процессе взаимодействия студентов в Медиа-пространстве и в зависимости от сложности решаемых задач. Успеваемость этих испытуемых в значительной степени была обусловлена степенью погружения в выполнение актуальной на момент исследования деятельности.

Материалы этих исследований дают основание утверждать, что существует связь между личностными ценностями, волевым контролем, состоянием «потока» и академическими достижениями. Действительно, осознание самооценки и ценности собственной компетентности, возможность быть погруженным в процесс обучения, волевой контроль позволяют сосредоточиться на самом процессе без внешней награды, и в конечном итоге получить положительные результаты.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2012-2013 учебного года в ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет». Выбор студентов в качестве испытуемых был обусловлен тем, что в рассматриваемом возрастном диапазоне оформляются личностные ценности, развивается в полной мере волевой контроль, возникает ответственность за достижения, в том числе академические. Средний возраст юношей составил 21, 3 года, девушек — 21, 6 года. Всего приняло участие 302 студента, из них 145 юношей и 157 девушек. Несбалансированность выборки (существенное преобладание женской выборки) отражает реальное распределение по гендерным особенностям для гуманитарного направления вуза. Согласно пошаговому регрессионному анализу, гендер не является значимым предиктором успеваемости студентов в вузе и составляет не более 3% дисперсии.

В качестве методического инструментария для выявления уровня развития мотивации достижения студентов применялся опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (адаптация Шапкина). Для определения волевого контроля использовались методики «Шкала контроля за действием» J. Kuhl (NAKEMP-90) в адаптации С.А. Шапкина и опросник волевого самоконтроля. Ценностные ориентации изучались посредством опросника измерения базовых культурных ценностей С. Шварца (Survey Schwartz Value — SVS).

Опросник измерения мотивации потока включал следующие категории: возбуждение, требование ситуации, контроль, исследовательское поведение, поток, интерактивность, концентрация внимания, игра, положительные эмоции, навыки, удаленное присутствие, включенность [15; 17]. Ретроспективная оценка опыта потока предполагала оценку степени выраженности состояния потока.

Показателем академических достижений студентов выступает средний балл за отчетный период обучения в вузе, а также данные федерального экзамена в сфере профессионального образования, предполагающего тестирование студентов с использованием Интернет среды.

Академические достижения студентов оценивались по показателям федерального Интернет-экзамена (ФЭПО) по дисциплинам: философия, математика, среднему баллу студентов (GPA), а также достижениям студентов в сфере науки, творчества. Учитывались и социальные достижения студентов. Признано, что академические достижения устойчиво коррелируют с профессиональным статусом и престижем, эффективностью в профессиональной деятельности.

В ходе исследования определены особенности распределения студентов гуманитарного направления в зависимости от уровня их академических достижений (таблица 1).

В качестве личностных ценностей рассматривались мотивационные типы ценностей на уровне нормативных идеалов

и на уровне индивидуальных приоритетов (Ш. Шварц): власть, традиции, доброта, стимуляция, гедонизм, самостоятельность, безопасность, достижения, универсализм, комфортность. Волевой контроль оценивался по показателям: контроль за действием при неудаче, при планировании, при реализации; изучались общая шкала волевого самоконтроля, настойчивость, самообладание. Опросник измерения мотивации потока включал следующие категории: возбуждение, требование ситуации, контроль, исследовательское поведение, поток, интерактивность, концентрация внимания, игра, положительные эмоции, навыки, удаленное присутствие, потеря чувства времени, включенность.

В целом по выборке обнаружена значимая корреляционная взаимосвязь между «самостоятельностью» и результатами ФЭПО по математике и средним баллом за семестр в вузе (0,803). Значимыми являются связи результатов по шкале «Интерактивность», «Исследовательское поведение» и баллов ФЭПО по математике (0,792; 0,749). Шкалы «Универсализм» и «Безопасность» на невысоком уровне значимости ($p < 0,05$) связаны только с результатами ФЭПО по философии. Коэффициенты корреляций шкал «Доброта» и «Требование ситуации» и показателей академических достижений оказались статистически незначимыми (-0,178), однако выявлена прямая связь шкал «Доброта» с социальными достижениями. Выявлена слабая связь балла ФЭПО по философии и результатами по шкале «Контроль за действием при планировании» (0,126). Выборка разделена по гендерным признакам и корреляционный анализ выявил достаточно слабый гендерный эффект. Следует также отметить неравномерное гендерное распределение, что характерно для гуманитарного направления в отношении незначительности юношеской выборки. В связи с чем, возникает проблема при интерпретации результатов. Проявились значимые связи академических достижений и личностных ценностей в подвыборке девушек. Балл по шкале «Настойчивость» коррелирует у девушек с результатами ФЭПО по математике и философии. Результаты по шкале «Достижения» связаны с показателями академических достижений (0,588). У юношей оказались значимыми связи баллов по шкале «Достижения» и результатов ФЭПО, а также обнаружена отрицательная связь баллов по шкалам «Гедонизм» и ФЭПО (-0,611). Вместе с тем, корреляции между стремлением к удовольствиям и «Положительными эмоциями» имеют положительный характер. При этом уровень значимости между показателями волевого самоконтроля, самообладанием и академическими достижениями невысокий ($p < 0,05$), поэтому логично предположить, что данное обстоятельство может оказаться артефактом.

Для проверки причинно-следственных связей волевого контроля, личностных ценностей и состояния «потока» студентов вуза была разработана статистическая модель. Поисковый факторный анализ показал, что многомерное нормальное распределение соответствует требованиям, поскольку все асимметрии были меньше 2,0 и эксцесс меньше 7,0. Таким образом, для оценки показателей соответствия и определения параметров структурной модели использовалась максимальная оценка вероятности.

Прежде чем была апробирована структурная модель уравнения, были рассмотрены среднее, стандартное отклонение, коэффициент асимметрии и эксцесса переменных для того, чтобы убедиться, что данные удовлетворяют условию многомерного нормального распределения. Минимальные и максимальные значения были 3,16 и 3,73 для среднего, 0,59 и 0,96 для стандартного отклонения, 0,07 и 1,23 для асимметрии, 0,02 и 1,33 для эксцесса по абсолютной величине, соответственно.

Условие нормальности для испытания структурной модели было удовлетворено, поскольку коэффициент асимметрии и эксцесса переменных были меньше, чем 3 и 10, соответственно. Кроме того результаты анализа корреляции подтвердили, что все соотношения между переменными были значительными. Результаты исследования влияния волевого контроля, личностных ценностей, состояния «потока» на академические достижения, которые показаны на рисунке 1 можно интерпретировать

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от уровня их академических достижений

Группы испытуемых	Уровень академических достижений студентов (%)		
	Высокий	Средний	Удовлетворительный
	88-100	74 -87	60-73

следующим образом. Обнаружены различия в степени влияния волевого контроля на состояние «потока» 0, 430 ($t = 2.186$, $p < .05$), личностных ценностей на состояние «потока» 0,647 ($t = 1.816$, $p < .05$), состояние «потока» на академические достижения 0, 879 ($t = 4.258$, $p < .05$). Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, существуют взаимосвязи между значениями волевого контроля, личностных ценностей, состояния «потока» и академическими достижениями. При этом волевой контроль и личностные ценности имеют значительное воздействие на состояние «потока», а опыт «потока» значительно влияет на академические достижения. При высоком уровне волевого контроля и личностных ценностей создаются благоприятные условия для возникновения состояния «потока», который в свою очередь служит посредником отношений между волевым контролем, личностными ценностями и академическими достижениями. Получены новые данные о различиях в уровне сформированности волевого контроля и академических достижений: по результатам тестирования не обнаружены статистически значимые связи 0,167 ($p > 0,05$). Однако данные тестовой статистики позволяют утверждать о статистически значимых связях между личностными ценностями и академическими достижениями посредством эффекта «потока» 0.819 ($p < .05$).

Следовательно, можно предположить, что осознание значимости академических достижений, определение их в качестве личностных ценностей, волевой контроль являются условием и фактором академических достижений. Следует подчеркнуть, что и волевой контроль, и личностные ценности напрямую не влияют на академические достижения, их влияние усиливает опыт «потока». Возможно, выявленные несоответствия определяются как различиями образовательной университетской среды, так и различиями личностных ценностей студентов.

Эти результаты в целом согласованы с результатами исследований, проведенных в США, Южной Корее [3; 7; 15; 14; 1; 19; 20]. Думается, что выявленные несоответствия определяются, в первую очередь, различиями университетской среды. На основании вышеизложенных выводов исследования, необходимо обеспечить мониторинг личностных ценностей студентов, особенностей волевого самоконтроля, а также контролируемый уровень сложности задач, что предполагает постепенное повышение их уровня сложности; оперативное предоставление обратной связи. В связи с чем, имеет смысл предоставить студентам старших курсов возможность выступить в качестве фасилитаторов.

* Исследование выполнено по заданию Министерства образования и науки РФ (ГБ 1.1.12 № 656192 011).

Библиографический список

1. Эрдынеева, К.Г. Психология адаптации личности: природа, сущность, функции / К.Г. Эрдынеева, В.Б. Батоцыренов // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2007. — № 3.
2. Эрдынеева, К.Г. Базовая философия субъекта как условие адаптации личности // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 1 [Э/р]. — Р/д: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7777799
3. Эрдынеева, К.Г. Универсальные и культурно-специфичные механизмы саморегуляции личности / В.Б. Батоцыренов, К.Г. Эрдынеева // Успехи современного естествознания. — 2009. — №1 [Э/р]. — Р/д: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783510
4. Батоцыренов, В.Б. Психологические особенности волевой саморегуляции российских и китайских студентов / В.Б. Батоцыренов, К.Г. Эрдынеева // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2010. — № 2.
5. Csikszentmihalyi, M. Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. San-Francisco: Jossey-Bass, 2000.
6. Юсупова, Г.И. Духовная традиция дзэн и современность: к истокам толерантного сознания (теоретические аспекты) // Вестник Дарес-танского научного центра РАН. — Махачкала: Региональный центр этнополитических исследований ДНЦ РАН. — 2007. — № 28.
7. Young, Ju Joo; Nari Kim; So-Na Kim; Ae-Kyung Chung. Verification of internal variables affecting Korean community college students' academic achievement KEDI Journal of Educational Policy. 2011, Vol. 8 Issue 2.
8. Liaw, S.S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. Computers & Education, 51(2).
9. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80.
10. Войскунский, А.Е. Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера / А.Е. Войскунский, О.В. Смыслова // Вопросы психологии. — 2003.
11. Kuhl, J. Volitional-mediators of cognition-behavior consistency: Selfregulatory processes and action versus state orientation // Action Control / Ed. by J. Kuhl, O. Beckmann. — Berlin; N.Y., 1985
12. Schwarz, S.H., Bardi, A.. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective // Journal of Cross Cultural Psychology. — 2001. — № 32.
13. Seligman M.E.P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. — New York: Free Press, 2011.
14. Dweck, C., & Elliott, E. Achievement motivation. In E.M. Heatherington (Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development. — New York: Wiley. — 1983. — Vol. 4.
15. Bong, M.. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions // Contemporary educational psychology. — 2001. — № 26(4).
16. Mitiadou, M., & Savenye, W. C. Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education / Educational Technology Review. — 2003. — № 11(1).
17. Hoffman D.L., Novak T.P. Measuring the flow experience among web users.1997: <http://ecommerce.vanderbilt.edu/papers.html>
18. Joo, Y.J., Kim, N.Y., & Kim, G.Y. The structural relationship among selfefficacy, internal locus of control, school support, learning flow, satisfaction and learning persistence in cyber education // Journal of Educational Technology. — 2010. — № 26(1).
19. Adams Frederick, Mele Alfred R. The intention/volition debate // Canadian Journal of Philosophy. — Sep92. — Vol. 22 Issue 3.
20. Cho. E., & Han, A. The effect of social presence on learning flow and learning effects in online learning community. The Journal of Educational Information and Media. — 2010. — № 16(1).

Bibliography

1. Ehrdihneeva, K.G. Psikhologiya adaptatsii lichnosti: priroda, suthnostj, funkcii / K.G. Ehrdihneeva, V.B. Batocihrenov // Vestnik Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2007. — № 3.
2. Ehrdihneeva, K.G. Bazovaya filosofiya subjekta kak uslovie adaptatsii lichnosti // Fundamentaljnihe issledovaniya. — 2007. — № 1 [Eh/r]. — R/d: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7777799
3. Ehrdihneeva, K.G. Universaljnihe i kuljturno-specifichnihe mekhanizmih samoregulyacii lichnosti / V.B. Batocihrenov, K.G. Ehrdihneeva // Uspekhii sovremennogo estestvoznaniya. — 2009. — №1 [Eh/r]. — R/d: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783510
4. Batocihrenov, V.B. Psikhologicheskie osobennosti volevoj samoregulyacii rossijskikh i kitajjskikh studentov / V.B. Batocihrenov, K.G. Ehrdihneeva // Vestnik Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2010. — № 2.
5. Csikszentmihalyi, M. Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play. San-Francisco: Jossey-Bass, 2000.
6. Yusupova, G.I. Dukhovnaya tradiciya dzehn i sovremennostj: k istokam tolerantnogo soznaniya (teoreticheskie aspektih) // Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra RAN. — Makhachkala: Regionaljnihiy centr ehnpoliticheskikh issledovaniy DNC RAN. — 2007. — № 28.
7. Young, Ju Joo; Nari Kim; So-Na Kim; Ae-Kyung Chung. Verification of internal variables affecting Korean community college students' academic achievement KEDI Journal of Educational Policy. 2011, Vol. 8 Issue 2.
8. Liaw, S.S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. Computers & Education, 51(2).
9. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80.

10. Voyjskunskiy, A.E. Rolj motivacii «potoka» v razvitii kompetentnosti khakera / A.E. Voyjskunskiy, O.V. Smihlova // Voprosih psikhologii. – 2003.
11. Kuhl, J. Volitional-mediators of cognition-behavior consistency: Selfregulatory processes and action versus state orientation // Action Control / Ed. by J. Kuhl, O. Beckmann. – Berlin; N.Y., 1985
12. Schwarz, S.H., Bardi, A.. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective // Journal of Cross Cultural Psychology. – 2001. – № 32.
13. Seligman M.E.P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. – New York: Free Press, 2011.
14. Dweck, C., & Elliott, E. Achievement motivation. In E.M. Heatherington (Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development. – New York: Wiley. – 1983. – Vol. 4.
15. Bong, M.. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions // Contemporary educational psychology. – 2001. – № 26(4).
16. Miltiadou, M., & Savenye, W. C. Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education / Educational Technology Review. – 2003. – № 11(1).
17. Hoffman D.L., Novak T.P. Measuring the flow experience among web users.1997: <http://ecommerce.vanderbilt.edu/papers.html>
18. Joo, Y.J., Kim, N.Y., & Kim, G.Y. The structural relationship among selfefficacy, internal locus of control, school support, learning flow, satisfaction and learning persistence in cyber education // Journal of Educational Technology. – 2010. – № 26(1).
19. Adams Frederick, Mele Alfred R. The intention/volition debate // Canadian Journal of Philosophy. – Sep92. – Vol. 22 Issue 3.
20. Cho. E., & Han, A. The effect of social presence on learning flow and learning effects in online learning community. The Journal of Educational Information and Media. – 2010. – № 16(1).

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 378 (075.8)

Dzhumaliyeva E.R. **INFORMATION COMPETENCE AS THE COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF FUTURE EXPERTS in the field of INFORMATION SECURITY AND INFORMATION SECURITY.** In article it is considered components of the information educational environment, allowing to organize professionally directed training of specialists in the field of information security and information security in technical college.

Key words: Competence, information competence, information security.

Е.Р. Джумалиева, преп. Дербенсткого филиала Дагестанского гос. технического университета, г. Махачкала, E-mail: ZagLena05@mail.ru; nafisat@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ

В статье рассматриваются составляющие информационной образовательной среды, позволяющие организовать профессионально направленную подготовку специалистов в области информационной безопасности и защиты информации в техническом вузе.

Ключевые слова: компетентность, информационная компетентность, информационная безопасность, защита информации.

В настоящее время, в условиях постиндустриального периода, характеризующегося коренными изменениями, происходящими в сфере науки, техники и производства Российское общество столкнулось с необходимостью решения целого комплекса глобальных проблем современности. Наиболее значимой из них мы считаем проблему информационной безопасности, которая, пронизывая каждую сферу жизни человека, является компонентом потребности современного человека в новых, информационных условиях. Решение проблемы безопасности вообще, и информационной безопасности в частности, невозможно без необходимого и достаточного количества высококвалифицированных специалистов, компетентных не только в правовой, организационной и программно-технической сферах, но и в гуманитарных (педагогических) аспектах обеспечения информационной безопасности.

Комплексность подхода российских ученых к проблемам информатизации различных систем жизнедеятельности современного общества обеспечивается за счет разнообразия исследовательских задач и целей, неизбежно возникающих при осознании глубинной философской основы научных и практических приложений теории информации. Основными чертами нового информационного общества являются его информатизация, создание новых интеллектуальных технологий, ускорение темпов развития техники, превращение информации в важнейший глобальный ресурс человечества. Перечисленные факторы ведут к глубокому, многоуровневому изменению социальной системы, трансформации среды, под влиянием которой меняется личность. Развитие современной личности должно идти по пути превращения достижений технического прогресса в, орудия, способствующие ее самореализации, саморазвитию. Это, в свою

очередь, возможно, если направить процесс информатизации в сторону его гуманизации.

Одной из ключевых компетентностей исследователи называют **информационную компетентность**. Ядром понятия «информационная компетентность» исследователи Кембриджского экзаменационного синдиката Дж. Шапиро и Ш. Хьюгс [1] называют способность человека находить, оценивать, использовать и передавать информацию во всех ее формах.

И.А. Зимняя [2] называет компетенцию информационных технологий – прием, переработка, выдача информации, ее преобразование, знание мультимедийных технологий, компьютерная грамотность, владение электронной и Интернет – технологией. Проводя обобщение предлагаемых компетенций, И.А. Зимняя говорит также о информационно-технологической компетентности, как способности использовать, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном или электронном виде.

В. Хутмахер [3] рассматривает компетенцию, связанную с возрастанием информатизации общества, и говорит о владении информационными технологиями, понимании их применения, слабых и сильных сторон, а также способности к критическому оцениванию информации, распространяемой различными способами.

И.Е. Васильева к числу значимых признаков информационной компетенции относит способность человека в соответствии с поставленными целями искать, выбирать, организовывать, представлять, передавать информацию, проектировать объекты и процессы. Эти виды деятельности связаны с активной самостоятельной обработкой информации, умением делать выбор и принимать самостоятельные решения, что характерно для понятия компетентность вообще. Однако И.Е. Васильева в сво-

ем исследовании ограничивается описанием узкого круга сторон информационной компетентности. Работа с информацией не ограничивается умением искать, анализировать и использовать ее. Данный подход не отражает в полной мере всех возможных вариантов работы с информацией, что необходимо информационно компетентному человеку [4]. Е.В. Иванова в своей работе [5] говорит о структуре информационной компетентности как о сумме следующих компонентов: 1) владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде; 2) знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных массивах; 3) умение представить информацию в Интернет; 4) умение организовать самостоятельную работу посредством Интернет-технологий; 5) владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету.

При рассмотрении определения информационной компетентности, автором которого является С. Дацюк [6], можно отметить достаточно узкий взгляд автора на обеспечение доступа к информации. Автор отмечает право любого гражданина информационного общества не только иметь свободный доступ к информации, не являющейся тайной, но и иметь возможность опубликовать и разгласить собственную информацию; не только иметь право свободного выбора источника информации, но и право иметь знания относительно производства, передачи, распространения, использования, копирования и уничтожения всей доступной ему информации, включая и его собственную. Как показывает анализ рассмотренного подхода, С. Дацюк также не указывает на возможность и необходимость защиты информации.

Исходя из рассмотренных определений информационной компетентности, можно сделать вывод, что определение Ш. Хьюгс, Дж. Шапиро [1] и исследователей ACRL [7] является наиболее полным с позиции освещения вопросов, связанных с организацией доступа и обеспечением защиты информации. Авторы отмечают умение использовать наиболее эффективные технологии и способы доступа к информации с соблюдением всех установленных норм и правил.

При определении понятия «информационная компетентность» авторы [1; 3; 7; 8] обязательно указывают на вопросы, связанные с безопасностью информации и говорят о том, что человек должен уметь получать доступ к информации, обрабатывать, использовать и передавать ее с помощью различных методов. Однако понятие безопасность является более широким и включает в себя не только доступ к информации, но и ее защиту.

Говоря о защите информации, прежде всего, необходимо определить понятие «информация».

Информация – это сведения, являющиеся объектом сбора, накопления, хранения, обработки, непосредственного использования и передачи. Любые сведения должны быть достоверными, полными и своевременными, следовательно, они должны быть защищены от разрушающих внешних воздействий. Отсюда вытекает необходимость определения понятий «безопасность информации» и «защита информации».

Безопасность информации – это свойство передаваемой, накапливаемой, обрабатываемой и хранимой информации, характеризующее ее степень защищенности от дестабилизирующего воздействия внешней среды и внутренних угроз, то есть ее конфиденциальность, целостность и устойчивость к разрушающим, имитирующим и искажающим воздействиям и помехам [8].

Обеспечивать безопасность информации должна защита. Сущность защиты информации состоит в выявлении, устранении или нейтрализации негативных источников, причин и условий воздействия на информацию, которые составляют угрозу ее безопасности.

По мнению А.А. Алексенцева и И.В. Столярова [8; 9], защита информации призвана обеспечить: предотвращение хищения, утечки несанкционированного уничтожения, копирования, модификации, искажения, блокирования, разглашения конфиденциальной информации, несанкционированных и непреднамеренных воздействий на нее; создание условий, ограничивающих распространение информации; воспрепятствование несанкционированного доступа к источникам конфиденциальной информации; ограждение права собственника на владение и распоряжение информацией; сохранение целостности, полноты, надежности и доступности информации; соблюдение конфиденциальности информации; обеспечение авторских прав.

Учитывая вышесказанное, **защиту информации** можно определить как совокупность мероприятий, действий, методов и средств, направленных на обеспечение безопасности информации – конфиденциальности и целостности – в процессе сбора, передачи и хранения, а также обеспечение информационной безопасности общества, государства и личности во всех областях их жизненно важных интересов. Отсюда следует, что собственник информации должен владеть полным набором средств, методов и технологий, которые позволили бы ему защитить свою информацию, т.е. собственник информации должен быть информационно компетентным в области защиты данных.

Анализ вышесказанного позволяет сделать вывод о том, что обеспечить защиту информации можно тремя средствами:

1. Организационные средства защиты. Они основаны на законодательных и нормативных документах по безопасности информации.

2. Аппаратные средства защиты. Это различные электронные и электронно-механические устройства, которые выполняют самостоятельно или в комплексе с другими средствами некоторые функции защиты.

3. Криптографические средства защиты. Это специальные средства и методы преобразования информации, в результате которых маскируется ее содержание.

Криптографические средства обеспечения безопасности данных – это математические алгоритмы, программно реализованные на персональных компьютерах. Данный способ обеспечения безопасности данных является достаточно простым в использовании и позволяет обеспечить сохранность любой информации. Вместе с развитием самой криптографии развивается и соответствующее направление в образовании. Создаются факультеты и кафедры информационной безопасности и криптографии, разрабатываются новые учебные курсы, связанные с криптографией. Подготовка специалистов высшего профессионального образования в области информационной безопасности и защиты информации является особенно актуальной и востребованной многими институтами национального, регионального, а также экономического развития. При этом вузами РФ ведется активный поиск методов, форм и средств обучения специалистов информационной безопасности. Как и профессионал в любой другой области, специалист в области информационной безопасности и защиты информации должен быть компетентным, не только обладать некоторыми знаниями, но уметь воспользоваться ими в ходе своей профессиональной деятельности. Быть легко обучаемым, так как наряду с развитием научной деятельности в области защиты информации, не стоят на месте и те, кто хочет взломать и воспользоваться этой информацией. Поэтому развитие информационной компетентности будущих специалистов в области информационной безопасности и защиты информации, является, на наш взгляд, одной из основных задач российского образования.

Библиографический список

1. Jeremy, J. Shapiro Information Literacy as a Liberal Art / Jeremy J. Shapiro, Shelley K. Hughes II // *Educom Review*. – 2001. – V. 3.2.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
3. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe/Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // *Secondary Education for Europe* Strasbourg, 1997.
4. Васильева, И.Е. Гуманитарно-социальные аспекты развития информационных технологий в информационном пространстве образовательного учреждения / И.Е. Васильева [и др.] // *Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: труды VI Всероссийской объединенной конф.* – СПб., 2003.
5. Иванова, Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // *Стандарты и мониторинг в образовании* – 2004. – № 1.
6. Дацюк, С. Информационная компетентность. Информационное общество. – 2003. – 19 июня [Э/п]. – Р/д: <http://xyz.org.ua/~xyz/competence.html>

7. ACRL Information Literacy Web Site II. – 2003. – 10 ноября [Э/п]. – Р/д: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitstandards/standardstoolkit.html>.
8. Алексенцев, А.И. Сущность и соотношение понятий «защита информации», «безопасность информации», «информационная безопасность» // Безопасность информационных технологий. – 1999. – № 1.
9. Столяров, Н.В. Понятие, сущность, цели и значение защиты информации. – 2003. – 18 июня.

Bibliography

1. Jeremy, J. Shapiro Information Literacy as a Liberal Art I Jeremy J. Shapiro, Shelley K. Hughes II // Educom Review. – 2001. – V. 3.2.
2. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnogo podkhoda v obrazovanii. – M., 2004.
3. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe/Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
4. Vasiljeva, I.E. Gumanitarno-socialni aspekti razvitiya informacionnih tehnologij v informacionnom prostanstve obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / I.E. Vasiljeva [i dr.] // Tekhnologii informacionnogo obshchestva – Internet i sovremennoe obshchestvo: trudih VI Vserossiyskoy objedinennoy konf. – SPb., 2003.
5. Ivanova, T.V. Kompetentnostnyy podkhod k razrabotke standartov dlya 11-letney shkolih: analiz, problemih, vkhodih // Standartih i monitoring v obrazovanii – 2004. – № 1.
6. Dacyuk, S. Informacionnaya kompetentnostj. Informacionnoe obshchestvo. – 2003. – 19 iyunya [Eh/r]. – R/d:
7. ACRL Information Literacy Web Site II. – 2003. – 10 noyabrya [Eh/r]. – R/d: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitstandards/standardstoolkit.html>.
8. Aleksencev, A.I. Suthnostj i sootnoshenie ponyatij «zathita informacii», «bezopasnostj informacii», «informacionnaya bezopasnostj» // Bezopasnostj informacionnih tehnologij. – 1999. – № 1.
9. Stolyarov, N.V. Ponyatie, suthnostj, celi i znachenie zathitih informacii. – 2003. – 18 iyunya.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 371

Ermishkina E.N. CHILD CENTERED PEDAGOGICAL INTERACTION AS A DETERMINISTIC PROCESS GENERATED BY THE JOINT ACTIVITIES. In the article, the author reveals the essence of teacher-student interaction, as a deterministic process.

Key words: teacher interaction, joint activity, influence, persuasion.

Е.Н. Ермишкина, соискатель ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ЛИЧНОСТНО ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЙ ПРОЦЕСС, ПОРОЖДАЕМЫЙ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

В статье автор раскрывает сущность педагогического взаимодействия, как личностно детерминированного процесса.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, совместная деятельность, влияние, убеждение.

Попытка выявить сущность термина «взаимодействие» обнаруживает его тесную связь с другим понятием – «общение». В словарных источниках [1, с. 524] приводятся следующие определения общения:

– взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности;

– взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

По словам Б.Ф. Ломова [2], общение – это не просто ряд последовательных отдельных действий, а процесс, который строится как *система сопряженных актов взаимодействия*.

Изучение существующих подходов к определению категории взаимодействия, показывает, что она рассматривается:

– в широком смысле – это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок;

– в узком смысле – это система взаимообусловленных индивидуальных действий, связанных причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [3, с. 52].

Как видим, в первом значении трактовка взаимодействия используется для указания на непосредственную взаимосвязь воздействующих друг на друга людей. Во втором, категория взаимодействия обозначает способ реализации совместной деятельности, достижения цели которой требует разделения и кооперации функций, взаимного согласования и координации индивидуальных действий.

То, ради чего возникает взаимодействие, – это цель. Содержанием взаимодействия является информация, которая пе-

редается от одного субъекта другому с помощью различных средств.

Педагогическое взаимодействие – это интегрирующий фактор педагогического процесса, способствующий появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса. Взаимодействующие субъекты выступают в данном случае детерминантами происходящих в них преобразований. В качестве наиболее значимых характеристик педагогического взаимодействия, на наш взгляд, следует признать: предметную направленность, подразумевающую общую для взаимодействующих субъектов цель; эксплицированность или внешнюю «проявленность», позволяющую фиксировать действия друг друга; рефлексивную многозначность, позволяющую по-разному интерпретировать как субъективные намерения, так и реальные действия участников взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие в отличие от любого другого, являясь способом реализации педагогической деятельности, несет на себе не только влияние этой деятельности, но имеет и общие с ней особенности. Это выражается в том, что, как и педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие характеризуется целенаправленностью, определенной организацией, нормативно-ролевыми предписаниями, специфическим содержанием. При этом следует иметь в виду, что если для любого межличностного взаимодействия присуща ситуативность, связанная с длительностью и интенсивностью его осуществления, то педагогическое взаимодействие характеризуется единством дискретного и непрерывного. Эта его двойственность обусловлена спецификой решения задач становления и развития личности в онтогенезе, которые, усложняясь и видоизменяясь, требуют новых взаимодействий, в том числе и опосредованных, осуществляемых за пределами реального педагогического процесса.

Педагогическое взаимодействие может быть представлено разными моделями. Одна из них *субъект-объектная* ($S \Rightarrow O$). Это традиционная моносубъектная учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, в которой действующим лицом признается педагог. Ученику отводится пассивная роль. Ему вменено в обязанность, независимо от собственных желаний, устремлений усваивать то, что предлагается, овладевать набором знаний, умений, навыков, следовать определенным нормативам и образцам поведения. Основным стилем педагогического управления жизнедеятельностью учащихся является авторитарный, выступающий в своей явной или скрытой форме. Ведущим типом общения является пассивно-положительный и неустойчивый. Нередко можно наблюдать также проявления пассивно-отрицательного и открыто-отрицательного типов.

Другая модель педагогического взаимодействия *субъект-субъектная* ($S \Leftrightarrow S$). Она определяет полисубъектную личностно ориентированную модель взаимодействия. Здесь педагог и ученик в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса. Они обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой является возможность осуществлять выбор и строить через это собственную личность, реализовывать свое «Я». Отношения строятся на реалистической основе взаимопринятия и взаимопонимания. Тем самым каждый приобретает право на индивидуальность. Преобладающим стилем педагогического руководства становится демократический, а ведущим типом отношений – устойчиво-положительный. Самореализация личности педагога является условием для самореализации личности обучающихся и наоборот.

Третье моделью педагогического взаимодействия является *объект-субъектная* ($O \Rightarrow S$). Это модель свободного спонтанного взаимодействия. При такой модели в качестве субъекта выступает фактически ученик, педагогу отводится пассивная роль. Его задача состоит в том, что он должен приспособляться к желаниям учащихся, создавать условия и предпосылки для его развития. Большая свобода, предоставляемая учащимся, значительно ограничивает свободу педагога. Поэтому стиль руководства в такой модели взаимодействия является либерально-попустительский, а ведущим типом отношений со стороны педагога – угодливо восхищающийся.

Важнейшей стороной педагогического взаимодействия является возможность транслирования субъектных параметров его участниками, каждый из которых производит реальные преобразования не только в перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере друг друга. Эти преобразования могут быть как преднамеренными, так и непреднамеренными, осознаваемыми и неосознаваемыми, специфичес-

кими и неспецифическими. В процессе педагогического взаимодействия рождаются и развиваются основные личностные феномены: персонализация, событийная общность, референтность, субъектность, личностные смыслы, самосознание, модели жизнедеятельности, концепция «Я», авторитет и т.п. Названные феномены являются показателями социализации или становления личности, которые не могут возникнуть иначе, как в процессе педагогического взаимодействия. В этой связи педагогическое взаимодействие в силу такой своей направленности должно обеспечивать *благоприятный психологический климат* в образовательном процессе. На эту же особенность педагогического взаимодействия обращает внимание в своих работах В.А. Кан-Калик [4].

Категория «педагогическое взаимодействие» не исключает возможности пользования такими понятиями, как «воздействие», «влияние», «убеждение», которые выступают отдельными действиями взаимодействующих субъектов. Воздействие предполагает целенаправленную передачу информации от одного участника взаимодействия к другому. Такая информация представляет собой сообщение о чем-то и ориентирует воспринимającego относительно ее смысла и значения. По степени и характеру изменений в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях субъекта, на которого было направлено воздействие, можно судить о степени влияния воздействующего субъекта. Влияние – это процесс и результат личностных и поведенческих изменений, происходящих под воздействием или при участии другого человека. Оно может быть преднамеренным и непреднамеренным. В первом случае влияние осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. При непреднамеренном влиянии выбор конкретного способа воздействия зависит от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и профессионализма педагога. Убеждение – метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Таким образом, педагогическое взаимодействие – это личностно детерминированный процесс, он имеет особую направленность, которая заключается в познании субъектами друг друга, обмене информацией, организации деятельности, обмене ролями, самоутверждении. Процесс педагогического взаимодействия – феномен сложный и многоаспектный, что ставит перед педагогом разные задачи, решение которых в немалой степени зависит от наличия у него соответствующих личностных качеств. Наиболее значимым из них является *общительность* как важнейшая сторона характера, «вырабатываемую в опыте общения человека».

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003.
2. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. – М., 1984.
3. Психологические исследования общения / под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1985.
4. Кан-Калик, В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.

Bibliography

1. Pedagogicheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 2003.
2. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih v psikhologii. – M., 1984.
3. Psikhologicheskie issledovaniya obtheniya / pod red. B.F. Lomova. – M., 1985.
4. Kan-Kalik, V.A. Osnovih professionaljno-pedagogicheskogo obtheniya. – Groznihiy, 1979.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 378: 351.74 + 796.07

Kraynik V.L., Tyukin V.G. EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL FND TECHNOLOGY THAT FORMS READINESS OF CADETS OF THE INTERIOR TO USE MEANS AND METHODS OF REHABILITATING OF PHYSICAL TRAINING IN PROFESSIONAL ACTIVITIES. The model that forms readiness of cadets of the Interior to use means and methods of rehabilitating physical training in professional activities is described in the article. There is also the analysis of results of experimental work that identifies the effectiveness of the model and the related technology.

Key words: rehabilitation, physical training, rehabilitating physical education, teaching process, model, technology.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kraunikvictor@mail.ru; **В.Г. Тюкин**, преп. каф. тактико-специальной подготовки Барнаульского юридического института МВД России, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: n.bydfcbkbq10061981@mail.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается модель формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности, анализируются результаты экспериментальной работы по выявлению эффективности данной модели и соответствующей технологии.

Ключевые слова: реабилитация, физическая культура, реабилитационная физическая культура, педагогический процесс, модель, технология.

В современном российском обществе в последние годы происходят постоянные экономические и социальные изменения. 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, снижая функциональные резервы организма сотрудников, вплоть до их полного истощения.

Подобные условия определяют высокие требования к психической сфере личности сотрудников ОВД, их физической подготовленности, стрессоустойчивости и психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Однако длительное воздействие стрессогенных факторов, наличие постоянной угрозы для жизни, высокая вероятность 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 настоящее время курсантов вузов МВД РФ 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 РФ в рассматриваемом направлении актуализировала необходимость выявления эффективности практической реализации в условиях данного процесса модели и технологии формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности.

Анализ научных взглядов на содержание понятия «реабилитация» [1; 2; 3 и др.], а также теоретический анализ феномена, средств и методов реабилитационной физической культуры позволяют сделать вывод о том, что обеспечить формирование готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры (РФК) в профессиональной деятельности можно, создав соответствующую систему мер, реализуемую в образовательном процессе вузов МВД РФ и спроектированную по специально разработанному образцу – модели (рис. 1).

В целом, данная модель позволяет конкретизировать, какие изменения и в какой степени произошли в уровнях готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и мето-

дов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности.

Уровни готовности курсантов к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности:

1. Низкий уровень – неясное, расплывчатое представление о средствах и методах РФК, обладание минимальным набором действий, необходимых для использования средств и методов РФК в профессиональной деятельности. Слабая и неустойчивая мотивация к овладению навыками и знаниями в области использования средств и методов РФК в процессе профессионального саморазвития. Потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом не включена в личностную систему ценностей, ценности физического и психического здоровья предстают в теоретическом, идеальном виде как абстрактные понятия безотносительно к реальной ситуации будущей профессиональной деятельности. Методика самодиагностики использования средств и методов РФК в профессиональной деятельности не отработана, оценка своего физического и психического состояния носит бессистемный и нерегулярный характер, получаемая при этом информация не анализируется и практически не используется для управления собственным физическим и психологическим состоянием.

2. Средний уровень – знание о средствах и методах РФК, обладание набором умений и навыков, необходимых для использования средств и методов РФК в профессиональной деятельности. Присутствует мотивация к овладению навыками и знаниями в области использования средств и методов РФК в процессе профессионального саморазвития. Потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом включена в личностную систему ценностей, ценности физического и психического здоровья рассматриваются в соответствии с контекстом (спецификой) будущей профессиональной деятельности, так как выступают в качестве мотивов, целей, которые побуждают и к которым стремится курсант. Отработана методика самодиагностики использования средств и методов РФК в профессиональной деятельности, периодически осуществляется оценка своего физического и психического состояния, полученные результаты являются предметом самоанализа и используются для коррекции собственного физического и психологического состояния.

3. Высокий уровень – четкое и правильное представление о средствах и методах РФК, владение комплексом умений и навыков, необходимых для использования средств и методов РФК в профессиональной деятельности. Высокая мотивация к овладению навыками и знаниями в области использования средств и методов РФК в процессе профессионального саморазвития, необходимость формирования готовности к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности становится одной из ведущих ценностно-смысловых установок личности. Потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом включена в систему профессиональных ценностей, ценности физического и психического здоровья рассматриваются в тесной связи с контекстом (спецификой) будущей профессиональной деятельности, выступают в качестве ее мотивов, целей. Высокая рефлексивность в области использования средств и методов РФК в профессиональной деятельности,

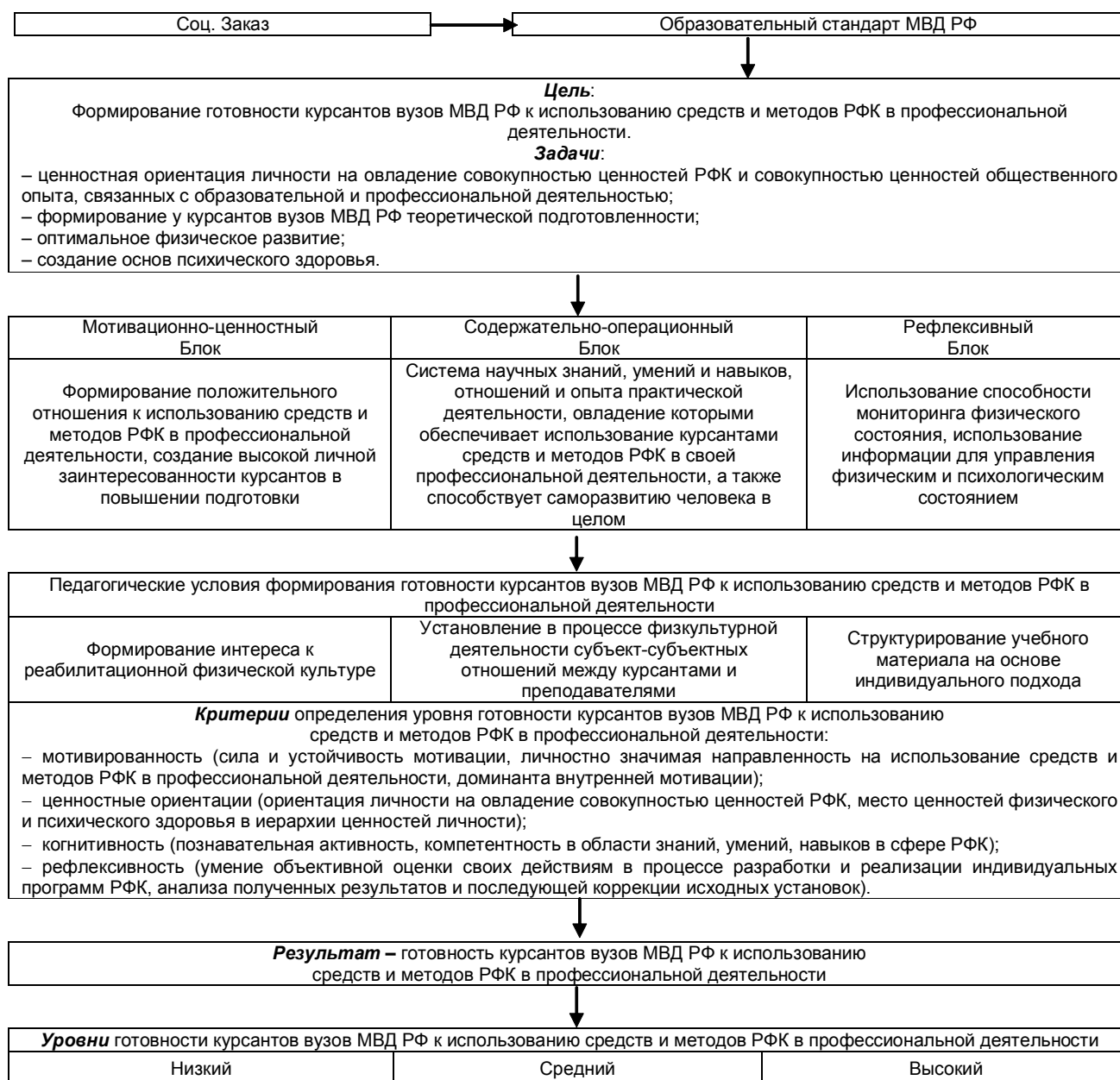


Рис. 1. Модель процесса формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности после практической реализации модели

систематический самоанализ своего физического и психического состояния, полученные результаты используются для нахождения новых путей совершенствования собственного физического и психологического состояния.

Для апробации разработанной модели проводился педагогический эксперимент, в котором приняли участие 180 испытуемых – курсанты старших курсов Барнаульского юридического института МВД РФ, 90 из которых составили экспериментальную группу (ЭГ), оставшиеся 90 – контрольную группу (КГ).

Цель педагогического эксперимента – проверить эффективность реализации педагогических условий формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов реабилитационной физической культуры в профессиональной деятельности.

Программа проведения эксперимента предусматривала три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий эксперимент решал задачу изучения текущего уровня готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности. Было важно исследовать содержание мотивационно-ценностного, содержательно-операционного и рефлексивного компонентов формирования готовности курсантов вузов МВД РФ

к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности, выявив специфику данных компонентов посредством определения основных показателей критериев уровня готовности курсантов (мотивированности, ценностных ориентаций, когнитивности, рефлексивности).

При этом использовался следующий диагностический инструмент:

1. Для выявления мотивированности курсантов к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности (показатель – доминирующие мотивационные тенденции) использовался адаптированный к специфике проводимого исследования тест-опросник «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана.

2. Для выявления ценностных ориентаций курсантов (показатель – место ценностей физического и психического здоровья в иерархии ценностей личности) использовалась методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича и Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО), разработанный Д.А. Леонтьевым.

3. Для выявления когнитивности курсантов (показатель – компетентность в области знаний, умений, навыков в сфере РФК) использовалась анкета, направленная на определение отноше-

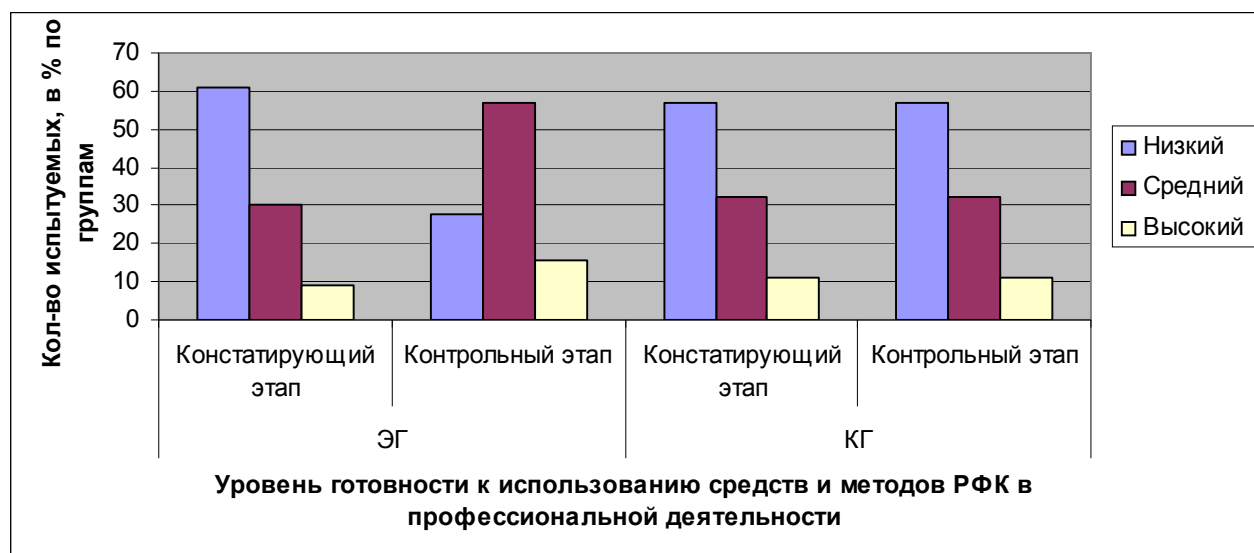


Рис. 2. Изменения в уровнях готовности испытуемых ЭГ и КГ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в % по группам)

ния курсантов к РФК, понимание ее значимости в профессиональной деятельности.

4. Для выявления рефлексивности курсантов (показатель – умение объективной оценки своих действий, анализа полученных результатов и последующей коррекции исходных установок) использовалась методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство курсантов (61,1% ЭГ и 56,7% КГ) характеризуются низкими показателями уровня готовности к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности.

Повышение уровня искомой готовности было обеспечено путем реализации на формирующем этапе исследования разработанной модели и адекватной ей технологии формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности на основе комплекса педагогических условий, отраженных в модели (рис. 1).

Технология «Реабилитационная физическая культура в профессиональной деятельности сотрудников ОВД» предусматривала решение следующих задач:

1. Изучение социальных аспектов и естественнонаучных основ РФК.

2. Ознакомление с предметом, методами, системой, принципами, основными понятиями РФК.

3. Формирование современного представления о здоровье и его компонентах, факторах, влияющих на формирование, сохранение и укрепление здоровья в профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

4. Осознание своей ответственности за формирование, сохранение и укрепление здоровья.

5. Демонстрация важности индивидуального подхода в физическом развитии и реабилитации человека.

6. Овладение навыками оценки физического развития человека.

7. Овладение навыками оценки нервно-психического статуса человека.

8. Овладение навыками оценки уровня здоровья человека.

9. Ознакомление с основными системами реабилитации.

10. Формирование знаний и практических навыков РФК.

Практическая работа по организации педагогических условий в ходе реализации технологии формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности предполагала прохождение трех последовательных и преемственных этапов, хронологически отражающих изменения педагогических условий формирования готовности курсантов: начальном, основном, заключительном. На каждом из этапов была поставлена цель, определены задачи, предложены средства и методы их достижения и решения.

Контрольный эксперимент позволил прийти к выводу об эффективности разработанных и реализованных модели и технологии формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности.

Анализ полученных результатов, оцениваемый с использованием методик, которые применялись на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, позволил зафиксировать следующие изменения, произошедшие в содержании мотивационно-ценностного, содержательно-операционного и рефлексивного компонентов формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности.

Во-первых, изменились показатели, характеризующие доминирующие мотивационные тенденции испытуемых: отмечено повышение доли мотивационных стремлений к проявлению общей активности и заботы о собственном жизнеобеспечении в структуре внутренней мотивации личности, на 16,8% повысилось количество испытуемых ЭГ с гармоничным мотивационным профилем.

Во-вторых, изменились показатели, характеризующие место ценностей физического и психического здоровья в иерархии ценностей личности: на первые места в структуре терминальных ценностей испытуемых ЭГ выдвинулись такие ценности, как здоровье и развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование). В структуре инструментальных ценностей более высокие места заняли самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями), высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания), непримиримость к недостаткам в себе и других.

На 6,6% и 6,7% повысились показатели среднего и высокого уровня сформированности смысло-жизненных ориентаций испытуемых ЭГ.

В-третьих, изменились показатели, характеризующие компетентность в области знаний, умений, навыков в сфере реабилитационной физической культуры: после реализации в экспериментальной группе рассматриваемой технологии знания и практические навыки РФК в своей профессиональной деятельности стали использоваться практически каждым из курсантов ЭГ.

Наконец, изменились показатели, характеризующие умение объективной оценки своих действий, анализа полученных результатов и последующей коррекции: на 18,8% и 9% соответственно повысилось количество испытуемых ЭГ со средним и высоким уровнями развития рефлексивности.

В целом же, контрольный этап исследования показал, что включение в процесс обучения рассматриваемой технологии позволило повысить уровень готовности к использованию средств и методов РФК в профессиональной деятельности у курсантов ЭГ (рис. 2).

Количество курсантов ЭГ с высоким уровнем искомой готовности повысилось по сравнению с констатирующим этапом исследования на 6,6% (с 8,9% до 15,5%), со средним – на 26,8% (с 30% до 56,8%), с низким – понизилось на 33,4% (с 61,1% до 27,7%), при этом показатели курсантов КГ остались неизменными.

Библиографический список

1. Калмыков, А.А. Адаптационные возможности человека и задача социально-экологической реабилитации // Вестник экологического образования. – 2001. – № 12.
2. Рогачева, Т.В. Содержательные компоненты понятия «реабилитация» // Молодое поколение в современном обществе: процессы социализации, адаптации и реабилитации: сб. науч. статей. – Пермь, 2003.
3. Фельдман, Д.М. Реабилитация: археология понятия // Вестник СГУ. – 2010. – № 5.

Bibliography

1. Kalmikhov, A.A. Adaptacionnihe vozmozhnosti cheloveka i zadacha socialjno-ehkologicheskoy reabilitatii // Vestnik ehkologicheskogo obrazovaniya. – 2001. – № 12.
2. Rogacheva, T.V. Soderzhateljnihe komponentih ponyatiya «reabilitaciya» // Molodoe pokolenie v sovremennom obthestve: processih socializacii, adaptacii i reabilitacii: sb. nauch. statej. – Perm, 2003.
3. Feljdmann, D.M. Reabilitaciya: arkheologiya ponyatiya // Vestnik SGU. – 2010. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 37.02.+372.881.161.1

Kulaeva G.M. METHODOICAL MODEL OF FORMATION BY PUPILS OF 5 – 11 CLASSES LINGUISTIC AESTHETIC IDEAL. Article dedicate of description of methodical model of formation by pupils 5-11 classes of linguistic aesthetic ideal in process of teaching Russian Language, uncovered blocks of conceptual model.

Key words: linguistic aesthetic ideal, aesthetic cognition russian language, aesthetic speech activity, aesthetic student's attitude to Russian Language.

Г.М. Кулаева, д-р пед. наук, проф., зав. каф. языкознания и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Оренбургский гос. педагогический университет», г. Оренбург, E-mail: galina-kulaeva@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ 5-11 КЛАССОВ ЯЗЫКОВОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

Статья посвящена описанию методической модели формирования у школьников 5-11 классов представления о языковом эстетическом идеале в процессе обучения русскому языку, содержательно раскрыты целевой, содержательный, процессуальный, технологический, результативный блоки концептуальной модели.

Ключевые слова: языковой эстетический идеал, эстетическое познание русского языка, эстетическая речевая деятельность, эстетическое отношение учащихся к русскому языку.

Необходимость решения вопроса воспитания у школьников уважительного отношения к родному русскому языку в контексте ФГОС второго поколения, безусловно, усиливает значимость аксиологического подхода в обучении русскому языку в средней школе. Пути формирования положительного уважительного ценностного отношения к родному языку отражены в трудах ученых-методистов М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой, Т.К. Донской, Р.Б. Сабаткоева, А.Д. Дейкиной, Т.Н. Волковой и их последователей [1].

Одной из магистральных линий учебной работы, реализующей ценностный подход в обучении русскому языку, следует признать формирование у школьников представления о языковом эстетическом идеале. Под языковым эстетическим идеалом мы понимаем совокупность представлений языковой личности о свойствах русского языка, вызывающих эстетическое наслаждение, о совершенной (идеальной) речи, с позиций которых оценивается степень совершенства /несовершенства созданного или создаваемого речевого высказывания [2, с. 5]. Сформированность представлений языкового эстетического идеала позволит говорить об осознании учащимися эстетической ценности русского языка, выдвигаемой в Примерных программах по русскому языку как личностный результат овладения учащимся русским языком.

Развитие представлений учащихся о языковом эстетическом идеале зависит, во-первых, от наличия у них субъективного эстетического опыта, во-вторых, от имеющихся интуитивных представлений об эстетическом потенциале языка и речи, в-третьих, от правильной и эффективной организации речевой деятельности на уроках, наконец, от уровня воспитанного у школьников эстетического отношения к русскому языку.

Исходя из этого, нами были определены три стержневые линии учебной работы: 1) эстетическое познание языка и речи; 2) организация эстетической речевой деятельности (эстетическое восприятие, выразительное чтение, оценка, создание собственных высказываний с учетом эстетических критериев, осуществление эстетического речевого контроля над собственной речью); 3) формирование эстетического отношения учащихся к русскому языку.

Разработка научной концепции формирования у школьников представлений о языковом эстетическом идеале при обучении русскому языку с 5 по 11 классы связана с созданием методической модели. Структурными основаниями модели являются блоки: целевой, содержательный, процессуальный, технологический и результативный (таблица 1).

Целевой блок модели определялся в соответствии с идеей о трехкомпонентной модели целей образования: цель – идеал, цель-средство, цель-субъект [3]. Представления учащихся о языковом эстетическом идеале как повышение языковой, культуроведческой и лингвоэстетической компетенции на уроках русского языка определяем как стратегическую цель (цель – идеал).

В реализации **содержательного блока** осуществлялся поиск оптимальной модели формирования у школьников представлений об эстетической ценности русского языка и речи. Существование двух концентров – 5–9 классы и 10–11 классы и соответственно разных подходов к изучению русского языка в основной и старшей школе позволяет говорить о возможности создания двух моделей обучения, определяющих траекторию и поиск конкретных методических решений. Поскольку содержание школьного курса русского языка в 5-9 классах связано с изучением языковой системы, разделов науки о языке и обу-

Таблица 1

Концептуальная модель методической системы формирования языкового эстетического идеала при обучении русскому языку

Целевой блок		
цель – идеал: формирование представлений о языковом эстетическом идеале	цель-средство: планируемые результаты обучения	цель – субъект: становление субъектного эстетического опыта в процессе учебной деятельности и формирования эстетического отношения к русскому языку
Содержательный блок		
Эстетическое познание языка и речи	Эстетическая речевая деятельность	Эстетическое ценностное отношение к русскому языку
Процессуальный блок		
Ценностно сенсорный этап	Ценностно смысловой этап	Ценностно ориентационный этап
5-7 класс	8-9 классы	10-11 классы
Технологический блок		
Программа-проспект для 5 – 11 классов, программа элективного курса для 10-11 классов	познавательные и практические методы; типология упражнений и заданий, дидактический материал	организационные формы обучения (способы организации учебной деятельности, модели уроков, диалогические формы организации учебного процесса)
Результативный блок		
Сформированное представление о языковом эстетическом идеале	Сформированность умений определять эстетические свойства языковых единиц, употреблять языковые средства с учетом эстетических критериев, осуществлять эстетический контроль, создавать высказывания в художественном, публицистическом стилях	Сформированное эстетическое отношение к русскому языку

чением речи, то логично начинать с формирования у школьников представлений о ресурсах и эстетических возможностях самого языка и реализации эстетических возможностей в речи (тексте). Овладение стилистикой речи с 5 по 9 классы позволяет демонстрировать эстетические и стилистические ресурсы языковых и речевых явлений.

Модель обучения в 5 – 9 классах определяем как модель «от наблюдений учащихся за эстетическими ресурсами языковых единиц в речи (тексте) – к представлению о языковом эстетическом идеале».

В старших классах лингвистическая теория обобщается, вследствие этого может увеличиваться объем эстетической речевой и текстовой деятельности учащихся. Основным понятием в лингвистическом курсе в 10-11 классах становится текст, поэтому акцент делается на развитии у школьников представлений о речевом идеале, воплощенном в индивидуальном словесном творчестве. В старших классах актуализируется задача научить производить эстетический речевой контроль над собственными высказываниями, использовать способы создания речевой эстетики в собственных текстах, совершенствовать эстетическую сторону написанного текста. Учебная работа строится применительно к текстам разных стилей, к созданию оценочных высказываний учащихся о природе эстетики текста, особенностях мастерства владения русской речью.

Моделью обучения применительно к 10–11 классам становится модель «от представлений учащихся о речевом эстетическом идеале – к собственной эстетической речевой деятельности».

Содержание работы по формированию у школьников представлений о языковом эстетическом идеале складывается из следующих направлений:

- теоретическими сведениями о совокупности эстетических черт русского языка, на основе которых складывается представление о языковом эстетическом идеале;

- системой понятий из области языкознания, необходимых для раскрытия эстетических возможностей и средств родной речи;

- формированием учебно-языковыми, речевых, аргументативных и рефлексивных умений, связанных с определением эстетических качеств русского языка, с нахождением и устранением нарушений эстетических качеств речи, оценением продукта собственной эстетической речевой деятельности и т.д.;

- ценностно ориентированным дидактическим материалом, содержащим эстетические суждения и эстетические оценки, данные русскому языку или языку художественных текстов, со-

держатся в пословицах, высказываниях мастеров слова, ученых – филологов, публицистов;

- организацией речевой деятельности, целенаправленной на интеллектуально-когнитивное и эмоционально-эстетическое развитие учащихся;

- созданием условий для стимулирования потребности в совершенствовании собственных высказываний и в целом для формирования эстетического отношения к русскому языку.

Процессуальный и технологический блоки модели отражают этапы и технологию процесса формирования у школьников представлений о языковом эстетическом идеале, методы обучения и предполагаемые формы организации учебной деятельности.

Процесс обучения длителен и цикличен по времени, поэтому следует говорить о необходимости выделения нескольких этапов. Выделение этапов обучения в первую очередь связано с психологическими особенностями развития учащихся 5-11 классов, с синхронизацией стадий развития эстетического сознания личности, его структурных элементов с этапами становления эстетической деятельности учащихся, во-вторых, с учетом логики и последовательности изучаемого материала – системы языка и речи. Как было установлено в трудах Л.П. Печко, в процессе эстетической деятельности прослеживаются разные этапы: стихийные, нормативные, личностно-рефлексирующие и созидательные [4, с. 123]. Так, спецификой возраста учащихся 5–7 классов является их повышенная эмоциональная восприимчивость, чувственно-стихийное отношение к эстетическому объекту; спецификой развития учащихся 8-9 классов – возрастание способности к оценке эстетического объекта, постепенное снижение эмоциональности, развитие умений анализировать, оценивать и соотносить свое восприятие с культурно-эстетической традицией, вступать в сотворчество. Нарастание рефлексивной деятельности и потребности выражать свою позицию в творческих формах приходится на старшие классы.

Мы выделили три этапа, соответствующие 5-7, 8-9 и 10-11 классам.

5-7 классы – сенсорно-ценностный – формирование у школьников общих представлений об эстетических свойствах русского языка и их конкретизация при изучении фонетики, лексики и морфологии; начальный этап формирования эстетического отношения учащихся к русскому языку, накопление сенсорного и эстетического речевого опыта. На этом этапе используются методы, стимулирующие выражение эмоционального отношения к русскому языку.

Таблица 2

Прогнозируемые результаты обучения

Эстетическое познание языка и речи	Формирование эстетического отношения к русскому языку	Эстетическая речевая деятельность
<ul style="list-style-type: none"> Знание основных понятий, связанных с эстетикой языка и речи: эстетические свойства русского языка, эстетика языка и речи, средства речевой эстетики текста, языковой эстетический идеал, языковые средства выразительности, речевые средства выразительности, уместность употребления языковых средств; представление о совокупности эстетических свойств русского языка и речи 	<ul style="list-style-type: none"> Развитие сензитивной сферы личности: чувства гармонии, ритма, симметрии, благозвучия; формирование языкового эстетического чувства: чувства выразительности, уместности употребления языковых средств; развитие языкового эстетического вкуса и языкового эстетического чутья у школьников; развитие умений эмоционального и эстетического восприятия художественного текста; повышение способности к эстетической оценке чужой и собственной речи, совершенной и несовершенной речи, способности оценивать эстетические достоинства текста-образца и собственных высказываний; формирование потребности к совершенствованию эстетической стороны собственной речи 	<ul style="list-style-type: none"> Эстетическое восприятие художественного текста; выразительное чтение текста; создание текстов с учетом эстетических критериев; приведение аргументов в пользу эстетических достоинств русского языка, художественного текста; осуществление лингвоэстетического анализа художественного текста; построение высказываний оценочного характера о проблемах эстетики языка и речи, о воплощении речевого эстетического идеала в творчестве писателей – классиков, современных мастеров слова

8-9 класс – ценностно-смысловой – развитие представлений об эстетике языка и речи в процессе овладения синтаксическими знаниями и умениями и углублении речеведческих знаний о тексте и его структуре, стилях речи. На втором этапе формируется индивидуальный стиль учащихся, поэтому применяются методы, направленные на стимуляцию личностного ценностного отношения: сочинение – отзыв, эссе, отклик, размышление, изложение с элементами сочинения, лингвоэстетический анализ текста.

10-11 класс – ценностно-ориентационный – углубление представлений старшеклассников о языковом эстетическом идеале. На этом этапе возрастает роль видов работ, позволяющих учащимся высказать личностную заинтересованную позицию по проблемам состояния русского языкового эстетического идеала, языкового вкуса как воплощенного в творчестве конкретного писателя, так и в современной речи. На заключительном этапе активно применяются методы, связанные с обменом ценностями, – диалогическое общение, использование дискуссии и диспутов, написание сочинений – рецензий, сочинений – эссе, публичных устных выступлений. В профильных классах реализуется курс по выбору «Русский языковой эстетический идеал».

Создание нового ценностного образовательного пространства, в котором происходит познание эстетической стороны

русского языка и речи, потребовало выбора типов уроков русского языка. Среди уроков были выделены модели уроков вузовского типа, уроков речевого взаимодействия: уроки – диалоги, дискуссии, диспуты. Целесообразно использование моделей уроков, активизирующих учащихся в исследовательском плане: урок – практикум, урок – исследование. На наш взгляд, не утратили своей ценности модели уроков, основанные на использовании связного текста, которые разработаны профессором А.Д. Дейкиной: «от текста – к тексту», «от слова – к тексту», «от текста – к созданию собственного текста», «от сопоставления текстов – к созданию собственного высказывания», «от текста – к тексту – к их редактированию», «от анализа текста – к выразительному чтению текста», «от текста – к дискуссии» и т.д. [5].

Результативный компонент модели отражает предполагаемые достижения стратегической цели концепции – формирование представлений о языковом эстетическом идеале и реализации трех направлений по ее достижению. Представим прогнозируемые результаты в таблице 2.

Представленная модель методической системы формирования представлений учащихся о языковом эстетическом идеале и верификация ее основных положений были апробированы в ходе опытного обучения, охватившего более 10 школ г. Оренбурга и Оренбургской области.

Библиографический список

- Кулаева, Г.М. О формирование у учащихся ценностного отношения к русскому языку // Рус. яз. в школе. – 2007. – № 8.
- Кулаева, Г.М. Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.
- Гершунский, Б.С. Философия образования для XX века. – М., 1998.
- Печко, Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека. – М., 1991.
- Дейкина, А.Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. – М., 1990.

Bibliography

- Kulaeva, G.M. O formirovanie u uchastikhshya cennostnogo otnosheniya k russkomu yazihku // Rus. yaz. v shkole. – 2007. – № 8.
- Kulaeva, G.M. Ehsteticheskij ideal v sisteme formirovaniya cennostnogo otnosheniya uchastikhshya k russkomu yazihku: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2008.
- Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya KhKh veka. – M., 1998.
- Pechko, L.P. Ehsteticheskaya kul'tura i vospitanie cheloveka. – M., 1991.
- Deykina, A.D. Obuchenie i vospitanie na urokakh russkogo yazihka. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 16.07.13

УДК 37

Kuryakov A.V. ESSENTIAL PRINCIPLES OF A.S. MAKARENKO'S EDUCATIONAL SYSTEM. In the article the author describes ethical essential principles of A. Makarenko's educational system. It is stressed that the theoretical depth of the pedagogue's ethics is determined by the idea of the source and essence of morality. The article reveals the essence of morality according to A. Makarenko's views.

Key words: value of ethics, moral viewpoint, social responsibility, value system.

А.В. Куряков, канд. пед. наук, доц. каф. физики ФГБОУ ВПО «Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина», E-mail: kav_8@mail.ru

ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКО

В статье рассматриваются этические основоположения педагогической концепции А.С. Макаренко, подчеркивается, что теоретическая глубина этики педагога доказывается тем, что центральное значение в ней придается вопросу об истоках и сущности морали. Раскрывается специфика морали в представлении Макаренко.

Ключевые слова: ценность этики, моральная позиция, общественная ответственность, ценностная система, педагогическая концепция.

По-настоящему освоить наследие Макаренко и следовать ему можно, лишь поняв его этико-педагогическую систему в целом.

Этика А.С. Макаренко – одна из интересных и мало освоенных страниц нашей духовной истории. Многие в ней и сегодня сохраняют теоретическую и жизненную актуальность. Прежде всего – это мысли о том, что специфика морали заключается в отношении к перспективе, а подлинный этический реализм – в ориентации на высшие ценности.

Понимание педагогической концепции А.С. Макаренко без понимания его этических взглядов – невозможно. Его этические основоположения весьма значительны, по крайней мере, с точки зрения истории этики.

Теоретическая глубина этики Макаренко доказывается, в частности, тем, что он, подобно всем мыслителям, занимавшимся философской этикой, центральное значение придает вопросу об истоках и сущности морали, задается вопросами, что такое мораль – вечная субстанция или постоянно меняющийся феномен? И что она отражает – действительность или царство идей? Возможно ли нахождение нового решения взамен характерных для истории этики ошибочных крайностей?

Решая эти сложные проблемы, вопросы. Макаренко сумел правильно увидеть, что специфика морали заключена в отношении к перспективе, напряженности между сущим и должным. Мораль представляет собой отражение напряженности между желаемым, идеальным и реальным, далеко не совершенным поведением, то есть отражение этой действительной, можно сказать, социологической напряженности.

Идея Макаренко проста: сущность морали заключается в намерении уменьшить брешь между желаемым и действительным, между идеальным поведением и встречающимися отклонениями в поведении. Речь идет о том, что в моральном сознании следует различать реальное и идеальное, осуществление которого в действительности никогда не может быть полным. Действительность не следует идеализировать, а идеал приземлять.

Не может быть ни нравственного воспитания, ни самовоспитания без представления о том, каким должен быть человек, его моральные ценности. Согласно представлению самого Макаренко, эти ценности должны нацеливать на максимум, на нравственно-оптимальное поведение. Таков смысл феномена, который он назвал своим педагогическим и этическим реализмом.

Макаренко пришел к постановке и решению теоретически весьма важной проблемы. А именно к дифференциации и классификации содержательных и формальных ценностей (цели и средства) в рамках иерархической системы. Это как раз относится к той части теоретического наследия Макаренко, которая нашей этикой все еще всерьез не осмыслена.

Для наглядности можно рассмотреть в этом ключе проблематику коллективизма. Многие считают А.С. Макаренко апостолом коллективности, который отдавал якобы предпочтение коллективу в ущерб личности. Но такое толкование – чистое недоразумение. Макаренко проводил различие между коллективистской ценностью индивида в плане содержательного развертывания заложенных в нем потенций и коллективом как средством воспитания. Целью у него выступает личность, причем личность счастливая, не одинокое общественное существо, а человек общественный, могущий развернуть свои способности, человек, которому принадлежность к коллективу придает уверенность, смелость и радость в общении. От этого содержания (цели) Макаренко отделяет в качестве средства, метода – коллективное воспитание. Коллектив у него служит средством, но средством в интересах личности. Коллективизм, таким образом, предстает содержательной ценностью этики, а коллективное воздействие – педагогическим методом.

Понятийное описание системы моральных ценностей является наиболее интересной частью наследия А.С. Макаренко. И не только потому, что это было первое такое описание. В 1938 году к нему стали обращаться люди различного общественного положения, искавшие новые советские моральные нормы, желавшие следовать им в своей жизни. А так как в 30-е годы эти нормы еще не были систематизированы, Макаренко сам взялся за решение этой важной теоретической и практической задачи. Несмотря на то, что зачастую взгляды его были иллюзорными, работы отмечены излишним пафосом, все же можно сожалеть, что из-за рано наступившей кончины он не смог осуществить своего намерения – создания большой Этики. Поэтому его представления о морали того времени как целостной системе можно воссоздать лишь в общих чертах.

Если кратко сформулировать сущность, специфику новой морали, как понимал ее А.С. Макаренко, то можно сказать, что это *этика общественной ответственности*, стоящая на почве прогресса и взаимного удовлетворения личных и общественных интересов.

Макаренко теоретически осмыслил и сформулировал основную структурную особенность любой морали – *отношения личности и коллектива*. Он показал, что возможна гармония личных и общественных интересов. На этих двух факторов он строит ось координат своей этики, а именно: норму взаимообогащения личности и общества. Мерило этики, по Макаренко, «лежит между нашей большой, отдающей себя обществу работой и нашим счастьем, тем, что мы берем от общества» [1, с. 214].

Иными словами, провозглашается единство исполнения долга и радости, взаимность развертывания общественного и индивидуального самоосуществления.

Введение в этику понятия прогресса – теоретическое открытие, принадлежащее Макаренко. Отношение к прогрессу, как и отношение индивида и коллектива, в этических системах прошлых веков, конечно, подразумевалось, но не было ясно сформулировано, возведено в норму. В действительности же отношение к прогрессу указывает на конечную аксиоматическую точку моральных ценностей. И это справедливо применительно как к взаимоотношениям больших моральных систем, так и к общественным тенденциям развития какой-либо отдельной моральной структуры. А.С. Макаренко считал моральной ценностью лишь то, что находилось в согласии с общественным прогрессом, и лишь то общество считал моральным, которое обеспечивало такой прогресс. Стагнация же равно моральной смерти – таков его глубокий и справедливый вывод.

Макаренко видел специфику нравственности в том, что в ее ценностной системе моральная позиция поднимается над микромиром индивида и охватывает общественное бытие в целом. Человек становится моральным в той мере, в какой он относится к общественным делам как своим личным. Можно сказать иначе: его моральная позиция возвышается до этики общественной ответственности.

Своеобразие подхода Макаренко к пониманию морали состоит в том, что, с одной стороны, он сближает понятие «ответственность» с понятием «дисциплина», а с другой – с помощью этого последнего намечает путь превращения идеала в непосредственную цель. Как педагог, он озабочен тем, чтобы ответственность не оставалась отвлеченной идеей, стала практической воспитательной задачей.

Наряду с изложением широкого спектра черт морали, Макаренко встроил в свою систему многие другие ценности, прежде всего, *общечеловеческие* (автономия личности, честность и т.д.). Его ценностная система требовала не дедуктивных фраз,

а утверждения действительных, неопровержимых и осуществимых ценностей.

Он считал необходимым разрабатывать теорию морально-го воспитания. Педагог ставил связанные с этим вопросы со всей остротой и давал на них тонкие и конкретные ответы. Одни из них выдержали проверку временем, другие требуют модификации, третьи теряют в наше время актуальность. У Макаренко были и заблуждения, но кто не заблуждается? Лишь тот, кто не творит, а человек, творящий сознательно, идет на определенный риск.

Макаренко был человеком творческим, не боявшимся риска. Готовность к риску была одной из важных среди провозглашаемых им этических ценностей. Творческая несостоятельность может обернуться несостоятельностью моральной.

Среди допускаемых Макаренко в творческом запале ошибок и заблуждений были и такие, которые по ходу дела он сам замечал и исправлял, и такие, до осознания которых он не дошел. Заблуждения его зависели от много – некоторые были следствием неблагоприятной идеологической обстановки, из-за которой он не раз прибегал к чрезмерной и излишней конфронтации со своими оппонентами, к обострению отношений с ними. А что касается определенной тональности его «голосовой аранжировки», то это отчасти зависело от его собственного характера, отчасти было связано с атмосферой периода культа личности. Но в дискуссиях по решающим, главным направлениям его педагогической и этической деятельности история его оправдала.

В ходе конкретных педагогических экспериментов Макаренко проводит опыты с помощью таких, и по сей день актуальных методов, средств, которые побуждают отдать ему дань уважения, позволяют считать предвестником воспитательных поисков сегодняшнего дня. Это, например, раздел между воспитанниками колонии земельных участков, стимулирование активной деятельности, предприимчивости, деловитости, забота, теплое отношение к своим помощникам – работникам колонии. А также принципы самостоятельности, педагогики метода «взрыва», утверждаемые им и используемые в воспитательной практике. Конечно, ценность составляют не просто эти отдельные части его системы и тем более не отдельные неудавшиеся его эксперименты и не выдержавшие проверку временем начинания, а все его творчество вместе взятое, комплекс принципов, логика их, как выразился бы он сам. Поэтому по-настоящему освоить наследие Макаренко и следовать ему можно, лишь поняв его этико-педагогическую систему в целом.

Практическое творчество в жизнь идей А.С. Макаренко, в том числе и этических, – не пройденный этап, а задача на будущее. Макаренко – апостол-теоретик не прошлого и даже не настоящего, а именно будущего: воплощение его комплексной воспитательной и этической программы связано с такими условиями, которые в значительной мере еще предстоит формировать.

Макаренко не позади, а впереди нас, потому, что основополагающая *идея его этической концепции* – общественная ответственность, строящаяся на взаимности личности и коллектива.

Важным механизмом формирования отношений ответственной зависимости в коллективе А.С. Макаренко считал воспитание через «усилия организатора и хозяина» и успешно применил его в колонии им. М. Горького. Кроме этого ему приходилось решать и такую сложную задачу, как создание отношений подчинения. *Воспитание ответственностью* – один из самых распространенных приемов, который использовал Макаренко в работе с подростками. Работа должна быть организована так, чтобы была точность и строгая ответственность, без которой не может быть настоящей работы.

Макаренко впереди нас и в том отношении, что его система воспитания сумеет быть реализованной лишь в условиях такого типа социальной организации, где школа будет органической частью жизненной практики, а не изолированной ее формой, как часто бывает. До тех пор, пока это не осуществится, мы можем пользоваться лишь сократовским методом просвещения, который поборов вербализм и примитивный дидактизм, превращает воспитание в процесс, пробуждающий мысли и требующий решения проблем.

А.С. Макаренко – этик настоящего и будущего, так как нормы «Нового человечества», о котором он мечтал, воплотившие в себе надежные, гуманистические ценности, находятся и в наше время в стадии формирования. Ныне мы нередко являемся сви-

детелями утери моральной выдержки, ослабления моральных устоев и др. Чтобы преодолеть это и в мировом масштабе обрести веру в смысл человеческой жизни, необходимо мобилизовать всю свою творческую энергию и силу воли. Человек, как и предлагал Макаренко, должен принимать участие в развитии цивилизации на всех ее главнейших уровнях, должен ощущать себя лично ответственным за все, что для него важно. Человек будущего – это человек высокой ответственности, развитый, свободный, в арсенал ценностей которого непременно войдет и этика Макаренко. Убеждены, будет еще ренессанс Макаренко. И сейчас полезно изучать идеи Макаренко, есть чему у него учиться. Его опыт, мысли, теоретические труды нужно использовать без кодификации, не превращая их в заповеди. И его самого не нужно возводить в «святые», нужно с ним спорить в соответствии с духом нашего времени.

Во все времена мораль ориентирует человека на самостоятельность и личное нравственное творчество; она требует от человека своим образом жизни утверждать нравственные принципы, стремиться к нравственному идеалу. Ведь личное совершенство теряет смысл, если оно не отличается в добрых поступках. Необходимо создавать объективные социальные, политические, культурные условия, чтобы каждый человек мог себя реализовать как личность, воплотив в жизни не только свои знания и умения, но и свои убеждения и принципы.

В своей этической концепции А.С. Макаренко описывает реальный опыт нравственного воспитания в коллективе с фиксацией динамики целей, средств и результатов работы, а также анализирует понятия и категории этической концепции.

В основу своего опыта Макаренко кладет горьковское отношение к человеку, в котором утверждается ценность человека, его огромный потенциал, реализуемый при условии «как можно большего уважения к человеку, как можно большего требования к нему». Тем самым было заложено этическое основание будущей деятельности. Реализация собственных гражданских и нравственных идеалов была вплетена Макаренко в решение государственной задачи социального воспитания детей.

Можно сделать заключение, что этико-педагогические находки Макаренко того периода – это свобода ребенка от «педагогической нарочитости», прямых воспитывающих воздействий, деликатное отношение к прошлому воспитанника, посильность требования, утверждение субъект-субъектных отношений между воспитателями и воспитанниками.

Конкретные условия колонии позволяли решать положительные задачи уже не правового, а этического содержания. Общую направленность всей воспитательной системы в этот период Макаренко определяет следующим образом: от авторитарно-требовательного тона к рабочему самоуправлению.

Анализ его педагогической системы, выявление ее целей, логики и содержательных положений позволяют установить, что многие педагогические находки педагога-новатора нашли свое развитие в современных философских, психологических и педагогических теориях. Это свидетельствует об инвариантном, объективном и непреходящем значении ряда открытий А.С. Макаренко. Эффективность его концепции воспитания доказывает конструктивность современного интегративного подхода в практико-ориентированном воспитании, объединяющего на основе целесообразности и диалектичности личностную и социальную парадигмы воспитания.

А.С. Макаренко оставил обширное и богатое этическое наследие, которое не только вплетено в его педагогическую теорию, но и представлено специальными исследованиями. Оно, к сожалению, до настоящего времени слабо освоено. В данной статье лишь отчасти восполнен этот пробел, но она, надеемся, привлечет внимание научной и педагогической общественности к этическим идеям классика педагогики. Этическая система Макаренко имеет несомненное и очень важное теоретическое значение, являет собой длящийся и по сей день этический вызов.

Величие Макаренко заключается в том, что его опыт и идеи переросли его эпоху, их влияние на педагогический процесс и науку растет и будет расти.

Можно смело сказать, что педагогическое наследие Макаренко стало большим вкладом в культуру человечества, и нет сомнения в том, что А.С. Макаренко – классик мировой педагогики. Отмечая 125-ю годовщину со дня рождения великого педагога, хотелось бы, чтобы учителя, воспитатели чаще обращались к наследию великого Макаренко, глубже изучали его труды и старались применять его идеи продуманно, системно и диа-

лектично. Чтобы ученые-макаренковеды интенсифицировали работу по доведению до учителей всего богатства наследия Макаренко: продолжали поиск еще не найденных работ Мака-

ренко, организовывали публикацию трудов, проводили научные конференции, дискуссии. Смысл внедрения идей Макаренко в школы – существенно поднять уровень воспитательной работы.

Библиографический список

1. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. – М., 1968. – Т. 4.
2. История педагогики / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1998. – Ч. 2.

Bibliography

1. Makarenko, A.S. Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. – M., 1968. – T. 4.
2. Istoriya pedagogiki / pod red. A.I. Piskunova. – M., 1998. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 08.08.13

УДК 37:001.12/18

Suvorova I.V. MODELS OF DISTANCE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN IN RUSSIA. The experience of distance teaching of handicapped children whom home-education is recommended is presented in the article. The necessity of distance teaching form of handicapped children is reported. The article deals with principal models of distance education which are being realized in the practice of modern Russian education.

Key words: distance education, handicapped children, people with increased needs, home-based pupils, model of distance education, distance educational technologies, center of distance teaching.

И.В. Суворова, аспирантка Института Теории Образования ТГПУ, каф. педагогики послевузовского образования Томского гос. педагогического университета, г. Томск, E-mail: irinaperevoznikova@mail.ru

МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РОССИИ

В статье представлен опыт дистанционного обучения детей-инвалидов, которым рекомендовано обучение на дому. Рассмотрена необходимость создания дистанционной формы обучения детей-инвалидов. Показаны основные модели дистанционного образования, реализующиеся в практике российского образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, дети-инвалиды, лица с повышенными потребностями, дети-«надомники», модель дистанционного образования, дистанционные образовательные технологии, центр дистанционного обучения.

Дистанционное образование детей-инвалидов на территории Российской Федерации осуществляется в рамках проекта «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» программы реализации приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО) на 2009-2012 годы. Этот проект направлен на расширение доступа к образованию детей, которые в силу особенностей своего развития и здоровья не могут посещать школу, и нуждаются в обучении на дому.

В тексте статьи мы сознательно используем термин «дети-инвалиды», а не «лица с ограниченными возможностями здоровья» и не ставящий в последнее время популярным в СМИ термин «лица с повышенными потребностями», поскольку согласно нормативно-правовым документам, регламентирующим дистанционное образование, обучение с использованием дистанционных образовательных технологий может быть предоставлено учащемуся при условии, если он имеет справку, подтверждающую его инвалидность [1].

Итак, согласно данным Российского статистического ежегодника, на 1 января 2012 численность детей-инвалидов составляет 560 тысяч [2, с. 786]. Из них 320,6 тысяч обучаются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (208,9 тыс.) и в классах для детей с ограниченными возможностями здоровья, организованных при общеобразовательных учреждениях (111,7 тыс.). Оставшиеся 240 тыс. детей обучаются в массовой школе, на дому или не обучаются вообще [3].

Поскольку предметом изучения нашей статьи выступает дистанционное образование детей-инвалидов, которое осуществляется в домашних условиях, одной из задач нашего исследования было выяснение количества детей-«надомников». Директор Департамента госполитики в сфере воспитания, дополнительного образования и соцзащиты детей Минобрнауки Левитская А.А. на заседании межведомственной группы по ПНПО (18 февраля 2010 г.) приводила следующие цифры: в 2009 году в дистанционной форме получали образование 3900 детей с ограниченными возможностями, что составляло 15% от общего количества детей, которые нуждаются в обучении на дому;

в 2010 году численность задействованных в дистанционном образовании детей планируется увеличить до 55% и в общей сложности удастся охватить 15 тысяч детей-инвалидов. На 2011 и 2012 гг. были даны довольно положительные прогнозы: «в 2011 году этот показатель достигнет 75%, а в 2012 – 90%». По данным Левитской А.А. всего в России в 2010 г. количество «надомников» составляло 30 тысяч [4].

Эти цифры являются наглядным показателем того, что сама идея создания дистанционного образовательного пространства для детей-инвалидов, как фактически единственной возможности таких детей получить аттестат образования, являлась необходимым фактором модернизации российской системы образования и важным шагом в удовлетворении особых образовательных потребностей детей-инвалидов.

Поскольку проект дистанционного образования реализуется в России уже на протяжении четырех лет (2009-2013 гг.), целью нашей статьи является обобщение опыта организации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий детей-инвалидов в субъектах РФ во всем многообразии его моделей.

Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) мы понимаем образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [5].

В настоящее время в России работают две информационно-образовательные платформы, которые способны обеспечить обучение детей-инвалидов с использованием ДОТ в широких масштабах. Это проекты «Телешкола» и «I-школа». Они предоставляют сетевые образовательные ресурсы для обучения детей в большинстве субъектов РФ. Так, например, платформа «Телешкола» позволяет образовательным учреждениям более чем в 30 субъектах РФ реализовывать дистанционное обучение с применением Интернет-технологий. Ведущими среди регионов являются: Хабаровский край, Мурманская область, Республика Карелия, Республика Татарстан, Пермский край, Челябинская область, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, Камчатский край, Тверская область, Рязанская область и др.

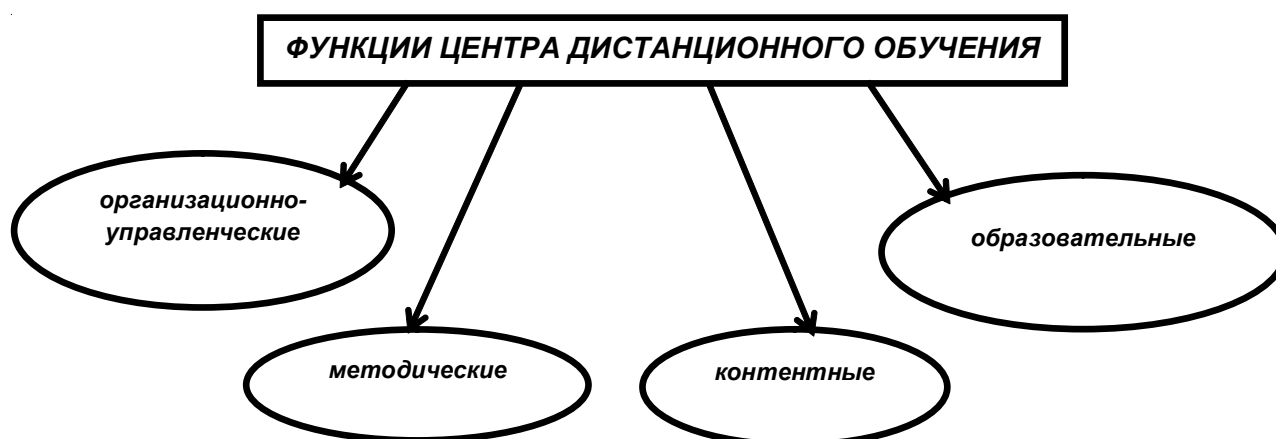


Рис. 1. Функции центра дистанционного обучения

Платформа «I-школа», созданная Московским Центром образования «Технологии обучения» также предоставляет ресурсы для большого количества регионов; среди них: Пермский край, Краснодарский край, Челябинская область, республика Башкортостан, республика Марий Эл, Чеченская республика и Северная Осетия-Алания, Саратовская область, Томская область и др.

В рамках реализации проекта «Дистанционное образование детей-инвалидов» в субъектах РФ были созданы центры дистанционного обучения (ЦДО) как координаторы и гаранты проекта на местах. Каждый центр, в зависимости от выбранной им информационно-образовательной платформы, выстроил свою модель образовательного процесса, при этом главной целью платформ стало оказание учебно-методической поддержки дистанционного обучения в центре.

При анализе имеющихся опубликованных материалов и СМИ, освещающих обучение детей-инвалидов с использованием ДОТ, нами было выявлено, что модели дистанционного обучения различаются по следующим параметрам:

- внедрение ДОТ;
- организация обучения с использованием ДОТ.

Согласно первому параметру, в настоящее время сформированы и реализуются 3 основные модели внедрения ДОТ при обучении детей-инвалидов.

1. Обучение осуществляется непосредственно в ЦДО, куда зачисляются обучающиеся. Обучение осуществляется учителями, состоящими в штате ЦДО и работающими здесь по основному месту работы или по совместительству.

2. Обучение осуществляется по месту жительства детей-инвалидов, а ЦДО выполняет функции ресурсно-методического центра, занимающегося сопровождением деятельности образовательного учреждения, обучающего детей-инвалидов по месту их жительства.

3. Обучение происходит на основе совместного учебного плана двух или более образовательных учреждений [6].

Примером успешной реализации всех трех моделей является Томская область: 23 школы г. Томска и все муниципальные образования (районы и города области) осуществляют дистанционное образование. Причем, если в самом начале проекта (2009 г.) дистанционное обучение детей, проживающих во всей области, вел только ЦДО, уже в 2011 и 2012 гг. это стали делать образовательные учреждения по месту жительства детей-инвалидов, таким образом, став филиалами регионального ЦДО.

Говоря об организации обучения с использованием ДОТ, изучение опыта показывает, что в образовательной практике распространение получили две основные модели:

1. Образовательное учреждение полностью берет на себя **все функции** по организации процесса обучения с использованием ДОТ, включая создание необходимой инфраструктуры (техническое и методическое сопровождение образовательного процесса, создание учебных материалов и пр.). Это образовательное учреждение является организацией, имеющей цель обеспечить дистанционным образованием детей крупного населенного пункта или даже региона. Оно носит название центра дистанционного обучения или оператора проекта, и, в соответствии с «Рекомендациями по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуж-

дающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации», не может быть менее одного Центра в каждом субъекте Российской Федерации [7].

2. Образовательные учреждения сами реализуют образовательный процесс на основе использования дистанционных образовательных технологий, при этом они берут все необходимые ресурсы и помощь у специально созданной для этой цели организации. Как правило, этой организацией является ЦДО.

Каждая из перечисленных моделей имеет свои особенности и условия функционирования. Так, говоря о моделях организации обучения с использованием ДОТ, нужно отметить, что необходимым условием функционирования первой модели является наличие большого количества учащихся. Именно поэтому эту модель выбирают в качестве регионального оператора проекта дистанционного образования.

При реализации второй модели органы управления образованием в любом случае должны предусмотреть создание единого центра, который является самым важным звеном региональной системы дистанционного образования. ЦДО выполняет следующие функции, которые обязательно должны быть реализованы в условиях системы дистанционного образования.

Организационно-управленческие функции включают в себя формирование и обеспечение взаимодействия подсистем ДО (образовательные учреждения, филиалы, субъекты), решение вопросов финансового и нормативно-правового обеспечения деятельности системы, набор обучающихся, организация процесса обучения и пр.

Контентные функции – формирование и наполнение информационно-образовательной среды, содержания для системы ДО – подбор материальной базы, создание и корректировка учебных курсов, ориентированных на стандарты общего образования. Соответствие контента ФГОС является обязательным условием реализации дистанционного образования, поскольку дети-инвалиды имеют право на качественное образование и получение аттестата.

Методические функции предполагают методическое сопровождение дистанционного процесса, проведение курсов повышения квалификации педагогов с целью их подготовки к работе с детьми-инвалидами в системе ДО, создание методических рекомендаций по сценарию проведения дистанционного урока, по организации изучения, закрепления и контроля знаний, работе с родителями.

Образовательные функции – собственно организация обучения и сопровождения обучающихся в системе ДО, а именно создание индивидуального плана обучения и определение индивидуального образовательного маршрута, подбор оптимального режима обучения, сроков обучения, накопление данных индивидуальной диагностики – промежуточной и итоговой – по каждому обучающемуся и пр.

Инженерно-технические функции – создание технической среды ДО: компьютерное, периферийное обеспечение, администрирование программно-технических средств, обеспечение работоспособности телекоммуникационной системы, сервера, в том числе качественный бесперебойный доступ субъектов ДО к сети Интернет и т.п.

Перечисленные функции ДО обеспечивают успешную работу модели дистанционного обучения, при этом необходимо

отметить, что вышеуказанные модели не исключают других их возможных комбинаций и могут представлять собой как отдельные образовательные направления, так и являться частью региональной системы дистанционного обучения, которая наряду с обучением детей-инвалидов может обеспечивать и обучение одаренных детей, часто болеющих детей, детей, активно вовлеченных в занятия системы дополнительного образования, обучающихся 10-11 классов, готовящихся к поступлению в вузы, учащихся, заинтересованных в углубленном или расширенном изучении отдельных профильных курсов, проживающих в отдаленной и труднодоступной местности. Также необходимо отметить, что не существует жесткого распределения видов моделей по субъектам РФ или одной единой модели для реализации ДО на территории РФ, поскольку согласно письму Минобрнауки РФ от 30.09.2009, субъекты вправе самостоятельно выбирать модель организации дистанционного образования детей-инвалидов с учетом имеющихся ресурсов и региональных особенностей [7].

В зависимости от выбора модели дистанционного обучения в образовательном учреждении выстраивается своя система дистанционной деятельности: устанавливаются цели, содержание, организационная структура, формы и методы обучения, система диагностики и оценки результатов. Так, в соответствии с пунктом 10 приказа Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», образовательное учреждение вправе самостоятельно устанавливать порядок и формы доступа к используемому учреждением информационным ресурсам при реализации образовательных программ с использованием ДОТ [8]. Кроме того, образовательное учреждение самостоятельно в использовании и совершенствовании методик образовательного процесса и образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий [9].

Выбираемая модель обучения с использованием ДОТ позволяет организаторам учебного процесса планировать соотношение между очным и дистанционным обучением в динамике его развития, с учетом особенностей функционирования образовательного учреждения, анализа образовательных потребностей учащихся, кадрового потенциала и других составляющих. При выборе любой модели дистанционного обучения, образовательное учреждение должно соблюсти ряд обязательных условий:

1. Внесение соответствующих изменений в Устав ОУ: добавление дистанционной формы обучения.

2. При организации обучения с использованием ДОТ в учреждении должен быть разработан и утвержден локальный акт – Положение об использовании технологий дистанционного обучения в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Информационное письмо Департамента общего образования Томской области от 27.09.2011 № 2429/01-08 «О предоставлении пакета документов на детей-инвалидов».
2. Российский статистический ежегодник. – М., 2012.
3. Перевозникова, И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 5(120).
4. Обучение детей-инвалидов на дому охватит в 2010 году 15 тысяч ребят [Э/п]. – Р/д: <http://biznesdays.ru/obuchenie-detejj-invalidov-na-domu-distancionnymi-metodami-okhvatit-v-2010-godu-15-tysyach-rebyat.html>
5. Федеральный закон № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»: офиц. текст. – М., 2012.
6. Методические рекомендации по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий: офиц. текст. – Томск, 2012.
7. Письмо Минобрнауки РФ № 06-1254 «О рекомендациях по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации»: офиц. текст. – М., 2009.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ N 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»: офиц. текст. – М., 2005.
9. Закон Российской Федерации «Об образовании»: офиц. текст. – М., 1992.

Bibliography

1. Informacionnoe pismo Departamenta obshchego obrazovaniya Tomskoy oblasti ot 27.09.2011 № 2429/01-08 «O predostavlenii paketa dokumentov na detej-invalidov».
2. Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik. – M., 2012.
3. Perevoznikova, I.V. Specialnoe obrazovanie v Rossii: istoriya, sovremennostj i pravovihe osnovih // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – Vihp. 5(120).
4. Obuchenie detej-invalidov na domu okhvatit v 2010 godu 15 tihsyach rebyat [Eh/r]. – R/d: <http://biznesdays.ru/obuchenie-detejj-invalidov-na-domu-distancionnymi-metodami-okhvatit-v-2010-godu-15-tysyach-rebyat.html>
5. Federaljnihiy zakon № 11-FZ «O vnesenii izmenenij v Zakon Rossiyskoj Federacii «Ob obrazovanii» v chasti primeneniya ehlektronnogo obucheniya, distancionnihk obrazovateljnihihk tekhnologij»: ofic. tekst. – M., 2012.
6. Metodicheskie rekomendacii po organizacii obucheniya na domu detej-invalidov s ispoljzovaniem distancionnihk obrazovateljnihihk tekhnologij: ofic. tekst. – Tomsk, 2012.

3. Ведение нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность по использованию дистанционных технологий в обучении (о зачислении учащихся на ДО, индивидуальный учебный план каждого обучающегося; программы учебных предметов с пояснительной запиской об особенностях обучения и пр.).

4. Назначение ответственных лиц за реализацию проекта. Это могут быть заместитель директора ОУ по учебной части или по инновационным технологиям, учитель информатики.

5. Создание штата учителей-предметников (сетевые преподаватели) и педагогов-кураторов (классные руководители), в том числе и назначение ответственного за информатизацию (инженерно-технический работник).

6. Обязательным условием является наличие у образовательной организации имеющих необходимую подготовку педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала, учебно-методической документации и доступа к электронным образовательным и информационным ресурсам, необходимым для качественного освоения образовательной программы.

7. Уделение большого внимания вопросам постоянной методической и консультационной поддержки преподавателей, охватывающим технологические, методические и психологические аспекты обучения с использованием ДОТ.

8. Модель дистанционного обучения должна предусматривать гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, оперативное и систематическое взаимодействие с педагогами и кураторами.

На современном этапе развития образования детей-инвалидов дистанционное обучение представляет собой перспективное направление, которому уделяется большое внимание со стороны государства и на которое возлагаются большие надежды со стороны всех заинтересованных лиц: обществу, педагогического сообщества, родителей, детей. Существуют различные модели дистанционного обучения: они различаются по организации дистанционного обучения и внедрению дистанционных образовательных технологий. Образовательное учреждение вправе самостоятельно выбирать модель обучения, подходящую своим потребностям и возможностям. Существуют единые требования к модели дистанционного обучения: она должна быть адаптирована к уровням и особенностям развития и подготовки детей-инвалидов; должны быть созданы все условия для обеспечения охраны здоровья детей.

Модели дистанционного обучения – разные, но каждая модель имеет целью обеспечение доступности образования через создание условий, обеспечивающих полноту удовлетворения образовательных запросов детей с «повышенными потребностями».

7. Pisjmo Minobrnauki RF № 06-1254 «O rekomendacijakh po organizacii deyatel'nosti po sozdaniyu usloviy dlya distancionnogo obucheniya detey-invalidov, nuzhdayutikhsya v obuchenii na domu, v subijekte Rossijskoy Federacii»: ofic. tekst. – M., 2009.
8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF N 137 «Ob ispolzovanii distancionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy»: ofic. tekst. – M., 2005.
9. Zakon Rossijskoy Federacii «Ob obrazovanii»: ofic. tekst. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию: 06.08.13

УДК [37.01:39+316.7:39]-053.81+329.78

Filimonyuk L.A., Dzhaubayeva M.I. WAYS of FORMATION of COMPONENTS of ETHNOCULTURAL COMPETENCE of YOUTH IN the POLY CULTURAL REGION. In article the problem of formation of ethnocultural competence as the complex education having rather difficult information and valuable and substantial and personal and activity structure is considered.

Key words: polycultural region, ethnoculture, ethnocultural competence, ethnocultural education and education, multiethnic space.

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, Северо-Кавказский федеральный университет, Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт, г. Ставрополь; М.И. Джаубаева, соискатель, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности как комплексного образования, имеющего достаточно сложную информационно-ценностно-содержательную и личностно-деятельностную структуру.

Ключевые слова: поликультурный регион, этнокультура, этнокультурная компетентность, этнокультурное образование и воспитание, полиэтническое пространство.

Современный этап научного знания характеризуется возрастанием роли педагогических исследований, посвященных этнокультурному образованию. В мировой педагогике феномен полиэтничности стал предметом исследований в 60-е годы XX века, а, начиная с 80-х годов, за рубежом активно развивается процесс становления концепций: полиэтнического образования, бикультурного образования, мультиперспективного образования, антирасистского воспитания, кросскультурного образования и др.. В конце двадцатого века в научно-педагогическом сообществе России развернулась активная дискуссия по вопросам гуманизации и этнизации образования, определению характеристик нового социально-культурного типа личности, который должен формироваться в полиэтничном образовательном пространстве при сочетании общекультурного и национального.

Возросший интерес социума к проблеме этнокультурной компетентности, оказывает свое влияние на систему воспитания и образования подрастающего поколения. Этнокультурная компетентность во многом зависит от процессов, происходящих в обществе, к каковым на современном этапе можно отнести глобализацию, урбанизацию, европеизацию и как следствие – повышение культурной неоднородности мира. Параллельно с этим отмечается рост национального самосознания и национальных чувств, возрастает значение традиционных культурных ценностей. Сложившийся парадокс в сфере этнокультурных процессов имеет свою специфику для Российской Федерации вследствие ее многонационального состава.

Сегодня этнокультурная компетентность молодежи формируется в крайне неблагоприятных условиях. В полиэтничном пространстве России уходят из быта этнокультурные традиции, произведения фольклора, язык. Проблемы знания и понимания этнокультуры стоят перед каждым народом. В многонациональной России необходимо сохранять историческую память всех народов с учетом культурно-исторических особенностей тех или иных территорий.

Этнокультурная компетентность рассматривается нами как комплексное образование, которое, являясь для педагогов одновременно и ключевым, и базовым профессиональным качеством, имеет достаточно сложную информационно-ценностно-содержательную и личностно-деятельностную структуру, включающую функционально связанные между собой компоненты: мотивационно-ценностный, эмоционально-чувственный, действенно-практический, поведенческий. Несмотря на то, что все компоненты этнокультурной компетентности взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, особое значение (поскольку компе-

тентность проявляется в деятельности) приобретает действенно-практический компонент, выступающий в качестве компетенций, проявляющихся в коммуникативной, организационно-конструктивной, проектировочной и творческо-исследовательской сферах.

Воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи выступает как условие реализации полиэтнического образования. Формирование этнокультурной компетентности неразрывно связано с воспитанием этнической толерантности, так как именно она является инструментом, механизмом достижения межэтнического взаимопонимания и взаимодействия. Этническая толерантность и этнокультурная компетентность представляют собой двуединую сущность. С одной стороны этнокультурная компетентность, основанная на знаниях об этнокультурах и опыте в области межэтнических отношений и нацеленная на взаимное понимание. С другой стороны этнокультурная компетентность, основанная на признании и принятии этнокультурного разнообразия, дает возможность понять другие народы, расширить рамки этнического опыта и знаний.

Анализируя данную проблему нами были выделены следующие противоречия между: потребностью общества в сохранении национальной самобытности всех народов РФ и недостаточным вниманием социально-культурных институтов к процессам формирования этнокультурной компетентности подрастающего поколения; ростом национального самосознания, национальных чувств и интереса к национальной культуре в социально-культурной сфере современной молодежи и социально-культурной технологии формирования этнокультурной компетентности.

Основу нашего исследования составили социально-культурные и этнокультурные условия, в которых осуществляется процесс формирования этнокультурной компетентности молодежи, к которым, в частности, отнесены социокультурные процессы, а также этнокультурная среда, в которой протекают процессы социализации и этнической самоидентификации, формирующие социальный заказ, связанный с воспитанием положительных национальных чувств; развитием рационального восприятия этнической принадлежности; формированием включенности в народную культуру. Реализация данного социального заказа осуществляется на основе концепций и положений этнокультурного воспитания и этнокультурного образования, ориентированных на развитие эмоционально-чувственного, рационального и поведенческого компонентов этнокультурной компетентности.

Диагностический этап исследования предполагал определение общего и индивидуального уровней сформированности выделенных ранее компонентов этнокультурной компетентности посредством применения к испытуемым ряда тестовых методик. Для проведения эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Проведенные тестовые замеры на первом этапе исследования выявили примерно одинаковые показатели сформированности этнокультурной компетентности в контрольных и экспериментальных группах.

Для изучения каждого из выделенных компонентов этнической компетентности были использованы отдельные методики [1; 2]. Действенно-практический компонент исследовался с помощью теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?». Анализ полученных данных выявил преобладание в большинстве случаев субъективных характеристик над объективными в восприятии самих себя в системе социальных отношений. Для испытуемых характерно отчуждение от окружающего мира, внешних объектов, психологических образов в пользу самих себя, собственно «Я». Это свидетельствует о том, что современная молодежь делает в первую очередь ставку на собственные силы, качества, умения и не рассчитывает на помощь и поддержку социального окружения. А это в свою очередь снижает необходимость в этнокультурной компетентности.

Для изучения мотивационно-ценностного компонента этнокультурной компетентности был использован Цветовой тест отношений А.Н. Лутошкина [3], показавший достаточно высокий уровень этнокультурной компетентности испытуемых во всех группах. Но, несмотря на то, что национальная принадлежность вызывает положительные чувства у современной молодежи, очевидна необходимость дополнительного педагогического воздействия.

Поведенческий компонент этнокультурной компетентности был исследован с помощью авторской методики определения уровня вовлеченности в народную культуру «Я, и мир вокруг меня». Данные теста выявили у испытуемых достаточно низкий уровень вовлеченности в народную культуру. Национальной культуре и народным традициям в быденной жизни отводится достаточно мало места.

В целом этнокультурная компетентность в большей степени проявляется на эмоциональном уровне, и в меньшей в поведении и повседневной жизни. Вышесказанное дает основание предположить, что национальные чувства зачастую не имеют определенного вектора и остаются только на уровне эмоций. Это требует формирования более осознанного отношения к своей этнической принадлежности.

Еще одним видом проводимой экспериментальной работы на данном этапе стала исследовательская деятельность. Участниками эксперимента было проведено социологическое исследование, направленное на изучение этнокультурных процессов в молодежной среде. В исследовании приняло участие 400 респондентов из числа учащейся и работающей молодежи города Ставрополя и Ставропольского края.

В анкетах были затронуты вопросы взаимоотношения современной молодежи с представителями других национальностей на различных уровнях общения (семья, учеба, работа и т.д.), какие чувства и эмоции с этим связаны. Анализ полученных данных позволил выявить ряд противоречий, существующих в социокультурной среде современной молодежи и проблемы, кото-

рые в связи с этим возникают. Так же были предложены возможные пути решения этих проблем: создание этнокультурных центров, проведение международных фестивалей народного творчества, создание региональных молодежных движений и объединений, пропаганда существующей проблемы в СМИ, привлечение спонсорских средств в этнокультурное образование и воспитание и др.

Одним из основных видов педагогического воздействия являлся комплекс культурно-досуговых мероприятий, проводимых в рамках созданного автором молодежного объединения «Кавказ единый». В его содержание входили историко-патриотические мероприятия, целью которых было формирование интереса к истории и культуре родного края. Блок культурно-познавательных мероприятий был направлен на формирование толерантного отношения к представителям других культур. Художественно-творческие мероприятия ставили целью освоение образцов народного творчества. Направленность спортивно-оздоровительных мероприятий заключалась в освоении национальной картины мира на основе традиционной игровой культуры.

На заключительном этапе эксперимента подводились итоги проделанной работы, и проводился сравнительный анализ результатов. Так же как и на начальном этапе сформированность этнокультурной компетентности изучалась относительно выделенных в ее структуре компонентов. Были использованы следующие методики: методика приписывания качеств Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова адаптированный в соответствии с возрастом участников опросник этнической идентичности А.М. Алиевой, Т.Г. Гришанович, Л.В. Лобановой, Н.Г. Травниковой, Е.Г. Трошихиной [4].

Сравнительный анализ данных выявил положительную динамику уровня вовлеченности участников молодежного объединения «Кавказ единый» в народную культуру. Незначительный прирост показателей можно объяснить ориентацией современного общества и в особенности молодежи на мировую массовую культуру.

Сравнительный статистический анализ динамики сформированности этнокультурной компетентности на заключительном этапе эксперимента позволил констатировать превышение суммарных показателей высокого и среднего уровней в экспериментальных группах в среднем на 22,7% по сравнению с контрольными по всем условно выделенным компонентам. Положительная динамика наблюдалась и в контрольных группах, однако прирост составил 1-2%.

Достаточно большой разрыв в показателях действенно-практического и мотивационно-ценностного компонентов этнокультурной компетентности, наблюдавшийся на диагностическом этапе эксперимента, был заметно сокращен. Участники молодежного объединения стали оперировать достаточно большим количеством понятий, признаков определяющих национальную принадлежность, т.е. осознанно причислять себя к национальной группе. Это доказывает положительное движение в формировании этнокультурной компетентности и рационального компонента этнокультурной компетентности.

Трудности в формировании поведенческого компонента этнокультурной компетентности связаны с тем, что современная социально-культурная среда во многом оторвана от традиционного национального уклада жизни и во многих сферах жизнедеятельности практически не оставляет ему места.

Библиографический список

1. Филимонюк, Л.А. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения молодежи в пространство культуры // Социокультурные трансформации в молодежной среде на рубеже XX-XXI веков. – Невинномысск, 2006.
2. Филимонюк, Л.А. Духовная культура, как одно из основных понятий современной педагогической мысли // Наука. Образование. Молодежь. – Майкоп, 2010.
3. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М., 1988.
4. Алиева, М.А. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / М.А. Алиева, Т.Г. Гришанович [и др.]. – СПб., 2002.

Bibliography

1. Filimonyuk, L.A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak vozmozhniy put' vkhozhdeniya molodezhi v prostranstvo kul'tur / Sociokul'turniye transformatsii v molodezhnoy srede na rubezhe XX-XXI vekov. – Nevinnomyssk, 2006.
2. Filimonyuk, L.A. Dukhovnaya kul'tura, kak odno iz osnovnykh ponyatiy sovremennoy pedagogicheskoy mihsli // Nauka. Obrazovanie. Molodezh. – Maykop, 2010.
3. Lutoshin A.N. Ehmotsional'niye potentsialih kolektiva. – M., 1988.
4. Alieva, M.A. Trening razvitiya zhiznennykh tsely (programma psikhologicheskogo sodeystviya uspeshnoy adaptatsii) / M.A. Alieva, T.G. Grishanovich [i dr.]. – SPb., 2002.

Статья поступила в редакцию 31.07.13

УДК 159.9

Fil T.A. COMPREHENSIVE CHARACTERISTICS OF PREPAREDNESS TO FACILITATION THE TEACHER. The study describes basic approaches to investigate personality preparedness, teacher facilitation, outline individual psychological characteristics of the teacher-facilitator, identify and describe comprehensive characteristics and structural components of preparedness of a teacher to facilitation

Key words: preparedness, teacher-facilitator, preparedness of a teacher to facilitation.

Т.А. Филь, доц. каф. педагогики и психологии НОУ ВПО Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск, E-mail: T.A._Fil@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТИ К ФАСИЛИТАЦИИ ПЕДАГОГА

В работе описаны основные подходы к изучению готовности личности, фасилитации педагога, выделены индивидуально-психологические характеристики педагога-фасилитатора, определены и описаны содержательные характеристики и структурные компоненты готовности к фасилитации педагога.

Ключевые слова: готовность, педагог-фасилитатор, готовность к фасилитации педагога.

Изучение готовности педагога к фасилитации актуализируется необходимостью активизации деятельности педагогов в организации саморазвития, личностного роста учащегося в условиях современного профессионального образования. Особенности современного мира, скорость изменения знаний в тех или иных науках неизбежно приводят к выводам о том, что целью обучения не может являться просто усвоение знаний и навыков. Главной целью обучения становится приобретение умения учиться. Сегодня, в условиях быстро развивающегося мира, важно не само знание, а умение его добывать. Организовать образовательный процесс в данном русле способен педагог-фасилитатор, создающий условия для развития учебно-профессиональной мотивации учеников, атмосферы, оптимальной для решения образовательных задач на основе сотрудничества, принятия и поддержки.

Несмотря на заинтересованность исследователей в изучении фасилитации в педагогической деятельности (изучаются такие аспекты, как фасилитационное общение (Е.Г. Врублевская), взаимодействие (С.О. Борисюк, О.И. Димова), направленность (Е.А. Маслова), качества фасилитатора (И.В. Жижина, О.Н. Шахматова)), вопрос о готовности к фасилитации педагога, ее содержательных характеристик остается открытым.

Проблема готовности в отечественной психологической науке начала активно разрабатываться в 50-60-е годы XX века. На сегодняшний день в психологической науке можно выделить три основных подхода к проблеме готовности: функциональный, личностный и личностно-деятельностный.

Функциональный подход рассматривает готовность в связи с психическими функциями, формирование которых необходимо для успешного выполнения деятельности и получения высоких результатов (Е.П. Ильин [1], Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин [2], Н.Д. Левитов [3] и др.). Готовность представляет собой определенное временное состояние психики, формирование которого обеспечивает человеку высокий уровень достижений. Как правило, в рамках данного подхода готовность рассматривается в качестве готовности к профессиональной деятельности, при этом не затрагивается более широкий круг вопросов.

Личностный подход рассматривает готовность в связи с личностными предпосылками успешной деятельности, т.е. рассмотрение психологических процессов, свойств, состояний, обеспечивающих ее эффективность (Б.Г. Ананьев [4], А.Г. Асмолов [5], Я.Л. Коломинский [6] и др.). Готовность понимается как проявление индивидуально-личностных качеств, процесс формирования психологических свойств личности, определяющих отношение индивида к профессиональной деятельности и обеспечивающих ее успешное осуществление. Конкретное содержание готовности определяется спецификой предстоящей деятельности. Недостатком такого подхода является недостаточное внимание внешним факторам, которые могут требовать изменение поведения человека, а, следовательно, изменение или развитие определенных качеств и свойств личности, что ведет к повышению готовности.

Личностно-деятельностный подход предполагает понимание готовности как проявление индивидуально-психологических особенностей личности в их целостности, обеспечивающих чело-

веку возможность эффективно выполнять свои функции (А.А. Деркач [7], М.Н. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [8]). Такой подход предполагает системный характер психологической готовности и требует исследования структуры, элементов рассматриваемого явления и на наш взгляд позволяет наиболее полно описать его с позиции фасилитации педагога.

Исходя из представленных подходов, готовность стоит рассматривать как многомерное и многокомпонентное образование, интегрирующее в себе различные стороны личности, определяющие возможность эффективного выполнения какой-либо деятельности или своих функций. Компонентный состав готовности определяется спецификой конкретного феномена, применительно к которому она изучается.

В своей работе мы рассматриваем готовность педагога с позиции фасилитации как особого процесса взаимодействия педагога и учеников. Как правило, отечественные ученые в структуре взаимодействия или общения выделяют три основных компонента. А.А. Бодалев [9] выделяет практический, аффективный, гностический компоненты. Б.Ф. Ломов [10] определил регулятивный, аффективный, информационный. Н.Н. Обозов [11] – поведенческий, аффективный, когнитивный. Я.Л. Коломинский [6] – регулятивный, аффективный, когнитивный. Таким образом, в структуре взаимодействия выделяются эмоциональный, когнитивный, поведенческий компоненты. В этой связи представляется интересным исследование Н.Н. Моисеевой [12], посвященное изучению формирования психологической готовности учителя к субъект-субъектному взаимодействию. Н.Н. Моисеева в структуре готовности, с опорой на отечественных авторов, выделила также три компонента: когнитивный компонент (знания учителя о сущности педагогического субъектного взаимодействия, его особенностей, принципов построения, о субъекте профессионального взаимодействия, способах его оценивания, направленность на педагогическое взаимодействие), поведенческий компонент (умения и навыки организации, проектирования и развития субъектного взаимодействия с обучаемыми, установление контакта и педагогически целесообразных отношений, рефлексивный анализ своей деятельности, стремление к саморазвитию), эмоциональный компонент (эмпатические умения, способствующие созданию атмосферы открытости и доверия, установлению эмоциональных связей с субъектами взаимодействия).

Итак, на основе рассмотренных структурных моделей готовности и взаимодействия, в качестве основополагающих компонентов готовности к фасилитации педагога мы принимаем следующие: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Внутреннее наполнение каждого компонента зависит от содержательных характеристик фасилитации педагога.

Вопрос о содержательном наполнении педагогической фасилитации является одним из наименее разработанных вопросов. В результате многообразия определения понятия фасилитации в педагогической деятельности на сегодняшний день не существует четко определенного набора качеств и свойств личности педагога, определяющих его готовность к фасилитации. Анализируя данный вопрос, прежде всего, необходимо обратиться к концепции фасилитации К. Роджерса, как одной из наибо-

лее разработанной в методологическом плане. В качестве основных установок к фасилитации К. Роджерс [13] определил: подлинность педагога; одобрение, принятие и доверие личности ученика; эмпатическое понимание. Дополняют представление о качествах педагога-фасилитатора предложенные К. Роджерсом принципы создания атмосферы психологической поддержки: 1) демонстрация полного доверия к обучаемым; 2) помощь в формулировании целей и задач, стоящих перед обучаемыми; 3) способность чувствовать эмоциональный настрой группы; 4) способность открыто выражать в группе свои чувства; 5) стремление к достижению эмпатии и т.д. Анализируя содержание данных принципов, можно выделить такие качества педагога-фасилитатора, как умение четко формулировать цели, умение быть активным, эмпатия, аутентичность, активность, чувствительность к эмоциональному настрою группы, безоценочное принятие учеников.

Вслед за К. Роджерсом Т. Грегори, разрабатывающий также личностно-ориентированный подход в образовании, качествами, входящими к «аффективное преподавание» (фасилитативное) выделил следующие: эмпатия, уважение, искренность, конкретность коммуникации, т.е. точное описание чувств и переживаний.

Разрабатывая свою концепцию, К. Роджерс исходил из собственной педагогической практики, показывая пример того, что есть значимое обучение для учащихся. Разбирая проблемы традиционного образования, К. Роджерс отмечал, что основным методом преподавания должен стать метод «недирективного обучения» [13]. Таким образом, педагог, обладающий сформированной готовностью к фасилитации тот, который организует обучение, предполагающее свободу, плавность, открытость и терпимость. Стоит отметить, что К. Роджерс, был не первым обратившим внимание на сложности в традиционном обучении, предложившим использовать в образовании идеи гуманизма и определившим необходимые качества педагога гуманиста или фасилитатора. Обратившись к анализу личности и деятельности великих педагогов [14], мы также можем находить психологические качества и характеристики фасилитатора. Так, опираясь на описания личности и деятельности великих педагогов (И.И. Бецкого, Я. Корчака, Ф. Ф. Брюховецкого, В. А. Сухомлинского) [14], можно выделить следующие качества педагога-фасилитатора: индивидуальность и стремление к постоянному развитию и актуализации собственной личности; лидерские качества, позволяющие организовывать и эмоционально объединять учеников; понимание и принятие внутреннего мира и личности учеников; умение выстраивать атмосферу полного доверия; доброта и доброжелательность. Выделенные качества можно соотнести с тем, которые были предложены К. Роджерсом в качестве необходимых для педагога-фасилитатора.

Современные исследователи фасилитации выделяют разные составляющие данного феномена. Так, И.В. Жижина, при изучении психологических особенностей фасилитации педагога, рефлексия рассматривается как необходимый внутренний механизм обеспечения педагогической фасилитации. Эмпатия выступает в качестве основного значимого качества [15]. Общительность, жизнерадостность, лидерство, направленность к внешнему миру окружающих людей и событий – это качества, согласно И.В. Жижиной, которые создают условия для плодотворной совместной деятельности, приводящей к координации усилий и установлению эмоционально-положительных отношений с окружающими. Таким образом, И.В. Жижина в структуру педагогической фасилитации отнесла рефлексию, коммуникативность, лидерство, экстраверсию-интроверсию, эмпатию. На основе выделенных качеств фасилитации ученой был предложен опросник «Определение уровня развития педагогической фасилитации», в который вошли шкалы: эмпатия, интроверсия-экстраверсия, лидерство, коммуникативность, рефлексия, искренность. Шкала «искренности», на наш взгляд, скорее является показателем достоверности ответов испытуемых, но не отражает такое важное качество как подлинность личности, в понимании данным К. Роджерсом. Опросник выявляет три уровня развития педагогической фасилитации: высокий, средний и низкий [15].

О.Н. Шахматова [16], рассматривая фасилитацию как профессиональное новообразование, включает в ее содержание такие качества, как аттрактивность, толерантность и ассертивность. Аттрактивность проявляется в стремлении человека к позитивному отношению к нему со стороны других людей, ко-

торое, в свою очередь, опирается на собственное положительное чувство к этим людям, искренности, открытости, конгруэнтности. Толерантность представляет собой умение без раздражения и выраженной враждебности относиться к мнениям, взглядам, привычкам других людей, быть терпимым [16]. Проявляется в умении вести диалог безоценочно и без назиданий. Ассертивность является комплексным чувством уверенности в себе, своих силах. Уверенность проявляется как стабильное позитивное отношение к собственным навыкам и способностям.

Согласно О.Н. Шахматовой, именно аттрактивность, толерантность, ассертивность являются качествами, определяющими гуманистический характер межличностных отношений и обуславливающими развитие фасилитации педагога. Наряду с данными качествами, необходимыми для развития фасилитации являются [16]: педагогический гуманизм, эмпатия; социально-коммуникативная компетентность; социальный интеллект, определяющий продуктивность взаимодействия с учениками и регулирующий познавательные процессы, связанные с отражением социально-психологических отношений; активность, готовность и потребность в инновационной деятельности, творческая инициатива, превышение нормативных профессиональных функций и должностных обязанностей; педагогическая рефлексия, заключающаяся в анализе собственных поступков, знании самого себя и понимании того, как ученики отражают личностные реакции и когнитивные представления педагога; социальная ответственность – способность к осуществлению самоконтроля и контроля за взаимодействием с учащимися, прогнозирование и коррекция профессионального становления студентов.

Г.М. Коджаспирова [17] описывает педагога-фасилитатора как творческую личность, с постоянно растущей креативностью, широким кругозором, способную увлечь учеников, достичь взаимопонимания с ними и сотворчества. Такой педагог, согласно Г.М. Коджаспировой, всегда открыт для диалогического общения и обладает следующими качествами: трансцендентность, эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, конструктивность, совместность, рефлексивность. Трансцендентность понимается Г.М. Коджаспировой как качество, включающее в себя знание собственной Я-концепции и отражающее осознание личности самой себя как источника информации для других, как чьего-то собеседника, как «содержание жизни для других» [17, с. 250].

Е.А. Маслова [18], изучая фасилитативную направленность будущего педагога (на примере студентов колледжей), также выделяла качества, присущие педагогу-фасилитатору. Согласно Е.А. Масловой фасилитативная направленность включает в себя: направленность на себя (физическое «Я», личностное «Я», социальное «Я» педагога), направленность на педагогическую деятельность (мотивационно-целевой, коммуникативный, праксиологический, рефлексивный компоненты) и направленность на ребенка (физическое «Я», личностное «Я», социальное «Я» ребенка). При этом в каждой из поднаправленностей Е.А. Маслова выделила по три компонента: когнитивно-эмоциональный (осознание и принятие определенных ценностей); праксиологически-поведенческий (овладение технологией реализации ценностей педагогической деятельности); рефлексивный (самоанализ и самооценка деятельности и поведения собственной и ребенка). На основе составленной структуры фасилитативной направленности в качестве необходимых психологических характеристик педагога-фасилитатора Е.А. Маслова вслед за Г.М. Коджаспировой отмечает трансцендентность, эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, рефлексивность, креативность в качестве основных характеристик педагога-фасилитатора.

Обзор теоретических подходов к выделению качеств педагога-фасилитатора был бы неполным без обращения к анализу личности терапевта-фасилитатора, поскольку первоначально данный термин К. Роджерсом использовался непосредственно в психотерапевтической практике. Так, Ф. Фанчем был представлен кодекс фасилитатора в виде набора правил, которые определяют успешность его деятельности, из которых мы можем выделить необходимые качества фасилитатора [19]. 1. Фасилитатор должен обеспечить клиенту безопасное пространство за счет своего присутствия и своей энергией. Он не должен тревожить клиента, а должен стремиться уменьшить количество возможных помех так, чтобы физическое пространство было удобным. Т.е. фасилитатор создает атмосферу психологической поддержки. 2. Фасилитатор должен сделать все необходимое для того, чтобы клиент был готов к сеансу, должен сфокусироваться на клиенте и его проблеме, что указывает на профессиональную направленность личности фасилита-

тора, его включенность и заинтересованность. 3. Фасилитатору необходимо сохранять беспристрастное отношение к клиенту, т.е. он должен быть объективным и независимым. 4. Фасилитатору стоит выносить на обсуждение только те проблемы, которые можно решить, что отражает такие качества фасилитатора как последовательность и рациональность. 5. Фасилитатор должен использовать техники, которые соответствуют реальности клиента, т.е. он должен действовать характерно ситуации и адекватно выбирать способы и методы работы. 6. Фасилитатор должен доводить все прорабатываемые проблемы клиенты до их разрешения, что говорит о целеустремленности и ответственности фасилитатора. 7. Фасилитатор не оценивает реальность клиента, не опровергает клиента, его реальность и достижения, т.е. проявляет гибкость и толерантность. 8. Фасилитатор не должен скрывать от клиента, что он сам является причиной своих достижений, что указывает на рефлексивность и стремление к саморазвитию фасилитатора.

Основные правила поведения фасилитатора, сформулированные Ф. Фанчем, позволяют спроецировать их на деятельность педагога-фасилитатора и выделить следующие его характеристики: профессиональная направленность, независимость, объективность, толерантность, гибкость, последовательность, рациональность, целеустремленность и ответственность.

Разность понимания феномена фасилитации ведет и к разному определению его содержательных характеристик. Опираясь на представленные концепции фасилитации педагога в качестве необходимых индивидуально-психологических характеристик, входящих в компоненты готовности к фасилитации можно выделить следующие: аутентичность, эмпатия, рефлексия, сензитивность (как чувствительность к окружающей среде и эмоциональному настрою группы), активность, гибкость, толерантность, лидерские качества, стремление к развитию и самоактуализации, коммуникативные качества, креативность. При этом, на наш взгляд, описание модели готовности к фасилитации педагога может быть дополнена базисными предпочтениями личности, которые свойственны ей на протяжении всей жизни, определяют ее стиль деятельности и взаимодействия с окружающими. Согласно К.Г. Юнгу [20], симпатии, антипатии и склонности человека лежат в изначальном расхождении этих базисных предпочтений. К.Г. Юнг отмечал, что каждый человек первоначально ориентирован на восприятие или внешних сторон жизни (внимание, как правило, направляется на объекты внешнего мира), или внутренних (внимание направлено на субъект). Такие способы восприятия и понимания мира, себя, связь себя с миром К.Г. Юнг назвал установками человеческой психики. Ученый определил их как экстраверсию и интроверсию. Кроме того, К.Г. Юнг ввел понятие «психологические функции», отражающее способности человека с особым умением разбираться в определенных аспектах мира. Так, кто-то с большей легкостью работает с логической информацией (рассуждения, умозаключения, доказательства), а кто-то – с эмоциональной (отношения людей, их чувства). У кого-то более развита интуиция (т.е. предчувствие, восприятие в целом, и т.д.), у других – ощущения (восприятие внешних и внутренних раздражителей). К.Г. Юнг, опираясь на такое представление восприятия мира, выделил четыре базовые функции: мышление, чувство, интуицию, ощущение.

Наличие у человека этих четырех психологических функций позволяет ему целостно и уравновешенно воспринимать мир. При всем том эти функции развиваются не в равной степени. Одна из функций, как правило, доминирует, предоставляя человеку реальные средства для достижения социального успеха. Остальные функции, так или иначе, отстают от нее в развитии (это не является нарушением или патологией). Это отставание в развитии возможно увидеть только в сравнении с доминирующей функцией. По доминирующей функции К.Г. Юнг определил типы: мыслительный, чувствующий, интуитивный, ощущающий.

Опираясь на описания педагога-фасилитатора, мы можем отнести его к чувствующему или интуитивному типу. Такой преподаватель предпочитает основываться при сборе информации на предвосхищение, не опираясь на факты, а принимая решения с опорой на личные и общепринятые ценности. Условием выстраивания процесса фасилитации такого педагога является выстраивание не договорных, а, прежде всего, эмоциональных отношений с учениками, с опорой на позитивные чувства. В конечном счете, это определяет эффективность образовательного процесса, поскольку в такой ситуации педагог и учащиеся готовы и рады затрачивать дополнительную энергию не только в собственных интересах, но и в интересах каждого из окружающих.

Итак, нами были проанализированы различные варианты структурирования готовности, предлагаемые отечественными авторами, на основе которых мы определили в качестве структурных компонентов готовности к фасилитации педагога – когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Дадим содержательную характеристику обозначенным компонентам с учетом выделенных характеристик педагога-фасилитатора.

Содержание когнитивного компонента составляют знания о сущности процесса фасилитации, его эффективного осуществления, представление о педагогической профессии и себя в ней, адекватное оценивание себя в жизни и профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию. Следовательно, основными качествами данного компонента являются рефлексия, креативность, стремление к развитию и самоактуализации. Поведенческий компонент образуют умения и навыки организации и развития фасилитации, умение выстраивать отношения с учениками. Основными качествами, входящими в данный компонент являются активность, гибкость, коммуникативные, лидерские качества. Содержание эмоционального компонента определяется эмоционально-положительным настроением на фасилитативное взаимодействие с учениками. Определяющими качествами данного компонента являются эмпатия, сензитивность как чувствительность к эмоциональному настрою группы, аутентичность, интуиция.

Таким образом, готовность к фасилитации педагога представляет собой многомерное и многокомпонентное образование, интегрирующее в себе различные стороны личности, определяющие возможность эффективного осуществления процесса фасилитации. Выделенные компоненты готовности (когнитивный, эмоциональный и поведенческий), их теоретическое и эмпирическое изучение имеет большое значение для педагогической практики в вопросах повышения мастерства преподавателя, а, следовательно, качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Оптимальные характеристики работоспособности человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1968.
2. Нерсисян, Л.С. Психологическая культура готовности оператора к экстремному действию / Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5.
3. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека. – М., 1964.
4. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева. – М., 1986.
5. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
6. Коломенский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 1976.
7. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М., 2004.
8. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976.
9. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды [Э/р]. – Р/д: <http://log-in.ru/books/lichnost-i-obschenie-bodalev-a-a-iskusstvo-obsheniya/>
10. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
11. Обзов, Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. – М., 1981.
12. Моисеева, Н.Н. Формирование к психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: дис. ... канд. психол. наук. – Уфа, 2007.
13. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002.
14. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М., 1998.

15. Жижина, И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2000.
16. Шахматова, О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Профессиональное образование: Приложение «Новые педагогические исследования». — 2006. — № 3.
17. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособ. — М., 2005.
18. Маслова, Е.А. Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2011. — № 3. — Сер. Педагогика и психология.
19. Фанч, Ф. Пути преобразования: учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям. — Киев, 1997.
20. Юнг, К.Г. Психологические типы / под. общ. ред. В.В. Зеленского. — СПб., 2001.

Bibliography

1. Iljin, E.P. Optimalnihe kharakteristiki rabotosposobnosti cheloveka: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. — L., 1968.
2. Nersesyan, L.S. Psikhologicheskaya kul'tura gotovnosti operatora k ehkstretnomu deystviyu / L.S. Nersesyan, V.N. Pushkin // Voprosih psikhologii. — 1969. — № 5.
3. Levitov, N.D. O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka. — M., 1964.
4. Ananjev, B.G. Individualnoe razvitie cheloveka i konstantnost' vospriyatiya / B.G. Ananjev, M.D. Dvoryashina, N.A. Kudryavceva. — M., 1986.
5. Asmolov, A.G. Deyatel'nost' i ustanovka. — M., 1979.
6. Kolomenskiy, Ya.L. Psikhologiya vzaimootnosheniy v malikh gruppakh. — Minsk, 1976.
7. Derkach, A.A. Akmeologicheskie osnovih razvitiya professionala. — M., 2004.
8. Djyachenko, M.I. Psikhologicheskie problemih gotovnosti k deyatelnosti / M.I. Djyachenko, L.A. Kandibovich. — Minsk, 1976.
9. Bodalev, A.A. Lichnost' i obshenie: Izbrannihe psikhologicheskie trudi [Eh/r]. — R/d: <http://log-in.ru/books/lichnost-i-obshenie-bodalev-a-a-iskusstvo-obsheniya/>
10. Lomov, B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemih psikhologii. — M., 1984.
11. Obozov, N.N. O trekhkomponentnoy strukture mezhlichnostnogo vzaimodeystviya // Psikhologiya mezhlichnostnogo poznaniya. — M., 1981.
12. Moiseeva, N.N. Formirovanie k psikhologicheskoy gotovnosti buduthego uchitelya k subjekt-subjektivnomu vzaimodeystviyu: dis. ... kand. psikh. nauk. — Ufa, 2007.
13. Rodzhers, K. Svoboda uchitsya / K. Rodzhers, Dzh. Freyberg. — M., 2002.
14. Gumanisticheskie vospitatel'nihe sistemih vchera i segodnya (v opisaniyakh ikh avtorov i issledovateley) / pod obsh. red. N.L. Selivanovoy. — M., 1998.
15. Zhizhina, I.V. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya fasilitatii pedagoga: dis. ... kand. psikh. nauk. — Екатеринбург, 2000.
16. Shakhmatova, O.N. Pedagogicheskaya fasilitatsiya: osobennosti formirovaniya i razvitiya // Professionalnoe obrazovanie: Prilozhenie «Novihe pedagogicheskie issledovaniya». — 2006. — № 3.
17. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskaya antropologiya: ucheb. posob. — M., 2005.
18. Maslova, E.A. Sutnost' i struktura fasilitativnoy napravlenosti lichnosti buduthego pedagoga // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. — 2011. — № 3. — Ser. Pedagogika i psikhologiya.
19. Fanch, F. Puti preobrazovaniya: uchebnik po prakticheskim tekhnikam dlya sodeystviya lichnostnim izmeneniyam. — Kiev, 1997.
20. Yung, K.G. Psikhologicheskie tipih / pod. obsh. red. V.V. Zelenskogo. — SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 06.08.2013

УДК 378

Shibayev V.P. **PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE: STRUCTURE, CONTENTS. CRITERIA DEVELOPMENT.** In article approaches to definition of structure and the maintenance of professional pedagogical competence are considered.

Key words: professional pedagogical competence; types of professional competence; criteria of formation of professional pedagogical competence.

В.П. Шибеев, доц., канд. пед. наук, Ставропольский гос. аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: stgau@stgau.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ

В статье рассмотрены подходы к определению структуры и содержания профессиональной педагогической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность; виды профессиональной компетентности; критерии сформированности профессиональной педагогической компетентности.

Проблема определения дефиниции «профессиональная педагогическая компетентность» стала объектом спора между преподавателями и психологами, специалистами-практиками и учёными. В настоящий момент не выработано единого подхода к определению данного понятия. Как считает В.А. Адольф «профессиональная педагогическая компетентность — сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [1, с. 67].

В.Ю. Кричевский [2] выделяет 4 вида профессиональной компетентности:

1. Функциональная, характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать.

2. Интеллектуальная, она выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей.

3. Ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией.

4. Социальная — предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей.

Введенский В.Н. [3] также выделяет 4 вида профессиональной компетентности.

Основные признаки педагогической компетентности: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; навыки общения с коллегами и студентами, способность разрешать создавшуюся проблему, способность творческого подхода к профессиональной деятельности; качественное выполнение своей профессиональной деятельности, способность преподавателя поддерживать собственный профессиональный уровень.

С.А. Дружилов [4] выделяет 4 стадии, характеризующие становление профессиональной педагогической компетентности в процессе профессионального обучения и последующей профессиональной деятельности.

Первая стадия — бессознательная некомпетентность. У будущего преподавателя нет необходимых знаний, умений и навыков, и он не знает, об их отсутствии. Эта стадия характеризу-

Таблица 1

Основные виды профессиональной педагогической компетентности (по Введенскому В.Н.)

№	Вид компетентности	Её содержание
1.	Коммуникативная	способность преподавателя конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение поощрять; деликатность и др
2.	Информационная	включает объём научных знаний, объём информации о себе, о студентах, об опыте работы других педагогов
3.	Регулятивная	предполагает наличие у преподавателя умений управлять собственным поведением и включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия
4.	Интеллектуально - педагогическая	комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, а также интеллект, фантазия, гибкость и критичность мышления

Таблица 2

Основные критерии профессиональной компетентности преподавателя

№	Критерии	Их содержание
1.	При постановке и решении педагогических задач:	<ul style="list-style-type: none"> формирует положительную мотивацию учения; ориентируется на студента как на активного участника образовательного процесса; владеет различными педагогическими технологиями; знает возрастные, психологические и индивидуальные особенности студентов; применяет наиболее оптимальные приемы и формы образования, в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельностью; применяет дифференцированный и индивидуальный подход к обучению; эффективно организует самостоятельную работу студентов, поиск разных способов решения поставленных задач.
2.	При осуществлении педагогической рефлексии:	<ul style="list-style-type: none"> проводит грамотный педагогический самоанализ; осуществляет обратную связь.
3.	При постановке задач общения	производит взаимообмен информацией преподавателя и студентов; допускает со студентами взаимокоррекцию поведения.
4.	При организации взаимодействия со студентами	<ul style="list-style-type: none"> у преподавателя преобладает демократический стиль общения; преподаватель умеет слушать студента, воздействовать на него не прямо, а косвенно, создавая условия для появления желаемого качества; преподаватель способен занимать разные позиции в общении и гибко его перестраивать по мере изменения ситуации; преподаватель эффективно управляет своим эмоциональным состоянием.

ется следующей профессиональной самооценкой: «Я не знаю, что я не знаю».

Вторая стадия – сознательная некомпетентность. Будущий преподаватель осознаёт, что ему не хватает профессиональных знаний, умений, навыков. По мнению автора здесь возможны два исхода:

а) конструктивный, который означает осознание педагогом своей профессиональной некомпетентности и способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков.

б) деструктивный исход приводит к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологическому дискомфорту, повышенной тревожности, которые мешают дальнейшему профессиональному обучению.

Для второй стадии характерна следующая профессиональная самооценка: «Я знаю, что я не знаю» (потенциальный уровень профессионализма – учебный).

Третья стадия – сознательная компетентность. Будущий преподаватель знает содержание его профессиональных знаний, умений и навыков и может их эффективно применять. Для третьей стадии характерна профессиональная самооценка в следующей форме: «Я знаю, что я знаю» (уровень профессионализма – основной или номинальный).

Четвёртая стадия – бессознательная компетентность. Профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены

в поведение; профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует высокий уровень мастерства (уровень профессионализма – оптимальный перспективный).

Если педагог в течение всей своей педагогической деятельности повышает свой профессиональный уровень, не довольствуется только своим многолетним опытом, то он обязательно достигнет самого высокого уровня профессионализма – оптимального, перспективного. Особо значимыми при этом становятся следующие показатели: ориентированность на результат; способность к постоянной работе, требующей значительных усилий; способность принимать самостоятельные решения; а также эффективные навыки устной и письменной коммуникации; умение работать с информационными технологиями; критическое мышление и др. При этом можно выделить следующие основные критерии профессиональной компетентности преподавателя (таблица 2).

Тем самым, рассматривая подходы к определению структуры и содержания профессиональной педагогической компетентности, создаются предпосылки для её формирования как в условиях профессиональной подготовки, так и в процессе самообразования уже в условиях профессионально – педагогической деятельности.

Библиографический список

5. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск, 1998.
6. Кричевский, В.Ю. Профессиограмма директора школы // Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М., 1987.
7. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.
8. Дружилов, С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / Непрерывное образование как условие развития творческой личности: сборник трудов Фестиваля педагогического творчества. – Новокузнецк, 2001.

Bibliography

1. Adoljf, V.A. Professionaljnaya kompetentnostj sovremennogo uchitelya: monografiya. – Krasnoyarsk, 1998.
2. Krichevskij, V.Yu. Professioqramma direktora shkolih // Problemih povisheniya kvalifikacii rukovoditelej shkol. – M., 1987.

3. Vvedenskiy, V.N. Modelirovanie professional'noy kompetentnosti pedagoga // Pedagogika. – 2003. – № 10.
4. Druzhilov, S.A. Obuchenie i stadii professional'noy kompetentnosti / Neprekhvnoye obrazovanie kak usloviye razvitiya tvorcheskoy lichenosti: sbornik trudov Festivala pedagogicheskogo tvorchestva. – Novokuznetsk, 2001.

Статья поступила в редакцию 21.07.13

УДК 159.9.072

Azamova A.N. EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF MEDIATOR'S PROFESSIONAL ACTIVITY. This article is devoted to the description of the technique of effectiveness of mediator's professional activity. This technique was developed by the author on the basis of mediation negotiation's model. The model treats mediation negotiations as structured interaction of the mediator and the parties to the conflict.

Key words: mediation, mediator, interaction, model, professional activity, aim, objective.

А.Н. Азарнова, доц. каф. практической психологии Российского нового университета (РосНОУ), г. Москва, E-mail: omela25@yandex.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИАТОРА

Настоящая статья посвящена описанию методики оценки эффективности профессиональной деятельности медиатора. Данная методика была разработана автором на основе модели медиативных переговоров как структурированного взаимодействия медиатора и сторон конфликта.

Ключевые слова: медиация, медиатор, взаимодействие, модель, профессиональная деятельность, цель, задача.

Медиация – процедура урегулирования споров путем добровольных переговоров сторон с участием нейтральной независимой стороны (посредника). В нашей стране в качестве правового института медиация начала официальное существование с 1 января 2011 года (Федеральный закон от 27.07.2010г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)). Задачи создания программ эффективного обучения профессиональных медиаторов, выделения критериев их аттестации, оценки эффективности профессиональной деятельности медиаторов являются в настоящее время остроактуальными.

Как показывает анализ первоисточников, существующие на сегодняшний день в мировой практике подходы к исследованию эффективности обучения профессиональных медиаторов основаны на оценке качества результата его деятельности (качества медиативного соглашения), а также качества овладения им профессионально важными знаниями и умениями. При этом отсутствует единый список данных знаний и умений, а существующие перечни в ряде случаев противоречат друг другу. Данный феномен является отражением недостаточной разработанности психологической модели медиативных переговоров и психологической модели профессиональной деятельности медиатора, что отмечается как в отечественной, так и в зарубежной психологии и конфликтологии. Предлагаемый в рамках настоящей работы подход к исследованию эффективности обучения профессиональных медиаторов основан на модели медиации как структурированного и организованного взаимодействия сторон конфликта и медиатора, а также на модели профессиональной деятельности медиатора, протекающей в форме взаимодействия со сторонами конфликта, в котором медиатор реализует профессиональные цели и задачи. Кратко охарактеризуем упомянутые модели.

1. Медиативные переговоры могут быть поняты как взаимодействие медиатора и двух сторон конфликта, носящее организованный и структурированный характер. Основные этапы данного взаимодействия определяются его содержанием и целями и лишь отчасти совпадают с традиционно выделяемыми фазами медиации – презентацией сторон, дискуссией по выработке тем для обсуждения и т.п. Единицами анализа взаимодействия в рамках медиативных переговоров являются ситуации взаимодействия.

2. Предметом данного взаимодействия являются субъективные представления сторон о конфликте (его объекте и предмете, мотивах, интересах и потребностях – как своих, так и оппонента, третьих лиц и их роли в конфликте, ресурсах, возможностях и ограничениях участников, представления о том, как конфликт воспринимается оппонентом, какие эмоции вызывает у него и т.д.). Результатом данного взаимодействия (в наиболее благоприятном варианте) являются найденные сторонами ре-

шения конфликтной ситуации. С психологической точки зрения данные решения есть согласованные представления сторон об алгоритмах их (сторон) действий, которые, будучи реализованными, приведут к удовлетворению интересов, мотивов и потребностей сторон, ущемленных в конфликте или так или иначе связанных с ним.

3. Медиатор имеет специфические цели и задачи в медиативном взаимодействии. С точки зрения автора настоящей статьи, цели, стоящие перед медиатором непосредственно в процессе переговоров, могут быть объединены в три большие группы: цели, связанные с организацией и управлением взаимодействием сторон; цели, связанные с обеспечением содержательных аспектов взаимодействия; цели, связанные с обеспечением психологических условий эффективного взаимодействия.

Цели, связанные с организацией взаимодействия сторон в переговорах, конкретизируются в следующих более частных целях: побуждение сторон к взаимодействию друг с другом, контроль конструктивного хода взаимодействия (медиатор не дает сторонам уйти в сторону от обсуждаемого вопроса, пресекает попытки перевести диалог «на личности» и т.п.) и его формальных аспектов (порядок обсуждения, время и т.п.), структурирование взаимодействия (медиатор задает рамки взаимодействия на каждом этапе медиативных переговоров, подводит итоги взаимодействия, управляет динамикой взаимодействия, то есть его переходом от фазы к фазе), фасилитация взаимодействия (медиатор выступает как посредник во взаимодействии сторон, вмешиваясь там, где диадическое непосредственное взаимодействие сторон оказывается затрудненным).

Цели, связанные с обеспечением содержательных аспектов взаимодействия, конкретизируются в следующих более частных целях: содействие сторонам в четком осознании собственных представлений о конфликтной ситуации и собственных мотивов и потребностей, связанных с конфликтом, а также представлений партнера о конфликтной ситуации и мотивах и потребностях партнера, связанных с конфликтом (содействие в выявлении предмета взаимодействия); содействие сторонам в осмыслении представлений о конфликтной ситуации (своих собственных и партнера) путем соотнесения данных представлений с ключевыми мотивами и потребностями, рассмотрения конфликта в контексте жизненной перспективы участника, а также соотнесения мотивов и потребностей участников друг с другом (содействие участникам конфликта в постановке цели взаимодействия); содействие сторонам в нахождении, критической оценке и координации способов снятия противоречия конфликта, то есть способов обеспечения максимального удовлетворения потребностей и мотивов сторон, затронутых в конфликте (содействие в нахождении способов достижения цели взаимодействия).

Цели, связанные с обеспечением психологических условий эффективного взаимодействия, конкретизируются в следующих

более частных целях: систематическая регуляция психоэмоционального состояния участников конфликта, создание благоприятного социально-психологического климата и поддержание его на всем протяжении медиативных переговоров, создание психологических предпосылок для эффективного личного взаимодействия медиатора с каждой из сторон конфликта.

Самое серьезное внимание, с точки зрения автора настоящей статьи, заслуживают действия медиатора, направленные на достижение целей, лежащих в содержательной плоскости взаимодействия. Анализ литературных источников по проблеме исследования показывает, что до последнего времени им не уделялось должного внимания [1-5].

Предлагаемая автором настоящей статьи методика оценки эффективности профессиональной деятельности медиатора была создана с использованием методов наблюдения (включенного и невключенного) за ходом медиативных переговоров, беседы, экспертных оценок, контент-анализа, видеоанализа. Методика предполагает моделирование профессиональной деятельности медиатора в имитационной игре с использованием специально разработанных вводных; моделирование предполагает воссоздание ситуации медиативных переговоров (включая все их этапы) с привлечением специально проинструктированных лиц, играющих роли сторон конфликта. Оценка эффективности профессиональной деятельности медиатора осуществляется экспертами (профессиональными медиаторами высокого класса) по следующим показателям: 1) процессуально-динамический аспект взаимодействия медиатора со сторонами конфликта (показатели: качество реализации медиатором основных профессиональных целей и задач; особенности операционально-технической стороны деятельности медиатора; объем и характер допущенных неудачных действий); 2) качество итогового результата переговоров (экспертной оценке подвергалось качество медиативного соглашения по параметрам соответствия соглашения интересам сторон, степени разрешения конфликтных противоречий, исполнимости, детализированности, а также степень эмоциональной удовлетворенности сторон исходом переговоров (данный показатель оценивался сторонами конфликта)); 3) качество анализа медиатором ситуаций взаимодействия (экспертной оценке подвергались адекватность рефлексии медиатором собственной цели в исследуемом фрагменте переговоров, адекватность самооценки успешности ее достижения, широта поведенческого репертуара в исследуемой ситуации взаимодействия). При оценке всех показателей использовалась 10-балльная шкала.

В ходе описываемого исследования данная методика была применена для оценки эффективности профессиональной деятельности 82 слушателей, прошедших обучение медиации в соответствии с программой базового уровня.

Анализ профессиональной деятельности медиатора показал, что оценки качества достигнутого соглашения и эмоциональной удовлетворенности сторон составляли 3,5 и 3,7 балла соответственно (по 10-балльной шкале). Максимальные оценки испытуемые получили по критерию реализации цели «организация и управление взаимодействием сторон» (максимальными были оценки для задач «создание у сторон конфликта адекватных представлений относительно медиации» (5,1) и «структурирование взаимодействия» (4,8), минимальные баллы для задач «фасилитация затрудненного взаимодействия сторон» (2,3 бал-

ла) и «контроль осуществления взаимодействия в конструктивном ключе» (2,2 балла)); на втором месте оценки достижения целей, связанных с обеспечением психологических условий эффективного взаимодействия сторон (3,8 балла) (максимальные оценки получены для задач «создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата в переговорах» (средний балл 4,2), минимальные – по задаче «регуляция психоэмоционального состояния сторон» (средний балл 2,1)). На третьем месте – оценки достижения целей, связанных с обеспечением содержательных аспектов взаимодействия сторон (средняя выборочная оценка 3,6 балла) (максимальные оценки получены для задач «оказание сторонам содействия в критической оценке и коррекции найденных вариантов урегулирования конфликта» (средний балл 6,7), минимальные для задач «оказание сторонам содействия в постановке и трансформации их целей» (средний балл 1,7) и «оказание сторонам содействия в структурировании единого предмета взаимодействия» (средний балл 1,8).

Данные анализа операционально-технической стороны деятельности медиатора говорят о том, что испытуемые мало внимания уделяют эмоциональному состоянию сторон конфликта, склонны к блокированию либо контролю активности сторон в высказывании представлений относительно видения конфликта, неадекватно и много используют закрытые вопросы, а используя техники слушания, делают это неадекватно ситуации либо неэффективно. При этом техники, позволяющие контролировать ход беседы, используются чаще, чем техники, содействующие активности сторон.

Исследование объема и содержания допущенных испытуемыми неудачных действий показало, что среди неудачных действий, допускаемых испытуемыми, лидируют те, что связаны с неадекватными действиями медиатора в области обеспечения содержательных аспектов взаимодействия (57% всех неудачных действий). На втором месте находятся показатели неудачных действий, связанных с решением задач обеспечения психологических условий эффективного взаимодействия (25%). На третьем месте – неудачные действия медиатора в области организации и управления взаимодействием сторон (17%). Распределения количества неудачных действий, допускаемых испытуемыми при достижении отдельных групп целей, не совпадают друг с другом ($p \leq 0,05$). Среди неудачных действий медиатора, связанных с обеспечением содержательных аспектов взаимодействия, наиболее представленными являются действия, связанные с решением задач содействия сторонам конфликта в постановке целей (более 70% испытуемых), а также действия, связанные с решением задач структурирования единого предмета взаимодействия (около 57% испытуемых).

Исследование анализа испытуемыми отдельных фрагментов медиаций показало, что наибольшие сложности для них составляет самоотчет относительно цели, которую они ставили перед собой в исследуемом отрезке медиации. Приведенные данные говорят о том, что наиболее слабым звеном в существующем подходе к подготовке профессиональных медиаторов является обучение адекватному решению задач обеспечения содержательных аспектов взаимодействия, что в свою очередь, связано с отсутствием разработанной теоретической модели процесса медиативных переговоров.

Библиографический список

1. Christopher Honeyman. On The Importance Of Criteria For Mediator Performance www.mediate.com/articles/honeyman.cfm
2. Etty Lieberman, Yael Foux-Levy, Peretz Segal. Beyond Basic Training: A Model for Developing Mediator Competence // CONFLICT RESOLUTION QUARTERLY. – 2005. – Vol. 23. – no. 2, Winter
3. Аллахвердова, О.В. Медиация – конструктивное разрешение конфликтов / О.В. Аллахвердова, А.Д. Карпенко. – СПб., 2008.
4. Бесемер, Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. – Калуга, 2004.
5. Карпенко, А.Д. Медиация. – СПб., 2006.

Bibliography

1. Christopher Honeyman. On The Importance Of Criteria For Mediator Performance www.mediate.com/articles/honeyman.cfm
2. Etty Lieberman, Yael Foux-Levy, Peretz Segal. Beyond Basic Training: A Model for Developing Mediator Competence // CONFLICT RESOLUTION QUARTERLY. – 2005. – Vol. 23. – no. 2, Winter
3. Allahverdova, O.V. Mediaciya – konstruktivnoe razreshenie konfliktov / O.V. Allahverdova, A.D. Karpenko. – SPb., 2008.
4. Besemer, Kh. Mediaciya. Posrednichestvo v konfliktakh. – Kaluga, 2004.
5. Karpenko, A.D. Mediaciya. – SPb., 2006.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 330.4:378

Baygusheva I.A. MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED MATHEMATICAL TRAINING OF ECONOMISTS AT A HIGHER SCHOOL. There is covered the urgent issue of improvement of quality of the higher economic education in process of the mathematical training. There is suggested the model of educational process of professionally oriented mathematical training and is found out the content of its stages.

Key words: mathematical competence, typical professional task, generalized solving method, model of educational process of professionally oriented mathematical training.

И.А. Байгушева, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математики и методики её преподавания Астраханского гос. университета, г. Астрахань, E-mail: iabai@mail.ru

МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

Рассматривается актуальная проблема повышения качества высшего экономического образования в процессе обучения математике. Представлена модель учебного процесса профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе и раскрыто содержание его этапов.

Ключевые слова: математическая компетентность, типовая профессиональная задача, обобщенный метод решения, модель учебного процесса профессионально направленной математической подготовки.

Одна из проблем высшего профессионального образования связана со следующим противоречием – обучение профессиональной деятельности будущих специалистов осуществляется средствами качественно иной учебной деятельности. В результате выпускники вузов не всегда способны планировать и осуществлять практическую деятельность по решению профессиональных задач, требующих использования приобретенных в вузе теоретических знаний.

Поиск путей повышения качества готовности будущих экономистов к практической профессиональной деятельности привел к созданию концепции профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе [1, с. 60-62]. В рамках данной концепции профессиональная направленность математической подготовки экономистов рассматривается как перспективное направление повышения качества высшего экономического образования. При этом цель математической подготовки специалистов в области экономики заключается в формировании их математической компетенции как способности и готовности решать методами математики типовые профессиональные задачи экономистов. Под типовой профессиональной задачей экономиста (ТПЗ) мы понимаем цель, которую специалист в области экономики многократно ставит перед собой в процессе своей профессиональной деятельности.

Таким образом, для успешного формирования математической компетентности у студентов экономических специальностей необходимо:

- 1) выделить ТПЗ экономистов, решение которых требует использования математических знаний;
- 2) разработать методы решения этих задач в обобщенном виде;
- 3) разработать модель учебного процесса, позволяющую каждому студенту овладеть обобщенными методами решения ТПЗ.

В результате проведенного анализа квалификационных характеристик специалистов в области экономики и использования метода экспертных оценок были выделены следующие пять ТПЗ экономистов:

- 1) обработка экономической информации;
- 2) нахождение или оценка значений показателей, характеризующих экономическую деятельность;
- 3) выявление зависимости, её вида и свойств между параметрами экономической деятельности;
- 4) прогнозирование экономической деятельности;
- 5) планирование экономической деятельности, а также разработаны обобщенные методы их решения [2, с. 90-95].

Так обобщенный метод решения ТПЗ № 2 «Нахождение или оценка значений показателей, характеризующих экономическую деятельность» представляет собой следующую систему действий:

- 1) сформулировать цель деятельности – найти или оценить значения расчетно-аналитических показателей, характеризующих экономическую деятельность;

- 2) выделить параметр экономического процесса (системы), который нужно найти или оценить;

- 3) построить математическую модель экономической деятельности, в которую входит искомый показатель;

- 4) проверить, соответствует ли построенная модель экономической деятельности, описанной в данной задаче;

- 5) проверить, определены ли все остальные параметры построенной модели, от которых зависит искомый показатель;

- 6) проверить выражены ли значения всех известных величин построенной модели в соответствующих системах единиц измерения;

- 7) выбрать метод решения задачи в соответствии с построенной моделью;

- 8) составить план действий по решению задачи;

- 9) решить задачу относительно искомого параметра / получить статистическую оценку параметра;

- 10) проверить достоверность полученного значения расчетно-аналитического параметра, сравнив со значениями других реальных экономических величин и сформировав его экономическую интерпретацию.

Проиллюстрируем, как, опираясь на обобщенный метод решения, можно спланировать свои действия по решению конкретной задачи.

Пример: Турфирма «Ласточка» предлагает туры по осмотру достопримечательностей Санкт-Петербурга. Спрос на один из туров, цена которого 7000 руб. с человека, составлял примерно 1000 путевок в месяц. Когда его стоимость понизилась до 6000 руб., ежемесячный спрос возрос до 1200 путевок. Предполагая, что уравнение спроса линейно, определите цену этого тура таким образом, чтобы она, оставаясь доступной, обеспечила фирме максимальный ежемесячный доход [3, с. 203].

Чтобы решить задачу, необходимо выполнить следующие действия:

- 1) цель – найти доступную для потребителей цену тура, которая позволит туристической фирме получить максимальный доход от реализации этого тура;

- 2) экономический процесс – реализация туров на рынке с целью получения фирмой максимального дохода. Искомый параметр – цена тура, устанавливаемая туристической фирмой;

- 3) пусть x – количество проданных туров за месяц, p – цена тура. Тогда доход фирмы за месяц равен $R = px$.

По условию задачи уравнение спроса $x=x(p)$ линейно, и ему удовлетворяют точки (7000, 1000), (6000, 1200). Найдем уравнение спроса как уравнение прямой проходящей через две точки: $x = 2400 - p/5$. Отсюда доход фирмы за месяц равен $R(p) = p(2400 - p/5) = 2400p - 2/5 p^2$.

Требуется найти p_{max} – точку максимума $R(p)$;

- 4) построенная модель представляет собой функцию дохода фирмы от цены реализованных туров $R(p)$. Требуется найти точку максимума этой функции – цену p , которой соответствует максимальный доход;



Рис. 1. Модель учебного процесса профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе

- 5) других неопределенных параметров модель не имеет.
 6) цена тура p выражена в рублях, следовательно доход фирмы будет тоже исчисляться в рублях;
 7) метод решения задачи – исследование функции одной переменной на экстремум;
 8) план решения:
 1. Найти производную функции $R(p)$.
 2. Решить уравнение $R'(p) = 0$.
 3. Применить к полученному решению p^* достаточный признак существования экстремума функции;
 9) решим задачу в соответствии с планом:
 1. Найдем производную функции: $R'(p) = 2400 - 2p/5$.
 2. Решим уравнение $R'(p) = 0$.
 $2400 - 2p/5 = 0$, $p^* = 6000$ (руб.).
 3. Точка $p^* = 6000$ является точкой максимума функции $R(p)$, так как производная $R'(p)$ меняет в этой точке знак с «+» на «-».
 10) Итак, при цене тура $p = 6000$ руб. фирма реализует 1200 путевок и получает наибольший при сложившемся рыночном спросе доход $R = R(6000) = 2400 \cdot 6000 - 6000^2/5 = 7200000$ (руб.).
 В процессе разработки содержания обобщенных методов выяснилось, что каждый метод представляет собой деятельность, состоящую из определенных логически связанных между собой действий. Чтобы овладеть деятельностью в целом, необходимо обучить студентов выполнению каждого входящего в него

действия, что возможно только одним единственным способом – многократно повторяя эти действия в процессе решения конкретных задач различного уровня сложности и профессиональной направленности.

Модель учебного процесса по обучению бакалавров направления подготовки «Экономика» обобщенным методом решения типовых профессиональных задач экономиста с использованием математических знаний представлена на рис. 1.

На *адаптационном этапе* студенты изучают специально разработанный курс «Практикум по математике», цель которого состоит в подготовке к изучению вузовских математических курсов и освоении таких универсальных для всех методов действий как «формулирование цели деятельности (в виде конечного продукта с заданными свойствами)» и «пошаговое планирование выполнения деятельности». Результатом реализации курса «Практикум по математике» является студент, способный сформулировать цель поставленной задачи по элементарной математике, спланировать и осуществить деятельность по её решению.

Далее следует *дисциплинарный этап* учебного процесса. Для того чтобы овладеть такими, например, действиями как «выполнить математическое описание предмета деятельности», «выполнить преобразование объекта планирования из исходного в требуемое состояние», необходимо изучить понятийно-методологический математический аппарат и приобрести навык его

использования. Ключевыми аспектами обучения математике являются: понятная обеспеченность всех предметных образовательных действий; понимание необходимых, существенных, устойчивых и воспроизводимых причинно-следственных связей – теорем и эквивалентных им суждений; универсальный подход к решению любых задач. Инструментальная подготовленность учащихся и педагогов к достижению этих результатов образовательной деятельности определяется качеством усвоения соответствующих алгоритмов и развития творческой деятельности в пределах их шагов ([4, с. 177]). Сформировать их можно только при многократном повторении в процессе решения математических учебных задач. Учебной задачей будем называть задачу, сформулированную на языке математики с целью освоения математических знаний и умений. Примеры учебных математических задач [3].

Пример 1. Найти область определения функции

$$y = \log_{\frac{1}{2}}(x^2 + 6x + 9) + \sqrt{x^2 - 2x - 8}.$$

Пример 2. Составить уравнение нормали и уравнение касательной к кривой $y = x + \sqrt{x^3}$ в точке с абсциссой $x_0 = 1$.

Пример 3. Решить дифференциальное уравнение с разделяющимися переменными: $y'e^{-x} = x - 1$.

Каждый вид деятельности по решению задачи имеет свой операционный состав, который преподаётся студентам в виде алгоритма последовательно выполняемых действий.

Следующий этап учебного процесса профессионально направленной математической подготовки – *междисциплинарный*. На этом этапе студенты овладевают обобщенными методами решения типовых профессиональных задач экономиста в процессе решения *псевдопрофессиональных задач*. *Псевдопрофессиональной задачей* будем называть задачу, сформулированную на языке экономической науки с целью овладеть в процессе её решения методами приложения математических знаний и умений в экономике. Задачи такого рода можно найти во многих современных учебных пособиях по математике, предназначенных для студентов экономического направления подготовки. Примеры псевдопрофессиональных задач [3].

Пример 1. Уравнение спроса на некоторый продукт имеет вид $p = \frac{1}{12}x^2 - 10x + 300$, $0 \leq x \leq 60$. Определите оптимальный объём производства этого товара и соответствующую ему цену, которые позволят максимизировать доход.

Пример 2. По оценке банковской ассоциации сумма депозитов в 10 миллионов раз превышает величину процентной ставки. Например, размер банковской процентной ставки в 4% привлекает 40 млн. руб. на депозитные вклады. Ассоциация установила размер ставки по кредитам в 10%. Каким должен быть размер процентной ставки по депозитам, чтобы прибыль ассоциации была наибольшей?

Пример 3. Найдите излишек потребителя при заданных функции спроса $p = D(x) = 3 - \frac{x}{10}$ и объёме реализованной продукции $x = 20$. Выполните графическую иллюстрацию.

Библиографический список

1. Байгушева, И.А. Концептуальные положения профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 2.
2. Байгушева, И.А. Типовые профессиональные задачи как показатель сформированности математической компетентности будущих экономистов // Наука и школа. – 2013. – № 1.
3. Пильтай, Г.З. Математика для экономистов: учеб. пособие / Г.З. Пильтай, И.А. Байгушева, А.Р. Гайсина. – Астрахань, 2012.
4. Боговявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография. – Самара, 2009.
5. Кудрявцев, Л.Д. Современная математика и её преподавание: учеб. пособие. – М., 1985.

Bibliography

1. Baygusheva, I.A. Konceptualniye polozheniya professionalno napravlennoy matematicheskoy podgotovki ekonomistov v vuze // Vysheee obrazovanie segodnya. – 2013. – № 2.
2. Baygusheva, I.A. Tipovye professionalniye zadachi kak pokazatel sformirovannosti matematicheskoy kompetentnosti budutikh ekonomistov // Nauka i shkola. – 2013. – № 1.
3. Pil'tay, G.Z. Matematika dlya ekonomistov: ucheb. posobie / G.Z. Pil'tay, I.A. Baygusheva, A.R. Gayjsina. – Astrakhanj, 2012.
4. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey: monografiya. – Samara, 2009.
5. Kudryavtsev, L.D. Sovremennaya matematika i eyo prepodavanie: ucheb. posobie. – M., 1985.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 159.97 + 376.3

Piskun O.U. FORMATION OF MORAL POINTS IN CONDITIONS OF SPECIALLY ORGANISED CULTURAL AND EDUCATIONAL SCHOOL SPACE AS ONE OF THE WAYS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL PROGRESS OF DEAF STUDENTS. The article presents special arrangements special of influence in the process of formation of moral points. The author's idea is to develop deaf students' reflection, to take into consideration their moral experience and inner resources. The idea of the development of interest to educational process, of the formation, of emotional regulation of this process and ability to display the will in situation of social implication to the history of deaf people. Psychological and pedagogical actions should be fulfilled in the cultural and educational space by the teachers of the deaf.

Key words: moral points, special arrangements of influence, understanding of mianing, help in the searsh of moral points, the development of interest to the process, display of will characteristics, the emotional regulation of the educational process, social implication to the history of deaf people, cultural and educational space, space created by the teachers of the deaf, moral experience, inner resources, reflection.

О.Ю. Пискун, ст. преп. каф. КПиП НГПУ, соискатель НИПКиПРО, г. Новосибирск,
E-mail: o-piskun@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ОРИЕНТИРОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ

В статье представлены специальные меры воздействия на глухих школьников в процессе формирования духовных ориентиров. Автор предлагает развивать у глухих школьников рефлекссию, опираться на их духовно-нравственный опыт и ресурсы. В статье отражена идея развития интереса к учебному процессу, формирования эмоциональной регуляции и способности проявления воли в ситуации социальной причастности. Психолого-педагогические воздействия должны осуществляться в конструируемом сурдопедагогами культурно-образовательном пространстве.

Ключевые слова: духовные ориентиры, специальные меры воздействия, помощь в поиске духовных ориентиров, развитие интереса к деятельности, проявление волевых особенностей, эмоциональная регуляция учебной деятельности, социальная причастность к истории глухих, культурно-образовательное пространство, духовно-нравственный опыт, внутренние ресурсы, рефлексия.

Для нас несомненной является эмоционально-волевая основа духовного развития глухого человека.

М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин, Н.Г. Морозова, В. Петшак, В.С. Собкин, Е.Г. Речицкая, Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова в своих исследованиях отмечали специфику развития эмоционально-волевой сферы глухих [1-6].

Мы предполагаем, что целенаправленный процесс формирования духовных ориентиров сможет положительно воздействовать на развитие эмоций и воли у глухих школьников в специально организованном культурно-образовательном пространстве школы.

Объект исследования – эмоционально-волевое развитие.

Предмет исследования – формирование духовных ориентиров как один из путей развития эмоционально-волевой сферы.

Для изучения состояния эмоционально-волевой сферы глухих школьников мы использовали комплекс методик в зависимости от возрастной категории испытуемых в 4, 7, 11 классах. Формирование духовных ориентиров у глухих детей, на наш взгляд, связано со многими задачами. Обозначим ряд задач исследования.

Л.С. Выготский, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, А.П. Гозова, Т.В. Розанова своими исследованиями подтвердили, что поражения слуха сказывается, прежде всего, и в наибольшей степени на развитии речи глухих детей, что задерживает формирование мышления, памяти, других познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы [7; 8]. Именно это затрудняет понимание глубины изучаемого явления и требует специальных мер воздействия, направленных на достижение смысла – это первая задача исследования.

Вторая задача: *помочь найти глухому ребёнку духовные ориентиры* таким образом, чтобы его «нравственная сторона» претерпела качественно позитивные изменения. Одним из возможных путей, на наш взгляд, является серьёзное знакомство с жизнью людей, имеющих такое же нарушение, какое есть и у самого ребёнка. Это позволяет понизить и, в дальнейшем, снять страх и тревогу за перспективу собственного развития.

Для гармоничного развития глухого, как отмечает Н.Г. Морозова, нужно привить интерес основ наук и к содержательному самостоятельному чтению книг [2]. В. Петшак предлагает погружать глухого ребёнка в мир культуры и искусства, что будет способствовать его эмоциональному развитию [3].

Третья задача – *возникновение и развитие интереса в ходе выполнения специальным образом организованной деятельности*. Ее организация, по мнению Н.Г. Морозовой, Е.Г. Речицкой, предполагает знакомство с реальными фактами, вступая в противоречие с прежними представлениями, вызывают недоумение, вопрос желание узнать, что, как и почему [2; 5]. Необходимо организовать самостоятельный поиск ответа на вопрос – практически действенный поиск. Мыслительный поиск (в силу психологических особенностей глухих) становится возможным на более поздних этапах обучения (8 – 11 классы).

Четвёртая задача направлена на *проявление волевых особенностей личности*, на формирование умения доводить действие до конца, способности осуществлять самоконтроль, соотносить полученный результат с требованиями. Волевые усилия у большинства глухих, по наблюдениям М.Е. Хватцева, С.Н. Шабалина, В.С. Собкина, в школьном возрасте сформированы на низком уровне [1; 4].

Пятая задача заключается в следующем: эмоции важны при формировании мотивации, поэтому важное значение в развитии эмоционально-волевой сферы глухих, их познавательных способностей имеет *эмоциональная регуляция учебной деятельности*: содержание учебных дисциплин предметной деятельности «Язык» – источник развития эмоций и воли глухих учащихся (изучение биографии и творчества О.И. Скорородовой, Элен Келлер, А.В. Суворова). Этим людям посвящён цикл уроков в нашей авторской технологии. Изучая дневники самонаблюдения О.И. Скорородовой, глухие дети постигают путь преодоления дефекта [9]. Глухие дети, учащиеся школы нашего времени, узнавая подробности профессионального пути своих учителей, пересекающегося с жизнью слепоглухой О.И. Скорородовой, осознают и свою социальную причастность к этой истории. Они находятся в культурно-образовательном простран-

стве, где жива историческая память, делающая процесс обучения гуманным: на примере жизни и творчества великого человека у глухого ребёнка формируется способность осознания себя в культурном пространстве.

Шестая задача: *развитие духовных ориентиров* у глухих школьников: создание культурно-образовательного пространства школы I вида как *конструируемой сурдопедагогами пространственной среды*. Эта среда формирует физическую и ментальную организацию пространства образования. Создание культурно-образовательного пространства школы I вида дает возможность воздействовать на объективные обстоятельства жизни глухих детей в школе и на субъективную основу их личности. В культурно-образовательном пространстве школьник со слуховой депривацией осваивает систему ценностей, норм, стереотипов общества, у него складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

Пример жизненных достижений Ольги Ивановны Скороходовой, Элен Келлер, Александра Васильевича Суворова является несомненным духовным ориентиром и помогает не только понять сложную структуру дефекта, осознать на практике теорию компенсации, описанную Л.С. Выготским, но и прочувствовать особенности процесса развития, методы и приемы воспитания и обучения таких детей, необходимость наличия эмпатии, сопереживания, воли у педагогов, сопровождающих детей с недостатками слуха, и у самих этих детей [7].

В решении задач эмоционально-волевого развития незлых детей мы опирались на теорию компенсации Л.С. Выготского («единство межфункциональных связей», «обходные пути развития», «аффект преодоления трудностей», «творческий характер развития») [7, с. 70; 10; 11; 12; 13, с. 184], на культурно-историческую концепцию: «культура видоизменяет природу сообразно целям человека», «среда оказывает то или иное влияние на развитие ребёнка, различное в различные возрасты» [14, с. 81]. Социальный образец, по Выготскому, движет личностью. Важнейшим фактором развития детской психики ребёнка с нарушениями слуха является «социальная помощь другого человека» [13, с. 229].

В процессе работы по заявленной проблематике выработалась система психолого-педагогической коррекции, включающая комплекс программ, взаимодействующих друг с другом: технология «Развитие эмоционально-личностной, когнитивной сфер незлых учащихся на предметах языкового цикла», её суть заключается в триединстве компонентов: *1 компонент. Программа по русскому языку на основе применения опорных сигналов*, специально адаптированная для незлых учащихся; *2 компонент. Программа по развитию речи в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I вида*; *3 компонент. Программа по литературе «Влияние знаний о жизни и творчестве деятелей мировой художественной культуры на развитие эмоционально-волевой сферы глухих учащихся»*. Основное содержание программы: изучение литературных произведений в соответствии с возрастными возможностями незлых учащихся с опорой на принцип вариативности; развитие эмоционально-волевой сферы на примере жизни и творчества выдающихся деятелей мировой художественной культуры; взаимопонимание проблематики уроков языкового цикла [15]. Каждый программный компонент технологии – целостной системы коррекционно-педагогических воздействий – имеет свою структуру. В данной статье мы раскрываем смысл третьего компонента, неразрывно связанного с двумя другими программами, составляющими комплексную систему психолого-педагогической коррекции вместе с другими коррекционно-развивающими программами:

Программа «Коррекция тревожности и школьных страхов» (1998 г.) [16]; Программа психолого-педагогического сопровождения глухих учащихся выпускного класса (2000 г.) [17]; 18]; Программа «Развитие эмоционально-волевой сферы нез-

слышащих учащихся» (2001 г.) [16; 19]; Пакет программ курса коррекционно-развивающих занятий в классах выравнивания и вспомогательных классах школы для детей с недостатками слуха (с I по X класс), методических рекомендаций для коррекционно-развивающей работы (1998) [20; 21]. Программы применяются в коррекционных образовательных учреждениях I, II вида городов Новосибирск, Искитим, Куйбышев, Абакан, Санкт-Петербург.

В содержании психолого – педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников основным является формирование духовных ориентиров в процессе формирующегося отношения [22-25] к личности выдающегося представителя мировой художественной культуры. В этом процессе, порождающим эмоцию, развиваются, память, мышление, речь, внимание, воображение; формируются образ собственного «Я», мотивация, целеполагание, адекватная самооценка, самоорганизация, самоконтроль, эмпатия, навыки коммуникации у незлых школьников с помощью компенсаторных возможностей организма.

В ходе реализации комплексной системы психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития через формирование духовных ориентиров у глухих школьников в условиях специально организованного культурно-образовательного пространства школы I вида развиваются эмоции, нравственные чувства, возникает понимание внешних выражений эмоций у других людей в процессе межличностных отношений на уроках русского языка, литературы, развития речи, на коррекционных-развивающих занятиях; развиваются психические процессы у глухих школьников в условиях полигlossии; целенаправленно формируется произвольность, опосредованность, осознанность; развивается самосознание у детей с нарушениями слуха с помощью литературных произведений, примеров жизни и творчества выдающихся деятелей искусства и культуры, нетрадиционных методов обучения:

Главным достоинством третьего программного компонента технологии в рамках целостной системы коррекционно-педагогических воздействий является формирование у глухих школьников представлений о качествах личности, эмоциональных свойствах, нормах поведения; умения понимать поступки окружающих людей; адекватной самооценки – основы саморегуляции, самоконтроля, эффективного общения; рефлексивного отношения к собственному поведению, поступкам окружающих.

Итак, направления психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников – это целый комплекс реализующихся программ, апробация которых пройдена на региональном, всероссийском и международном уровне [26].

Таким образом, опираясь на результаты нашего исследования, пришли к выводам, имеющим значение при формировании духовных ориентиров в процессе эмоционально-волевого развития глухих школьников.

Во-первых, *духовно-нравственный опыт* формируется в процессе культурного обогащения и насыщения социально-педагогическим взаимодействием субъектов образования (педагогов и глухих детей) и влияет на процесс развития эмоций и воли любого человека, находящегося в культурно-образовательном пространстве.

Во-вторых, на первый план выходят *ресурсы человека* с сенсорными и бисенсорными нарушениями, возможность их раскрытия для полноценного развития. Осознание этого служит стимулом для эмоционально-волевого и когнитивного развития человека с нарушенным слухом.

В-третьих, главным является *рефлексия собственной жизни*, перспектив развития глухих школьников, формирование их личностных духовных ориентиров. Глухие ученики и их слышащие учителя являются субъектами социального взаимодействия, определяющего процесс развития эмоционально-волевой сферы.

Библиографический список

1. Хватцев, М.Е. Особенности психологии глухого школьника: пособ. для студентов дефектологических факультетов и учителей специальных школ / М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин. – М., 1961.
2. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М., 1969.
3. Петшак, В. Эмоциональное развитие глухих детей: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991.
4. Собкин, В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. – М., 1997.
5. Речицкая, Е.Г. Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха: монография. – М., 2009.

6. Грабенко, Т.М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. Диагностика и коррекция: учебно-методическое пособие / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. – СПб., 2008.
7. Выготский, Л.С. Дефект и сверхкомпенсация // Основы дефектологии. – СПб., 2003.
8. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьёва, Ж.И. Шиф [и др.]. – М., 1971.
9. Скороходова, О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М., 1972.
10. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 4.
11. Выготский, Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
12. Выготский, Л.С. Проблема воли и её развитие в детском возрасте // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
13. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
14. Выготский, Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск, 2001.
15. Пискун, О.Ю. Роль психолого-педагогического сопровождения в личностном и профессиональном самоопределении незлышащих старшеклассников // Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы и перспективы. – Новосибирск, 2003.
16. Пискун, О.Ю. Роль культуры и искусства в развитии творчества глухих детей на уроках языкового цикла // Философское осмысление педагогики и психологии детства: сб. науч. трудов (материалы регионального семинара) – Новосибирск, 2002.
17. Пискун, О.Ю. Развитие временной перспективы будущего и профессионального самоопределения глухих школьников // Опыт сотрудничества и взаимодействия в системе школа-вуз: сб. материалов методического семинара преподавателей Института социальной реабилитации и учителей специальных школ. – Новосибирск, 2001. – Ч. 1.
18. Пискун, О.Ю. Развитие эмоционально-волевой сферы учащихся // Психологическое сопровождение образовательного процесса. Из опыта работы педагогов-психологов. – Новосибирск, 2002.
19. Пискун, О.Ю. Развитие эмоционально-волевой сферы глухих учащихся на уроках языкового цикла // Особенности преподавания гуманитарных дисциплин лицам с нарушением слуха. – Новосибирск, 2002.
20. Пискун, О.Ю. Коррекция эмоционально-волевого и когнитивного развития детей с комплексными нарушениями // Теория и практика комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы республик. науч.-практич. конф. – Нерюнгри, 2006.
21. Пискун, О.Ю. Коррекция эмоционально-волевого и когнитивного развития детей с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения: учебно-методич. пособ. – Новосибирск, 2005.
22. Агавелян, О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монографическое исследование. – Челябинск, 1999.
23. Агавелян, Р.О. Психология состояний: диагностика, коррекция, регуляция и управление базовыми состояниями в профессиональной деятельности педагога специальной школы: учеб. пособ. / Р.О. Агавелян, В.С. Агавелян. – Новосибирск, 2003.
24. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
25. Бодальев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
26. Пискун, О.Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал: научно-теоретическое издание. – 2007. – № 15.

Bibliography

1. Khvatcev, M.E. Osobennosti psikhologii glukhogo shkol'nika: posob. dlya studentov defektologicheskikh fakul'tetov i uchiteley special'nykh shkol / M.E. Khvatcev, S.N. Shabalin. – M., 1961.
2. Morozova, N.G. Formirovanie poznatel'nykh interesov u anomal'nykh detey. – M., 1969.
3. Petshak, V. Ehmotsional'noe razvitiye glukhikh detey: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1991.
4. Sobkin, V.S. Podrostok s defektom slukha: cennostnye orientatsii, zhiznenniye plani, social'nye svyazi. Ehmpricheskoye issledovanie. – M., 1997.
5. Rechickaya, E.G. Uchebnaya deyatel'nost' mladshikh shkol'nikov s narusheniem slukha: monografiya. – M., 2009.
6. Grabenko, T.M. Ehmotsional'noe razvitiye slaboslyshayushchikh shkol'nikov. Diagnostika i korrektsiya: uchebno-metodicheskoye posobie / T.M. Grabenko, I.A. Mikhalkenkov. – SPb., 2008.
7. Vihgotskiy, L.S. Defekt i sverkhkompensatsiya // Osnovy defektologii. – SPb., 2003.
8. Psikhologiya glukhikh detey / pod red. I.M. Solov'yova, Zh.I. Shif [i dr.]. – M., 1971.
9. Skorokhodova, O.I. Kak ya vosprinimayu, predstavlyayu i ponimayu okruzhayushiy mir. – M., 1972.
10. Vihgotskiy, L.S. Ucheniye ob ehmotsiyakh // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1982. – T. 4.
11. Vihgotskiy, L.S. Ehmotsii i ikh razvitiye v detskom vozraste // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1982. – T. 2.
12. Vihgotskiy, L.S. Problema voli i eyo razvitiye v detskom vozraste // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1982. – T. 2.
13. Vihgotskiy, L.S. Osnovy defektologii. – SPb., 2003.
14. Vihgotskiy, L.S. Lekcii po pedologii. – Izhevsk, 2001.
15. Piskun, O.Yu. Rol' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v lichnostnom i professional'nom samoopredelenii neslyshayushchikh starsheklassnikov // Professional'noye obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Problem i perspektivy. – Novosibirsk, 2003.
16. Piskun, O.Yu. Rol' kul'tury i iskusstva v razvitiye tvorchestva glukhikh detey na urokakh yazikovogo tsikla // Filosofskoye osmysleniye pedagogiki i psikhologii detstva: sb. nauch. trudov (materialy regional'nogo seminar) – Novosibirsk, 2002.
17. Piskun, O.Yu. Razvitiye vremennoy perspektivy buduthego i professional'nogo samoopredeleniya glukhikh shkol'nikov // Opiyt sotrudnichestva i vzaimodeystviya v sisteme shkola-vuz: sb. materialov metodicheskogo seminar prepodavateley Instituta social'noy reabilitatsii i uchiteley special'nykh shkol. – Novosibirsk, 2001. – Ch. 1.
18. Piskun, O.Yu. Razvitiye ehmotsional'no-volevoy sfery uchashchikhs // Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obrazovatel'nogo processa. Iz opyta raboty pedagogov-psikhologov. – Novosibirsk, 2002.
19. Piskun, O.Yu. Razvitiye ehmotsional'no-volevoy sfery glukhikh uchashchikhs na urokakh yazikovogo tsikla // Osobennosti prepodavaniya gumanitarnykh disciplin licam s narusheniem slukha. – Novosibirsk, 2002.
20. Piskun, O.Yu. Korrektsiya ehmotsional'no-volevogo i kognitivnogo razvitiya detey s kompleksnymi narusheniyami // Teoriya i praktika kompleksnoy reabilitatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy respublik. nauch.-praktich. konf. – Neryungri, 2006.
21. Piskun, O.Yu. Korrektsiya ehmotsional'no-volevogo i kognitivnogo razvitiya detey s nedostatami slukha, imeyushchikh kompleksnye narusheniya: uchebno-metodich. posob. – Novosibirsk, 2005.
22. Agavelyan, O.K. Social'no-perceptivnye osobennosti detey s narusheniyami razvitiya: monograficheskoye issledovanie. – Chelyabinsk, 1999.
23. Agavelyan, R.O. Psikhologiya sostoyaniy: diagnostika, korrektsiya, regul'yatsiya i upravleniye bazovymi sostoyaniyami v professional'noy deyatel'nosti pedagoga special'noy shkol'i: ucheb. posob. / R.O. Agavelyan, V.S. Agavelyan. – Novosibirsk, 2003.
24. Myasishchev, V.N. Lichnost' i nevroz. – L., 1960.
25. Bodalyov, A.A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom. – M., 1982.
26. Piskun, O.Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya ehmotsional'no-volevogo razvitiya glukhikh shkol'nikov // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal: nauchno-teoreticheskoye izdanie. – 2007. – № 15.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 372.016.78

Ravcheeva N.A. ON RHYTHM (TRAINING A YOUNG CONCERTMASTER). Rhythm is a fundamental factor of musical mastery. Rhythmic plasticity has a special place in ensemble performance. It is particularly important and problematic in children's creative work with a child acting as a leader. The paper attempts to explore aspects of collective creative work in infancy, and to identify ways to handle a most intricate problem of training a young concertmaster.

Key words: pedagogy, young concertmaster, training rhythm.

Н.А. Равчеева, соискатель Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, E-mail: rav912@yandex.ru

КОЕ-ЧТО О РИТМЕ (К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЮНОГО КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА)

Ритм является одним из основополагающих факторов в музыкальном исполнительстве. Специальное место занимает вопрос ритмической пластичности в ансамбле. Особенно важен и проблематичен он в детском творчестве, когда в качестве концертмейстера выступает ребенок. В статье предпринята попытка раскрыть отдельные аспекты совместного творчества в детском возрасте, наметить пути решения сложнейшей задачи ритмического воспитания юного концертмейстера.

Ключевые слова: педагогика, юный концертмейстер, ритмическое воспитание.

Так озаглавил важный раздел в своей замечательной книге «Об искусстве фортепианной игры», выдержавшей девять изданий, чудесный музыкант Г.Г. Нейгауз. Но тема эта отнюдь не закрыта. Проблемы ритма не раз обсуждались в научной и методической литературе. Они глубоки и обширны. Это не случайно, ибо все в окружающем нас мире подчинено ритму: природные явления, действия человека, движение светил и пение птиц. Ритм – это жизнь. По образному сравнению Н.И. Голубовской, «ритмичность кровообращения – признак здоровья, аритмия пульса – болезнь» [1, с. 169].

Едва ли не каждый музыкант дает собственное определение ритма. «К ритму принадлежит все, что относится к делению, движению, ударению», – поясняет И. Гунке [2, с. 31]. Г. Гесс де Кальве рассуждает следующим образом: «Ритм есть содержание движения по свойству предметов, чувствований и ощущений через части целого; он подобен маху крыла и парению птицы. Хотя человек не имеет телесных крыльев, но душа его окрыленна, и может перелетать от одной идеи, одного чувствования, одной мысли к другой...» [3, с. 199]. Б. Пастернак отождествлял ритм с «событием», а «событие» с «ритмом». Н. Голубовская рассматривала ритм как «любую организацию движения во времени» [1, с. 226].

По словам И. Стравинского, лишь «музыка устанавливает порядок между человеком и временем. Она – единственная область, в которой человек может реализовать свое присутствие» [4, с. 79]. Многие композиторы и исполнители, говоря о музыке, выделяют ритм как основополагающую составляющую. Стравинский считал наиболее важными «ритм» и «интервал». Голубовская определяла музыкальную интонацию как «высоту и ритм», а двумя основными исполнительскими средствами пианиста считала «динамику и ритм». К. Мартинсен называл «ритм, формирование звука и гибкость в линиях» «душой» инструмента. М. Люси выделял главные, по его мнению, компоненты музыкального «источника выражения» – «ладотональность» и «гармония», «метр» и «ритмоструктура».

Так что же такое музыкальный ритм? Гунке объясняет: «Сравнительно говоря, гармония есть как бы осто́в; мелодия – обрисовка, линиямент физиономии; ритм – пульс» [2, с. 31]. И далее: «Есть музыка без тактов, но нет музыки без ритма, без этой волнистой, плавной соразмерности; ибо чувство наше требует различия, постепенности, меры в силе и продолжительности в звуках, требует отделов для отдыха, периодов для вразумительности, понятности музыкальной речи; требует возвышения и понижения эффектов. Это плавное разнообразие впечатлений столько же ласкает наш слух, как чередование холмов и равнин суши и волны моря радуют глаз путешественника» [2, с. 40]. «Ритм в музыке – это пульсация, свидетельствующая о жизни», – замечал А. Рубинштейн [5, с. 81].

«Плавность и порывистость речи, возбужденность и покой, направленность ее – рассказ или изъяснение чувства, воли – все это отражается ритмом, участвует в музыкальном искусстве непреложным биением человеческой речи, чувства, мысли», – писала Голубовская [1, с. 146]. Более того: Надежда Исифовна считала ритм «основным содержанием исполнительства».

Мартинсен полагал, что качество слуха пианиста можно определить по одному ритму. Подобную точку зрения разделяла и Голубовская. Она замечала: «...Ничто столь ярко не характеризует индивидуальность музыканта, как его ритм. Ритмическая активность, с одной стороны, – подчиняющая воля, ритмическая гибкость; с другой – способность чутко откликаться на образную жизнь музыки и вести за собой воображение другого человека – без этих двух качеств исполнитель не сможет увлечь слушателя» [1, с. 190].

Подробно раскрывала пианистка и «художественные задачи, формирующие реальный исполнительский ритм». По ее мнению, это – «метрическое строение», «пластическая выразительность», «гармоническая выразительность», «полифоническая выпуклость», «фразировка», «дыхание», «выявление характера движения», «инструментовка», «регистрация» [1, с. 224]. Однако, по справедливому замечанию Л. Оборина, «музыкальное изображение знаками на нотной бумаге – спящая красавица, которую нужно расколдовать» [6, с. 94].

Общеизвестно, что запись нотного текста достаточно условна. «Несмотря на постоянно вносимые усовершенствования в нотную запись, – считают Е. и П. Бадура-Скода, – изображение акустических процессов с помощью оптических знаков остается весьма неточным. Смена напряжения и разрядки, широкая гамма оттенков чувства никак не поддаются точной фиксации в зримой записи. Высотная и ритмическая последовательность звуков отображается нотами; воссоздание же органической связи звуков должно быть предоставлено интуиции и умению интерпретатора» [7; 10]. «За кадром» остаются многие исполнительские детали. Среди них одно из ведущих мест принадлежит музыкальной интонации. Фиксации она не поддается. «...В жизни словами легче лгать, чем интонацией, – замечала Голубовская. – Не «что» говорит человек, а «как» – это открывает нам его чувства и даже мысли» [1, с. 144].

Все эти высказывания относятся не только к сольному исполнительству. Они являются непреложным законом для ансамблистов. Ритмическая организация сочинения для нескольких инструментов подчинена не только общим законам ритма, но и законам совместного музицирования и обладает своими особенностями. В камерном ансамбле с фортепиано роль некоего дирижера выполняет концертмейстер: на его плечи ложится организация метроритмической структуры сочинения. Это накладывает на пианиста-концертмейстера большую ответственность, так как, с одной стороны, он должен обеспечить живую пульсацию, четкое ритмическое членение, с другой – обязан создать творческие условия для свободного волеизъявления солиста (*tempo rubato*), предоставив емуagogическую свободу.

При исполнении вокальных сочинений прояснить драматургию ритма позволяет поэтическое слово. Знанияagogических закономерностей, «ритмической психологии» инструментов оркестра помогают в исполнении камерно-инструментальных сочинений. Все эти, бегло перечисленные аспекты, учитываются профессиональными исполнителями. А как обстоят дела в детском музицировании?

Дети, как правило, не владеют пластикой ритма – сказывается отсутствие музыкального кругозора и исполнительского опыта. Порой им трудно показать даже ясно очерченную метрическую структуру, а свободные темповые или ритмические отклонения становятся невыполнимой задачей. Происходит это потому, что на начальном этапе обучения воспитание ритмического чувства зачастую проходит неверно. Постоянное «втискивание» в прокрустово ложе такта, отбивание ритма и пр. не способствует его гибкому воспроизведению.

Обратим внимание на типичные детские «ошибки». Довольно часто в исполнении юных музыкантов можно слышать метроритмические отклонения «на основных вехах формальной структуры» (Г. Нейгауз), как то: граница разделов музыкальной формы, «расширение» кадансов, переход от главной партии к побочной в крупной форме. Не становятся исключением динамические оттенки. Меняется темп при смене штрихов и размера. Наблюдаются ритмические и темповые колебания в технически сложных фрагментах.

Если опустить субъективные трудности, связанные с технической неловкостью, исполнительскими неудобствами, то можно заметить следующую закономерность: детская интуиция подсказывает, что нельзя пройти мимо «основных вех» – необходимо очертить подробности музыкального образа. Но как найти верный путь к воплощению задуманного? Здесь полезно вспомнить об африканской традиции обучения музыке. «Не существует никакого универсального закона музыкального мышления, который мог бы заставить африканца воспринимать ритм как обособленный, разнотемповый элемент музыкального звука, – пишет Нзеви. – Это цельное поэтическое восприятие движения, а не статический расчет» [8, с. 26-27]. У африканских народов музыка, в первую очередь, связывается с импровизацией, т.е. с «воссозданием и варьированием, а не копированием» [8, с. 27].

Африканцы «переживают» ритм вибрациями тела, их музыка неотделима от движения. Поэтому традиционные западноевропейские методы обучения музыке для них непонятны. Мало того, даже знакомые песни, записанные нотами, они узнают с трудом, поскольку в их традиции освоение музыкальных законов проходит «путем наблюдения», т.е. звукового и визуального воспроизведения при непосредственном творческом контакте, «когда каждый певец знает, “что они должны делать”» [8, с. 27]. В сходном духе можно рассматривать и джазовые композиции.

Что же следует порекомендовать юным пианистам? Наиболее действенным способом «научения» гибкому ощущению чувства ритма становится совместное творчество, познание законов ансамблевого музицирования, причем на начальном этапе обучения. И не только в фортепианном ансамбле. Нам представляется гораздо более важным совместное творчество с другим инструментом, ибо «ритмическая психология» роля отличается от «ритмической психологии» инструментов с другим способом звукоизвлечения и звукообразования, что требует обостренного внимания, напряженного вслушивания и пластичного воспроизведения.

По мнению Голубовской, «диалектика хорошего ритма» состоит «в сочетании непреклонной устойчивости с колебанием, которое возвращается непременно в эту устойчивость» [1, с. 231]. Великая пианистка проводит параллель между музыкальной ритмоструктурой и поэтическими метрами: «В музыке мы тоже имеем ямб, хорей, дактиль и так далее. Причем эти формы никак не выражены в смысле написания, то есть тактовая черта их все обезличила. Но именно при помощи ритмического удлинения мы можем эти формы показать» [1, с. 236].

«Вхождение» в эту закономерность облегчает работу по воспитанию *tempo rubato*. С. Доренский, к примеру, считает, что «научить... живому, естественному *rubato* – невозможно! Это – как дар природы, это и есть талант» [9, с. 93].

Совместное *tempo rubato* – один из самых сложных исполнительских моментов в ансамбле. Ибо, как известно, абсолютно ровных, одинаковых длительностей не бывает. Так же как человек говорит, ходит, дышит, также он и играет. Но в ансамбле участвует несколько человек, и каждый по-своему говорит, ходит и дышит. Поэтому качество ансамбля определяется тем, как его участники вместе «говорят» и «дышат».

Еще авторы клавирных руководств XVII-XVIII веков уделяли большое внимание ритмической гибкости, необходимой для

выявления тонких оттенков чувств. К примеру, Дж. Фрескобальди в XVII столетии призывал к исполнению своих пьес в свободной ритмической фразировке, «не регулируемой границами такта», сравнивая эту фразировку с исполнением в манере «мадригала, где ускорение и замедление темпа зависит от содержания текста» [10, с. 332].

В современном исполнительстве существует два мнения о *tempo rubato*. Наиболее распространенной версией, конкретизирующей это явление, стали слова К. Игумнова: «Сколько взял взаймы, столько и отдай».

Существует иной подход, связанный с именами Н.И. Голубовской и В.В. Нильсена. Вот как объяснял свою позицию Владимир Владимирович: «*Rubato* значит “красть”. Плохой вор, который отдает, – он уже не вор. Это называется по-другому. Вор тот, кто крадет и кладет к себе в карман. Вот и все. Не надо компенсировать утрату» [11, с. 128].

Нильсен, считая ритмическую компенсацию неестественной, замечал: «...Неровность и есть жизнь. Она решает все в искусстве» [11, с. 63]. Пианист учил, что все детали музыкального текста – «...изменение гармонии, интонационные подробности в мелодии и так далее требуют дополнительного времени» [1, с. 248 сноска]. «Музыка как исполнительское искусство отличается временем, – пояснял Нильсен. Его самая главная основа – владение временем, во многом непосредственным. <...> А запись времени – неточна. И разница между точным и неточным ничем не учитывается. <...> Талантливый человек отличается от неталантливой тем, что он не стремится установить эту ровность» [11, с. 63].

Голубовская и Нильсен не одиноки в своем мнении. Им созвучна позиция О. Мессиана: «...Подлинный ритм иррегулярен», – писал музыкант. И далее: «В природе нет ничего регулярного. И работа над ритмом заключается как раз в поиске неравных длительностей», – утверждал композитор [11, с. 64].

Художественный образ сочинения, во многом определяющий его ритмическую жизнь. Не случайно Голубовская акцентировала внимание учащихся на ритме. По словам педагога, «ритм может быть повелительным и покорным, величавым и робким, мрачным и жизнерадостным, скорбным и ласковым, ораторским, убеждающим, стихийным, упругим, разнежено-гибким, полетным и т.д.» [12, с. 59]. При этом, как замечал еще К.Ф.Э. Бах, «необходима свобода исполнения, исключаящая все рабское и механическое» [10, с. 157].

Обучить детей *tempo rubato* крайне сложно, ибо, в большей степени, его феномен зиждется на исполнительской интуиции. Зачастую степень и мера *tempo rubato* определяется на уровне подсознания. В этом случае, важное значение имеет приобретаемый опыт – воспитание исполнительской и общей культуры, объем знаний, растущая чуткость к произнесению сольной партии помогает ребенку более гибко реагировать на творческую «подачу» товарища по ансамблю.

Голубовская учила: «...Музыкальный язык не состоит из известных готовых слов. Но закономерности лада, интонации и ритма создают понятный нам круг звуко сочетаний – понятный тем больше, чем больше мы знаем...» [12, с. 89]. И далее: «...Все музыкальные произведения так или иначе связаны между собой – кругом интонаций, гармоническими закономерностями, ритмическим складом и т.д. Но каждое неповторимо в ряду схожих, родственных. Чем больше таких “рядов” нам знакомо, тем легче доходит до нас идейная и эмоциональная значимость языка каждого нового произведения, тем ярче выявляются его индивидуальные особенности» [12, с. 81].

Познание стилистических особенностей произведений, соответствующих эстетике времени, «ритмическим стилям разных авторов» (Н. Голубовская) является обязательным для каждого музыканта, включая юных исполнителей. Ибо это один из важнейших аспектов музыкального искусства, определяющих не только драматургию сочинения, но и его ритмическое своеобразие.

Качество ансамбля зависит от творческого контакта его участников. А творческому единению помогает познание законов совместного исполнительства, одной из важнейших составляющих которого, является ритм. Совместное исполнение в камерном ансамбле помогает развитию гибкого, пластичного ритма в условиях детского возраста, становясь одной из важных ступеней в формировании юного музыканта.

Библиографический список

1. Голубовская, Н. Искусство исполнителя / ред.-сост. Т. Зайцева, С. Закарян-Рутстайн, В. Смирнов. – СПб., 2007.
2. Гунке, И. Руководство к сочинению музыки составленное Иосифом Гунке. Учение о мелодии. – СПб., 1859.
3. Гесс де Кальве, Г. Теория музыки или рассуждения о сем искусстве, заключающее в себе историю, цель, действие музыки, Генерал – бас, правила сочинения (композиции), описание инструментов, разные роды музыки и все что относится к ней в подробности / пер. Разумника Гонорского. – Харьков, 1818. – Т. 1.
4. Цит. по кн.: Ансерме, Э. Статьи о музыке и воспоминания / пер. с фр. Е. Бронфин, Б. Урицкой. – М., 1986.
5. Рубинштейн, А. Короб мыслей. – М.; СПб., 1999.
6. Цит. по кн.: Творчество, концепции, школы: деятельность профессоров Московской консерватории (от истоков до наших дней): сб. статей по материалам теоретических сессий. – М., 2008.
7. Бадюра-Скода Е. и П. Интерпретация Моцарта. – М., 1972.
8. Как учат музыке за рубежом / сост., авт. предисл. Д.Дж. Харгривз, А.К. Норт. – М., 2009.
9. Цит. по кн.: Цыпин, Г.М. Шопен и русская пианистическая традиция. – М., 1990.
10. Друскин, М.С. Собрание соч.: в 7 т. / ред.-сост. Л.Г. Ковнацкая; Рос. ин-т истории искусств; СПбГК. – Т.1: Клавирная музыка Испании, Англии, Нидерландов, Франции, Италии, Германии XVI-XVIII веков / М.С. Друскин; ред.-кол.: И.В. Розанов [и др.]. – СПб., 2007.
11. Цит. по кн.: Зайцева, Т.А. И другой мне дороги нету... / Наше святое ремесло. Памяти В.В. Нильсена (1910 – 1998) / ред.-сост. Т.А. Зайцева. – СПб., 2004.
12. Приношение Надежде Голубовской / ред.-сост. Т.А. Зайцева, С.С. Закарян-Рутстайн, В.В. Смирнов. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Golubovskaya, N. Iskustvo ispolnitelya / red.-sost. T. Zayceva, S. Zakaryan-Rutstayn, V. Smirnov. – SPb., 2007.
2. Gunke, I. Rukovodstvo k sochineniyu muzhki sostavlennoe Iosifom Gunke. Uchenie o melodii. – SPb., 1859.
3. Gess de Kaljve, G. Teoriya muzhki ili rassuzhdeniya o sem iskusstve, zaklyuchayuthee v sebe istoriyu, celj, deystvие muzhki, General – bas, pravila sochineniya (kompozicii), opisaniye instrumentov, raznihe rodih muzhki i vse chto otositsya k nej v podrobnosti / per. Razumnika Gonorskogo. – Kharjko, 1818. – T. 1.
4. Cit. po kn.: Anserme, Eh. Statji o muzhke i vospominaniya / per. s fr. E. Bronfin, B. Urickoyj. – M., 1986.
5. Rubinshteyjn, A. Korob mihsleyj. – M.; SPb., 1999.
6. Cit. po kn.: Tvorchestvo, koncepcii, shkolih: deyatelnostj professorov Moskovskoj konservatorii (ot istokov do nashikh dnejj): sb. statej po materialam teoreticheskikh sessij. – M., 2008.
7. Badura-Skoda E. i P. Interpretaciya Mocarta. – M., 1972.
8. Kak uchat muzhke za rubezhom / sost., avt. predisl. D.Dzh. Khargrivz, A.K. Nort. – M., 2009.
9. Cit. po kn.: Cihpin, G.M. Shopen i russkaya pianisticheskaya tradiciya. – M., 1990.
10. Druskin, M.S. Sbranie soch.: v 7 t. / red.-sost. L.G. Kovnackaya; Ros. in-t istorii iskusstv; SPbGK. – T.1: Klavirnaya muzhka Ispanii, Anglii, Niderlandov, Francii, Italii, Germanii XVI-XVIII vekov / M.S. Druskin; red.-kol.: I.V. Rozanov [i dr.]. – SPb., 2007.
11. Cit. po kn.: Zayceva, T.A. I drugoj mne dorogi netu... / Nashe svyatoe remeslo. Pamyati V.V. Niljsena (1910 – 1998) / red.-sost. T.A. Zayceva. – SPb., 2004.
12. Prinoshenie Nadezhde Golubovskoj / red.-sost. T.A. Zayceva, S.S. Zakaryan-Rutstayn, V.V. Smirnov. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.08.13

УДК 378.22

Batechko N.G. SCIENTIFIC APPROACHES SYNERGY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN CONDITIONS OF MASTER'S PROGRAM. The article reveals peculiarities of general scientific approaches to the study of high school teachers' training in conditions of master programs. Synergy of general scientific principles as an innovative theoretical and methodological substantiation of future teachers was studied.

Key words: high school teacher, master program, scientific approach, synergy.

Н.Г. Батечко, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. высшей и прикладной математики, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев, E-mail: batechko_n_@ ukr.net

СИНЕРГИЯ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Освещены особенности применения общенаучных подходов к исследованию процесса подготовки преподавателя высшей школы в условиях магистратуры высшего учебного заведения. Рассмотрена синергия общенаучных подходов как инновационное теоретико-методологическое обоснование подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, магистратура, научный подход, синергия.

Современные реалии постиндустриального общества, глобальные изменения во всех сферах жизнедеятельности, обусловленные современными информационно-коммуникационными технологиями и стремительными интеграционными процессами в мире, требуют новой образовательной модели, способной реагировать на все запросы сегодняшнего дня. Такая модель предусматривает преодоление замкнутости образовательного процесса, а его дальнейшее развитие должно носить творческий, опережающий характер и сопутствовать инновационному развитию общества.

Последнее побуждает к пересмотру содержания магистерской подготовки, в частности, в Украине, и ее переходу на качественно новый этап развития. Образовательно-квалификационный уровень магистра является одним из значимых факторов уровня научно-технического прогресса в стране, сопутствует формированию интеллекта молодых людей, духовному воспи-

танию молодежи и, в конце концов, является почвой для развития общества в целом. Все это, мы считаем, достигается самой философией магистратуры: единением знаний, умений и навыков и постоянной готовностью к немедленному реагированию на изменчивость современной науки и технологий. Отсюда очевидная потребность в постоянном обновлении и гибкости магистерских программ и их способности помочь будущим специалистам прогнозировать следствие любого макро- и микро-процесса, предвидеть изменения в природе и обществе. То есть, наполнение магистерской подготовки должно обеспечить развитие у молодежи глобального мышления, видения места и роли будущей профессии, умения сравнивать состояние дел соответствующей отрасли в Украине с современными достижениями других стран мира.

Ситуация еще больше усложняется, если мы говорим о подготовке будущих преподавателей высших учебных заведений

в условиях магистратуры. Ведь преподаватель высшей школы в современных условиях является главным субъектом инноваций в сфере высшего образования, инновационного развития высшего учебного заведения и успешного внедрения внешних факторов инновационных процессов в обществе [1, с. 245]. В таких условиях необходимо тщательно исследовать и разрабатывать концептуальные подходы к подготовке преподавателей высшей школы в условиях магистратуры.

Анализируя современные научные подходы, использующиеся как в междисциплинарных исследованиях, так и в педагогике, необходимо отметить, что все они сформировались на основе общенаучных понятий «система», «структура», «функция», «информация», «акмеология», «синергетика», «модель», «компетентность» и др. При использовании того или иного подхода, внимание исследователя акцентируется на отдельных аспектах объекта, фиксирующихся в понятиях, которые использует автор в своем исследовании. Так, в частности, системный подход дает возможность моделировать процесс профессионального развития будущих специалистов с позиций целостности и взаимоуловленности отдельных слагаемых. Аксиологический подход позволяет нам выделить методологические позиции исследования профессиональной подготовки с позиций решения задач гуманизации общества и формирования аксиологической культуры личности. Акмеологический подход способствует обоснованию закономерностей непрерывного профессионального развития специалистов. Синергетический подход дает возможность с позиций синергетики, теории неуравновешенных систем, самоорганизации подойти к подготовке преподавателей высших учебных заведений.

В нашем исследовании актуальным является изучение синергии (совокупного взаимодействия) различных подходов к проблеме изучения подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры. В этом случае сосредоточим внимание на отдельно взятых научных подходах, являющихся основанием для построения модели исследования.

В последние годы системный подход широко распространен в педагогической науке, что обусловлено следующими факторами: во-первых – на развитие системных идей в педагогике повлияли системные методологические исследования в других науках; во-вторых – собственные потребности педагогической практики. Вместе с тем, как указывает В.И. Бондарь, отечественной педагогике не достаточно исследований проективного, прогностического и конструктивно-преобразовательного характера, построенных на основании методологии и теории моделирования учебно-воспитательных систем [2, с. 39]. Не поэтому ли педагогика, продолжает исследователь, как вузовская учебная дисциплина еще до сих пор носит, в основном, описательно-повествовательный характер, раскрывает: сущность основных категорий и понятий, описывает классификацию различных педагогических явлений; различные принципы и требования к ним; условия эффективности обучения и воспитания и т.д. Описательно-объяснительное знание, содержащееся в педагогике, недостаточно влияет на развитие коммуникативных, прогностических, проективных и других умений участников педагогической деятельности, будущих педагогов.

Для нашего исследования актуальным является термин «педагогическая система», который впервые был введен в педагогическую науку Н.В. Кузьминой и рассматривается как совокупность взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, служащих цели воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Б.С. Гершунский считает, что понятие «педагогическая система» – это интегративный объект педагогической оптимизации, объединяющий большинство педагогических процессов: систему учебно-воспитательной работы, систему педагогического управления и т.д. [3]. Разрабатывая педагогические системы, ученые чаще всего сосредотачивают внимание на таких их слагаемых: студенты, научно-педагогические работники, цели, содержание, процессы, организационные формы воспитания и обучения, принципы, подходы, реальные результаты и т.д. Для эффективного функционирования педагогической системы важно, чтобы «результат обучения» соответствовал целям, установкам и требованиям государства и проектировался в будущую профессию и личностную деятельность, а компоненты системы должны быть взаимозависимы и взаимообусловлены [4, с. 12].

Взаимодействие компонентов в системе – не просто какая-то неопределенная их связь; система будет оптимальной толь-

ко тогда, когда она имеет программированное, диффузное взаимодействие отдельных групп и компонентов, взаимосвязанных решением общих заданий, взаимонаправленных и дополняющих друг друга, достаточно детерминированных, методологически и дидактически обоснованных. Педагогическая система всегда открыта и способна к самопознанию (рефлексии), поскольку ее элементы тесно связаны с информационными процессами общества и остается устойчивой, если поставленные цели полностью совпадают с полученным конечным результатом.

Представленные выше признаки и структура педагогической системы наилучшим образом распространяются на педагогическую систему подготовки преподавателей высшей школы. Представленная нами педагогическая система подготовки преподавателей высших учебных заведений в условиях магистратуры является целостной, полифункциональной, динамичной, открытой структурой с присущими ей признаками, иерархическим построением, системообразующими связями и направлена на образование интегративного качества (совокупности качеств) педагогической компетентности преподавателя высшего учебного заведения. Заметим, что система профессиональной подготовки преподавателей высшей школы является подсистемой системы высшего образования Украины и педагогического образования, а поэтому они основываются на общих образовательных парадигмах, концепциях и подходах. Вместе с тем, профессиональная подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры рассматривается как педагогическая система, имеющая свое содержание, которое должно учитываться при проектировании образовательно-квалификационных характеристик (ОКХ), образовательно-профессиональных программ (ОПП), учебных планов и программ профессиональной подготовки магистров.

Системный подход, на наш взгляд, способствует развитию целостного взгляда на проблему подготовки преподавателей высшей школы, рассматривая ее, во-первых, как инвариантный этап непрерывного педагогического образования, который осуществляется во время обучения студентов в магистратуре высшего учебного заведения, во-вторых, как интегрирование единства и целостности всех слагаемых компонентов содержания и процесса профессионально-педагогической подготовки. Считаем целесообразным, к изучению педагогической системы подготовки преподавателей высшей школы прибегать достижения других наук, что позволит рассматривать ее как целостное социальное явление и по-новому исследовать и анализировать отдельные процессы подготовки, например, такие: самоопределение, становление, саморазвитие и самосовершенствование будущего педагога в условиях магистратуры высшего учебного заведения.

Как было изложено выше, сущность научного подхода определяется некой идеей, концепцией, принципом и основывается на нескольких основоположных категориях. Так, например, для системного подхода такой категорией является «система», соответственно для компетентностного подхода такими категориями являются – «компетентность» и «компетенция».

Компетентностный подход, считает Л.А. Елагина, предусматривает приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: способность к обучению, самоопределению, самоактуализации, социализации и развитию индивидуальности [5]. Компетентностный подход, считает исследовательница, позволяет выбрать содержание профессионального образования соответственно потребностям личности, развивающейся и одновременно ориентирующейся на инновационный опыт успешной профессиональной деятельности в конкретной отрасли.

Важный для нашего исследования термин «профессиональная компетентность» Б.С. Гершунский определяет уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самоусовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [5].

Мы считаем, что представленное толкование профессиональной компетентности соответствует современному состоянию дел в профессиональном образовании. Ведь основным противоречием современной системы высшего образования является быстрое накопление знаний и ограничение возможности усвоения их индивидом. Это противоречие вынуждает педагогическую теорию отказаться от существующего образовательного идеала, и принять новый идеал – максимальное развитие способностей человека к самореализации и самообразованию.

Приведенный факт, возможно, является основополагающим при формировании психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы. Вместе с тем, сегодня существует проблема уровня педагогической компетентности преподавателей высших учебных заведений, обостряющаяся еще и тем, что в условиях компетентного подхода к подготовке специалистов с высшим образованием понятие «качество образования» приобретает новое звучание и предполагает не только знания, умения и навыки, но и личностное образование будущего педагога. Кроме того, выполнить современные требования организации учебного процесса в высшей школе (относительно личностной ориентации учебного процесса; использования современных информационных технологий обучения, направленности обучения на личностное, профессиональное и творческое развитие будущих специалистов; формирование у них профессионально-значимых качеств; способности к самостоятельному пополнению знаний и т.д.), которые направлены на повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, способен лишь преподаватель со сформированной педагогической компетентностью.

В формате нашего исследования важным является процесс формирования педагогической компетентности преподавателя высшего учебного заведения в условиях магистратуры. Поэтому предстоит решение проблемы: создание теоретико-методологического основания, на котором собственно и можно построить целостную систему формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в условиях магистратуры. Мы убеждены, что достичь поставленной цели можно лишь опираясь на теоретическое положение системного, синергетического, акмеологического и аксиологического подходов и интегральному их воссоединению.

Заметим, что современное высшее образование не реализуется в системной целостности проблеме формирования ценностных ориентаций будущих специалистов высшей школы. Необходимо отметить, что именно ценности занимают особое место в структуре профессионально-педагогической подготовки преподавателей высших учебных заведений, поскольку являются своеобразным «стержнем», на который опираются все другие компоненты системы. Ценности тут – это духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок студентов, будущих преподавателей.

Отсюда вполне естественным является использование аксиологического подхода к изучению педагогических явлений и процессов, а также внедрение его, в частности, в профессиональную подготовку будущих преподавателей высшей школы. Выступая слагаемой гуманитарной парадигмы, аксиология позволяет выделить методологические позиции исследования профессиональной подготовки будущего преподавателя, формируя аксиологическую культуру его личности.

В частности, теория ценностей в контексте педагогических исследований позволяет рассматривать содержание и структуру педагогического образования как сферу субъект-объективных и межсубъективных отношений, где знание, преподаватель и студенты объединяются ценностным отношением к действительности [7]. В таких условиях аксиологический подход следует рассматривать в контексте удовлетворения профессиональных потребностей будущего преподавателя высшей школы, глубокого понимания им общественных ценностей и идеалов педагогической деятельности, формирования у него аксиологической культуры, природа которой лежит в плоскости приобретенных будущим педагогом знаний, умений, навыков и опыта.

Соответственно к формату нашего исследования рассмотрим акмеологический подход, как метод научного познания профессиональной подготовки преподавателя высшей школы. Идеи акмеологии, в частности, педагогической акмеологии побудили к исследованию сущности, структуры и формированию профессиональной компетентности будущего преподавателя высшего учебного заведения. Для акмеологии на современном этапе развития характерны такие свойства, как например, фундаментальность, широкий круг междисциплинарных связей и гуманистическая направленность. Так, в частности, А.А. Бодалев рассматривает современную акмеологию как таковую, что «возникла на пересечении общественных гуманитарных дисциплин, дисциплин естествознания и изучает феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на этапе его зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии» [8].

Рассматривая процесс моделирования подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры с междисциплинарных позиций, используем синергетический подход. Магистратура, с точки зрения синергетики, является открытой педагогической системой, для которой характерны самореализация и саморазвитие. Благодаря этому учебно-воспитательный процесс на основании магистерских программ имеет возможность вариативного пути развития, соответственно перспективным направлениям развития общества. Вариативность магистерских программ, в свою очередь, способствует выбору индивидуального пути к успеху каждым студентом, стимулирует ответственность и самостоятельность в принятии решений, дает возможность определять индивидуальную траекторию обучения, его формы, методы и темы, выбирать учебные дисциплины и т.д. При таких условиях подготовка магистров «будущих преподавателей» высшей школы приобретает качественно новый уровень. С позиций синергетики качественно изменяются формы и методы управления учебно-воспитательным процессом.

Открытым педагогическим системам на основании синергетических принципов свойственно «выращивать» в себе новые качества, в частности, новые качества взаимодействия между магистрантом и преподавателем. Ведь с позиций синергетики, контроль за саморазвивающимся субъектом, не может осуществляться методами силового влияния на него. Преподаватель уже не оппонирует педагогической системе, как чему-то внешнему, а превращается в ответственный субъект (часть системы, на которую влияет). Как правило, такие условия способствуют творческому взаимодействию субъектов педагогической системы, направленных на проявление внутренних источников саморазвития и самоорганизации в студенческой аудитории. М.А. Федорова считает, что фундаментальные положения синергетики, в частности, самоорганизация, дают возможность понять механизм развития того, кого обучают, педагогического коллектива, педагогической системы в целом [9].

С точки зрения теоретико-методологической подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры, научный интерес имеет интегрированный подход – синергия взаимодействия научных подходов. Научные исследования свидетельствуют, что интеграцию можно рассматривать как средство, механизм и процесс достижения целостности образовательных систем и синтеза методологических подходов. Переход к многоизмеримости качественно расширит сознание тогда, когда каждое измерение воспринимается не отдельно, а совокупно, в целостном единстве [10].

Так, в частности, синергетический подход вместе с системным является теоретической основой исследования педагогической системы подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры (рис. 1).

Магистратура, как структурная единица высшего учебного заведения, с этих позиций, является многоизмеримым познавательным пространством, в котором взаимодействующие микросистемы образуют целостную образовательную макросистему. Качественной единицей образовательного пространства являющиеся субъекты образовательного процесса (преподаватели, студенты).

В то же время, каждый из них является неуравновешенной специфической, неустойчивой системой, обладающей запасом устойчивости. Эти системы объединяются в студенческие группы и преподавательские коллективы (микросистемы) и подвергаются влиянию, в свою очередь, закономерностей образовательной «макросистемы» [11]. Эффективное развитие образовательной системы невозможно без каждого из представленных выше компонентов. Кроме того, синергетический и системный подходы являются теоретическим основанием исследования инновационных процессов обучения будущих преподавателей, повышения результативности и социальной значимости их профессиональной деятельности. Основные положения аксиологического подхода дополняют содержание синергетического подхода, создавая ценностную почву для синергетики (рис. 1).

Взаимодействие аксиологического и компетентностного подходов реализуется в гуманистической миссии каждого педагога-воспитателя, на которую должна быть направлена его профессиональная компетентность.

Наиболее парадоксальным в исследовании подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры является применение акмеологического подхода, поскольку в нем конкретизируются другие используемые общенаучные подходы.



Рис. 1. Синергия научных подходов в подготовке преподавателей высшей школы в условиях магистратуры

В синтезе с системным подходом мы можем исследовать системный характер профессиональной педагогической деятельности будущего преподавателя; с синергетическим – формирование акмеинергетического мышления будущего педагога; с аксиологическим – формирование гуманных личностных качеств преподавателя; с компетентностным – разработку акмеологических технологий развития личности будущего преподавателя, критерии и эталоны его профессионализма. С помощью каждого метода отдельно и совокупно мы можем подготовить почву для формирования преподавателя высшей школы “успешной лич-

ности, стремящейся к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, эффективность подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистратуры высшего учебного заведения приобретает качественно новые свойства, если осуществляется на основании синергии общенаучных подходов: системного, синергетического, аксиологического, компетентностного и акмеологического. Одновременно, предлагаемая методология обеспечивает инновационный характер подготовки магистров, становление будущего преподавателя как профессионала и личности.

Библиографический список

1. Сысоева, С.О. Высшее образование в Украине: реалии современного развития / С.О. Сысоева, Н.Г. Батечко. – Киев, 2011.
2. Бондарь, В.И. Теория и технология управления процессом обучения в школе. – Киев, 2000.
3. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев, 1986.
4. Соколова, И.В. Профессиональная подготовка будущего учителя-филолога по двум специальностям: монография. – Мариуполь, 2008.
5. Елагина, Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2008.
6. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10.
7. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей – М.: Московский псих.-соц. ин-т. – Воронеж, 2000.
8. Бодаев, А.А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5.
9. Федорова, М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.
10. Баранцев, Р.Г. Иманентные проблемы синергетики // Новое в синергетике. Взгляд в третье тысячелетие. – М., 2002.
11. Гребнева, В.В. Становление, сущность, основные принципы системного и синергетического подходов в образовании // Субъекты образования как самоорганизующаяся система: сб. науч. и научно-прикладных трудов. – Белгород, 2005.

Bibliography

1. Sihsoeva, S.O. Vihsshee obrazovanie v Ukraine: realii sovremennogo razvitiya / S.O. Sihsoeva, N.G. Batechko. – Kiev, 2011.
2. Bondarj, V.I. Teoriya i tekhnologiya upravleniya processom obucheniya v shkole. – Kiev, 2000.
3. Gershunskiy, B.S. Pedagogicheska prognostika: metodologiya, teoriya, praktika. – Kiev, 1986.
4. Sokolova, I.V. Professionalnaya podgotovka buduthego uchitelya-filologa po dvum specialnostyam: monografiya. – Mariupolj, 2008.
5. Elagina, L.V. Formirovanie kul'turh professional'noj deyatel'nosti buduthego specialista na osnove kompetentnostnogo podkhoda (metodologiya, teoriya, praktika): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2008.
6. Gershunskiy, B.S. Konceptsiya samorealizacii lichnosti v sisteme obrazovaniya cennostey i celej obrazovaniya // Pedagogika. – 2003. – № 10.
7. Astashova, N.A. Uchitelj: problema vihpora i formirovanie cennostey – M.: Moskovskij psih.-soc. in-t. – Voronezh, 2000.
8. Bodalev, A.A. O predmete akmeologii // Psikhologicheskij zhurnal. – 1993. – T. 14. – № 5.

9. Fedorova, M.A. Pedagogicheskaya sinergetika kak osnova modelirovaniya i realizacii deyatel'nosti prepodavatelya vshssey shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2004.
10. Barancev, R.G. Imanentniye problemih sinergetiki // Novoe v sinergetike. Vzgl'yad v tret'ye tihsyacheletie. – M., 2002.
11. Grebneva, V.V. Stanovlenie, snutnostj, osnovniye principih sistemnogo i sinergeticheskogo podkhodov v obrazovanii // Subjektivih obrazovaniya kak samoorganizuyutayasya sistema: sb. nauch. i nauchno-prikladnihkh trudov. – Belgorod, 2005.

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 378.1

Krivykh S.V. DIVERSIFICATION OF VOCATIONAL EDUCATION FOR EXAMPLE DIRECTION 050100 PEDAGOGICAL EDUCATION. Article opens some ways of diversification in innovative space of pedagogical education in system of domestic higher education in the conditions of FGOS realization.

Key words: the higher pedagogical education, innovative space, diversification.

С.В. Кривых, д-р пед. наук, проф., ректор НОУ ВПО ИДПИГО, г. Санкт-Петербург,
E-mail: krivih71@yandex.ru

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ 050100 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Статья раскрывает некоторые способы диверсификации в инновационном пространстве педагогического образования в системе отечественного высшего профессионального образования в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, инновационное пространство, диверсификация.

Переход России на рыночные отношения поставил перед системой высшего образования новые цели и ясно осознаваемую потребность глубоких преобразований этой системы. Следствием этого стало повышенное внимание к диверсификации, которая соотносится с идеей структурной перестройки системы высшего образования, и призвана способствовать реформе высшего образования.

О явлении диверсификации широко стали говорить в 50-е гг. прошлого века, с 1972 г. определение появилось в экономическом словаре. Конец 90-х гг. – 2000-ые гг. термин *диверсификация* занял место в словарях иностранных слов. Появление соответствующей словарной статьи в отношении «диверсификации культуры» свидетельствуют об эволюции понятия *диверсификация*, которое претерпевает изменения. Оно подвергается переосмыслению и все больше воспринимается как объективный процесс, характерный для различных отраслей экономической, общественной деятельности, включая и образование.

Кудриной Е.Л. был предпринят достаточно широкий аналитический обзор, охватывающий более шестидесяти лингвистических словарей и справочников. В результате этого анализа цитируемым автором была уточнена эволюция понятия *диверсификация* и предложена рабочая дефиниция понятия *диверсификация образования*. «С этимологической точки зрения понятие “диверсификация” можно интерпретировать как изменение в сторону разнообразия. Из этой трактовки явственно следует, что диверсификация, во-первых, представляет собой процесс, во-вторых, предполагает наличие изменяемого объекта, который характеризуется качественным единообразием, в-третьих, имеет определенную целевую направленность на достижение разнообразия того, что уже существует в качестве объекта» [1].

Таким образом, явление *диверсификации* позволяет трактовать его в качестве атрибутивного признака всякой развивающейся системы. Из этого следует, что понятие «диверсификация» и связанные с ним характеристики могут применяться к анализу развития социально-образовательных систем, функционирование которых выходит за пределы существующего состояния. Поэтому когда в конце 60-х – начале 70-х годов в Западной Европе встал вопрос о структурном реформировании образовательных систем, этот термин был заимствован для обозначения разнообразия, разностороннего развития, расширения видов предоставляемых услуг, развития новых форм и видов образовательной деятельности, не свойственных ранее.

В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу отмечено, что сложившаяся система образования в стране не в полной мере соответствует потребностям личности, общества и рынка труда. Федеральным законом № 232-ФЗ от 24.10.2007 г. введена

уровневая структура высшего профессионального образования (ВПО): степень бакалавра соответствует первому уровню образования, а магистра – второму. Эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию.

Составители закона предполагают, что первый уровень (*бакалавриат*) за 4 года подготовит студента к работе, предусматривающей исполнительские функции в производственной или социально-экономической сфере (линейные менеджеры, специалисты по продажам, администраторы и т.п.). Подготовка на первом уровне будет проходить по небольшому числу базовых направлений, а углубленная специализация будет осуществляться в магистратуре. Численность магистратуры будет определяться из кадровых потребностей экономики и социальной сферы. В *магистратуре* будут готовить лиц, ориентированных на деятельность, требующую аналитических и проектных навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность. Кроме того, Правительством РФ утвержден перечень программ подготовки *специалистов*, например, в области медицины, искусства, военной подготовки и др.

Можно говорить о внутренних и внешних причинах перехода России на двухуровневую систему. Внутренние факторы свидетельствуют, с одной стороны, о росте востребованности населением высшего образования, с другой – низкой эффективности использования подготавливаемых до настоящего времени в вузах дипломированных специалистов.

Высокую востребованность проиллюстрируют приводимые ниже статистические показатели. По сравнению с 1991 г., число студентов вузов России выросло более чем в 2,7 раза, достигнув 7,3 млн. чел. [2], 15% из них обучается сейчас в негосударственных вузах. Растет и число вузов. Так, если в 1993/94 учебном году в РФ насчитывалось 626 вузов, из них 548 государственных и муниципальных, то в 2005/06 учебном году их уже 1068, из них 655 государственных и муниципальных. Количество студентов на 10 тыс. человек населения также растет: со 176 в 1993/94 учебном году до (по разным авторам) 480 или даже до 495 [3] в 2005/06 г. Для сравнения: число высших учебных заведений в США превышает 4 тыс. В них около двух млн. преподавателей обучают более пятнадцати млн. студентов. По прогнозам, в 2010 г. выпуск магистров в США составит 477000 чел., а докторов философии – 49100 чел. [4].

В целом в России за 10 лет число студентов на 10 тыс. человек населения возросло в 2,8 раза, причем больший прирост дают негосударственные вузы (15,2 раза, а в государственных – в 2,45 раза). Увеличение количества студентов составляет ежегодно 7-15%. И уже близок максимум, когда чуть ли не все выпускники школ становятся студентами. В то же время количе-

ство средних профессиональных учебных заведений и студентов в них выросло незначительно (с 2,2 млн. чел. в 1991/92 учебном году до 2,5 млн. чел. в 2005/06 учебном году) после некоего снижения в середине 90-х годов. Число учреждений начального профессионального образования и прием в них студентов стабильно падает (с 1,2 млн. чел. в 1991 г. до 0,7 млн. чел. в 2006 г.). Цитируется по: Образование в Российской Федерации: Статистический ежегодник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2007.

Формально статистические показатели свидетельствуют: число людей, занятых в экономике и имеющих высшее образование за последние 10 лет выросло в 2,8 раза. При этом эффективность использования специалистов является чрезвычайно низкой. Две трети нынешних выпускников либо работают не по специальности, либо вынуждены переучиваться по месту работы; с другой стороны, в самом примитивном секторе малого и среднего бизнеса – в розничной торговле – заняты 10 млн. человек, и половина имеет высшее образование [5].

По сути, люди получившие диплом о высшем профессиональном образовании и квалификацию специалиста, занимают трудовые посты, не требующие такого образования и квалификации. В то же время отмечается, что «перспективные работодатели в современных условиях более не нуждаются во всех случаях в выпускниках университетов, обладающих фундаментальным знанием. ... Требуется другое: способность динамично перенастраиваться на другие программы, владение некими базовыми умениями, обладание общим уровнем культуры, не переходящим в сверхобразованность» [6].

В совместном заявлении 29 министров образования европейских стран, сделанном в 1999 году на совещании в итальянском городе Болонья, записано, что в течение первого десятилетия нового тысячелетия в Европе должно быть создано единое образовательное пространство. Ясно, что и российские реформы в высшем образовании необходимо соотносить с тем, что происходит в Европе. Именно эта внешняя среда во многом будет определять сроки внедрения третьего поколения стандартов, а также новые специальности и направления.

Вместе с тем, для полноценного участия в «Болонском клубе» нашей стране, в соответствии с решением конференции, предстоит принять ряд мер по модернизации образования, в частности:

- ввести сопоставимые с общеевропейскими системы многоуровневого высшего образования (бакалавр – магистр);
- ввести так называемую кредитную систему учета объема изучаемых дисциплин (вместо ныне принятых у нас учебных часов);
- создать соответствующую требованиям Европейского сообщества государственную систему контроля качества и аттестации (аккредитации) образовательных программ и вузов;
- внедрить в вузах внутренние системы и механизмы контроля качества учебного процесса с участием студентов, преподавателей и внешних экспертов;
- ввести принятую в Европе форму приложения к диплому о высшем образовании.

Вместе с тем участие в Болонском процессе будет означать для нашей страны следующие преимущества:

- будут признаваться, и засчитываться студентам (на основе «зачетных кредитов») курсы дисциплин, прослушанные в любом университете любой страны – участнице «Болонского клуба»;
- на основе внедрения общеевропейских требований к образовательным программам и процедурам, критериям аттестации и аккредитации вузов будет повышено качество отечественного высшего образования;
- расширится академическая мобильность студентов и преподавателей, значительно возрастут возможности студентов реализовать индивидуальный образовательный маршрут, в том числе прослушать, в том числе на основе технологий дис-

танционного обучения, курсы тех или иных дисциплин в любом из университетов – участников Болонского процесса.

Существуют богатые возможности ФГОС ВПО, позволяющие существенно индивидуализировать образовательный процесс в вузе.

1. Определены требования к результатам освоения основных образовательных программ, важным приобретением стала ориентация на личностную составляющую подготовки в виде общекультурных компетенций – совокупности социально-личностных качеств выпускника (владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации; осознание социальной значимости своей будущей профессии; способность анализировать социальные проблемы и процессы; владеть основными методами, способами и средствами получения, переработки информации).

2. Существенно расширена (до 50%) вариативная часть, состоящая из вариативных дисциплин (модулей), устанавливаемых вузом в соответствии с выбранным профилем, и дисциплин по выбору студентов (не менее 30% от вариативной части), что дает возможность наполнить вариативный компонент учебного плана последними достижениями культуры, науки и техники; сочетание дисциплин вариативной части учебного плана дает возможность «нелинейной» организации образовательного процесса.

3. Вузу дана возможность разрабатывать несколько учебных планов в рамках одного направления с учетом особенностей программы подготовки; предоставляется право определить виды учебных практик и наполнить их содержанием (цели и задачи, программы и формы отчетности); дана свобода в определении форм, объема и структуры выпускной квалификационной работы.

4. Предусмотрено широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, в рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями науки и культуры, мастер-классы ведущих специалистов, экспертов.

5. Предлагается использование зачетных единиц в качестве меры трудоемкости образовательных программ, что позволяет учитывать и оценивать внеаудиторную и научно-исследовательскую работу студентов.

В ходе экспериментальной работы мы разработали несколько профилей обучения в рамках направления 050100 Педагогическое образование (4 года): Основы христианских культур и светской этики, Театрально-сценическое искусство, Экранные искусства, Музыкальное искусство, Вокальное искусство, Изобразительное искусство, Декоративно-прикладное искусство, Эстетика и эстетическое воспитание, Музейная педагогика, Организация тьюторской работы в образовании, Воспитательная работа и постановка культурно-досуговых мероприятий, Мультимедиа-технологии в индустрии досуга, Мультимедиа и звуорежиссура в образовании, Компьютерная аранжировка и звуковой дизайн, Дизайн и компьютерная графика. Учебные планы перечисленных выше профилей разнятся в части вариативного профессионального цикла, в том числе предметами по выбору студентов. Обязательная вариативная часть представлена специальным модулем. Более подробно о содержании подготовки можно ознакомиться в работе автора [7].

Данные профили оказались востребованными в связи с вводом в школы стандартов второго поколения, предусматривающих для учащихся обязательное дополнительное образование, реализовать которое должны педагоги, получившие специальную подготовку. Выпускники нашего вуза могут работать преподавателями, воспитателями, тьюторами в учреждениях общего, дополнительного и профессионального образования в сфере культуры и искусства, а также организаторами культурно-досуговой и просветительской деятельности.

Библиографический список

1. Кудрина, Е.Л. Диверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
2. Клячко, Т.Л. Модернизация российской системы высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра эконом. наук. – М., 2007.
3. Очкина, А.В. Концепция изменилась? По следам реформаторов от образования // Левая политика. – 2007. – № 1; Скепсис: научно-просветительный журнал [Э/п]. – Р/д: http://scepsis.ru/library/id_1236.html
4. Система образования в США: справка. Высшие учебные заведения Великобритании: справка // Отечественные записки. – 2002. – № 1(2) [Э/п]. – Р/д: <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=143>

5. Лесков, С. Европе – бакалавров, родине – специалистов // Наука. Известия [Э/р]. – Р/д: <http://www.inauka.ru/search?q=Лесков&p=60&cnt=1298&a=checked&bday=24&bmon=10&byear=2007>
6. Покровский, Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. VII. – № 4.
7. Кривых, С.В. Диверсификация в инновационном пространстве педагогического образования / С.В. Кривых, Е.П. Шарова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 14-й Международной научно-практич. конф. – СПб., 2013.

Bibliography

1. Kudrina, E.L. Diversifikaciya vihshego professionaljnogo obrazovaniya v sfere kul'tur i iskusstva: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1999.
2. Kiyachko, T.L. Modernizaciya rossijskoj sistem vihshego professionaljnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ehkonom. nauk. – M., 2007.
3. Ochikina, A.V. Koncepciya izmenilasj? Po sledam reformatorov ot obrazovaniya // Levaya politika. – 2007. – № 1; Skepsis: nauchno-prosvetitel'nyj zhurnal [Eh/r]. – R/d: http://scepis.ru/library/id_1236.html
4. Sistema obrazovaniya v SShA: spravka. Vihsheie uchebnihe zavedeniya Velikobritanii: spravka // Otechestvennihe zapiski. – 2002. – № 1(2) [Eh/r]. – R/d: <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=143>
5. Leskov, S. Evrope – bakalavrov, rodine – specialistov // Nauka. Izvestiya [Eh/r]. – R/d: <http://www.inauka.ru/search?q=Leskov&p=60&cnt=1298&a=checked&bday=24&bmon=10&byear=2007>
6. Pokrovskij, N.E. Transformaciya universitetov v usloviyakh globaljnogo rihna // Zhurnal sociologii i socialjnnoj antropologii. – 2004. – Т. VII. – № 4.
7. Krivikh, S.V. Diversifikaciya v innovacionnom prostranstve pedagogicheskogo obrazovaniya / S.V. Krivikh, E.P. Sharova // Problemih pedagogicheskoy innovatiki v professionaljnnoj shkole: materialih 14-yj Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – SPb., 2013.

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК377

Nazarenko M.A. INTEGRATION OF THE UNIVERSITY IN THE SOCIO-CULTURAL SPACE OF A SMALL CITY (FOR EXAMPLE, DUBNA, MOSCOW REGION). This article presents a historical perspective on the concept of output socio-cultural space. The author examines the features of the integration of higher education in the social and cultural space of a small city on the example of science city Dubna.

Key words: integration, vocational education, mobility, educational model, content analysis, bricolage.

М.А. Назаренко, канд. физ.-мат. наук, директор филиала Московского гос. технического университета радиотехники, электроники и автоматики (МГТУ МИРЭА), г. Дубна, E-mail: nazarenko_maxim_anatolievich@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ВУЗА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО МАЛОГО ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ Г. ДУБНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье представлена историческая ретроспектива выхода на понятие социокультурное пространство. Автор рассматривает особенности интеграции высшей школы в социокультурное пространство малого города на примере наукограда Дубна.

Ключевые слова: интеграция, высшее профессиональное образование, малый город, социокультурное пространство, педагогика, ноосфера, культурология.

Ученые различных направлений науки едины во мнении, что интеллектуальное творчество субъекта в любой сфере деятельности является определяющим фактором в деле создания нового социального пространства. В то же время все более очевидным становится осознание того, что само социальное пространство есть необходимое условие обретения личностью индивидуальной траектории развития. Таков дуальный характер социального пространства и его частного случая в виде социокультурного пространства.

Смена образовательной парадигмы – от концентрации отдельных образовательных учреждений к развитию региона в целом как территории образовательных инициатив – предполагает многогранное творческое развитие субъекта социокультурного пространства, в нашем случае вуза малого города, ориентированного на создание возможностей для удовлетворения индивидуальных образовательных траекторий.

Понятие «социокультурное пространство» до сих пор точно не определено, в педагогической отечественной литературе встречаются понятия «социокультурное пространство» и «социокультурная среда». Например, Кривых С.В. определяет социокультурную среду как «часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, с помощью которых может осуществляться социализация и инкультурация личности в образовательном процессе при реализации гуманистической концепции образования» [1, с. 7].

Попытки определить закономерности рождения и развития культурного пространства можно найти немецких диффузионистов (Ф. Ратцель [2], Л. Фробениус), которые ввели в научное обращение термин «культурный круг». Продолжили их идеи пред-

ставители так называемой «Венской школы» диффузионизма В. Шмидт и его ученик В. Копперс [3], которые ввели в обращение понятие пракультуры (нем.: Urkultur) и из нее выводили культуру первичную (Primärkultur) и вторичную (Sekundärkultur). По их мнению, эти типы культур были присущи в разные времена тем или иным человеческим племенам. Позднее классический диффузионизм трансформировался в гелиоцентрический, и его представители (австралийский этнолог Г.Э. Смит и английский антрополог В.Дж. Перри) полагали, что древний Египет – колыбель цивилизации, и всеми культурными и технологическими достижениями мы обязаны древним египтянам. Еще позднее появятся идеи, согласно которым все культурные инновации переносились в результате миграции значительных этнических групп, миссионерской деятельности, торговых контактов и в результате завоеваний одних народов другими. В середине прошлого века немецкий философ Освальд Шпенглер напишет, что культуры «подобны организмам, а мировая история есть их коллективная биография. Они рождаются, растут и, выполнив свое назначение, умирают. Каждая культура проходит в своем развитии через стадии, аналогичные стадиям развития живых организмов: детство, юность, зрелость и старость». Несколько позднее теоретик-культуролог А.И. Тойнби, будет рекомендовать рассматривать «цивилизацию» в религиозных, территориальных и политических характеристиках».

Мы согласны с таким взглядом и единственно применительно к социокультурному пространству нашего малого города, не претендуя на открытие новой цивилизационной теории, добавили бы культурные и образовательные характеристики, и получилась бы современная редакция определения А.И. Тойнби. Имен-

но в таких характеристиках, на наш взгляд, можно и нужно оценивать уровень развития социокультурного пространства любого российского малого города.

Справедливости ради надо сказать, что в 90-х годов XX века стали популярны идеи козволюции, благодаря которым приходили в соответствие социальные механизмы и законы природы. Итогом осознания идеи козволюции стало формирование идеологии и разработка механизма устойчивого развития, основанного на балансе интересов социально-экономического развития и сохранения окружающей среды в целях удовлетворения растущих потребностей нынешнего и будущих поколений.

Согласно концепции устойчивого гуманистического развития статус человека ноосферы должен определяться не набором материальных благ, а уровнем культуры и образования, гарантирующим разумное хозяйствование на Земле при сохранении ее невозобновляемых ресурсов и одновременно заботе о восстановлении возобновляемых ресурсов.

Авторы данного подхода видят главную цель в постижении учащимися духовных богатств цивилизации, что гарантирует становление личности с высокими моральными качествами. Были определены основные принципы, на которых должна строиться данная модель – создание целостного образовательного пространства, ориентированного на становление личности учащегося. В начале нулевых годов создание механизма устойчивого развития было провозглашено в качестве основной цели модернизации российского образования.

Спустя более чем десятилетие, эти взгляды в значительной мере трансформировались в осознание необходимости интеграции интеллектуального потенциала населения и наукоемкого технологичного производства на фоне требований инновационного развития, что стало результатом воздействия фактора рынка. Интеллектуальный потенциал является отражением той образовательной системы, которая складывалась десятилетиями и ориентировалась на понимание профессионализма как способности к творчеству. Современное требование инновационности образования обусловлено вхождением нашего общества в новые условия, которые диктуются переходом к постиндустриальному обществу.

Следует отметить, что для постиндустриального общества характерен не столько сам экономический рост, сколько те средства и способы, которые гарантируют такой рост. В числе этих средств особое место занимает культурно-образовательный уровень человека, что подтверждается прямой зависимостью между темпами экономического роста общества и уровнем развития науки и образования.

Социально-экономические и территориальные особенности малых городов определяют специфику оказания услуг в сфере высшего образования в них. В большинстве своем малые города находятся на существенном удалении от крупных образовательных центров. Дубна, будучи наукоградом с населением почти 70 тысяч человек, расположена в 125 км от Москвы, на границе с Тверской областью (до Твери 112 км).

Невысокий уровень доходов жителей малых городов не позволяет выпускникам школ ориентироваться на получение высшего образования в столице или крупном вузовском центре. Согласно социологическим исследованиям примерно лишь 2% выпускников школ намерены продолжить учебу в Москве, Санкт-Петербурге или ином крупном образовательном центре, примерно 10% выпускников хотят продолжить обучение в соседних регионах. Таким образом, 88% выпускников не намерены покидать свой город для продолжения учебы. Следует также учитывать, что на выбор места получения высшего образования, помимо удаленности от крупных образовательных центров и других малых городов, оказывает влияние уровень платежеспособного спроса населения, степень развития транспортной инфраструктуры и пр.

Учитывая влияние территориального фактора, мы выделяем ряд особенностей предоставления образовательных услуг в сфере высшего образования в малом городе:

- слабое финансирование программ высшего образования;
- дефицит квалифицированных преподавательских кадров;
- необходимость приглашения гостевых профессоров;
- скромные библиотечные фонды;
- слабая материально-техническая база.

Наряду с присущими малым городам особенностям подготовки тех или иных специалистов следует также учитывать, что для небольшого города их потребуется ограниченное количество,

хотя существующая вузовская номенклатура, как правило, бывает довольно обширной.

Указанные общие особенности получения высшего образования для малых городов не совсем отвечают реалиям Дубны, в котором около 30% работающего населения заняты в сфере науки и научного обслуживания, 12% населения имеют учёные степени. В городе работают дошкольные учреждения (23), государственные (12) и негосударственные школы (3), Московский областной промышленно-экономический колледж, Московский областной аграрно-технологический техникум и следующие вузы:

– филиал НИИЯФ МГУ в Дубне (учебная база подготовки научных кадров для Объединенного института ядерных исследований);

– международный университет природы, общества и человека «Дубна»;

– филиал Московского государственного института радиотехники, электроники и автоматики (технического университета, МИРЭА);

– филиал УРАО в Дубне (негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Университет Российской академии образования»);

– филиал Московского Государственного Университета Сервиса (МГУС).

С 2005 г. в соответствии с № 116-ФЗ «Об особых экономических зонах в Российской Федерации» в Дубне реализуется Программа развития ОЭЗ «Дубна», единственная из создаваемых технико-внедренческих особых экономических зон расположенная в малом городе. На выбор образовательной стратегии выпускников школ Дубны влияет наличие в городе таких известных промышленных предприятий военно-промышленного комплекса, как ОАО «Приборный завод «Тензор» и ОАО МКБ «Радуга». Насколько присутствие этих предприятий важно для Дубны свидетельствует тот факт, что выпускники филиала МИРЭА на 100% ими востребованы. Благодаря их присутствию в городе вопрос о распределении для студентов филиала не стоит уже с 4-ого курса.

Социально-экономические особенности Дубны являются определяющим фактором в деле удовлетворения образовательных потребностей населения, в особенности в сфере высшего образования. Как известно, малые города или регионы рассматривают исходя из особенностей типа занятости. Различают регионы с развитым инновационно-индустриальным типом занятости, с индустриальным, сельскохозяйственным типом профессиональной занятости и занятостью, ориентированной на предоставление услуг по туризму, отдыху, спорту. В соответствии с таким делением город Дубна относится, очевидно, к малым городам с инновационно-индустриальным типом занятости.

Данный тип занятости определяет присущий Дубне воспроизводственный процесс, на всех уровнях которого человек является главной производственной силой, и от совокупности его знаний, способностей, потребностей, воли и желаний зависит, насколько эффективным будет этот процесс.

Таким образом, характеристика образовательных и научно-исследовательских учреждений малого города, их внутреннее взаимодействие и взаимозависимость определяют закономерности воспроизводственных процессов в таких городах.

Комплексная оценка образовательных и исследовательских возможностей Дубны позволит точно определить конкурентоспособность города не только в пределах Московской области, но и всей страны. Оценивая уровень интеграции вузов и науки в социокультурное пространство Дубны, в первую очередь следует учитывать региональную образовательную политику, которая с учетом повышенного внимания со стороны федерального уровня позволила не только не сократить предложение в сфере высшего образования, но и нарастить его. В значительной мере этому способствовала реализация программы ОЭЗ «Дубна». Развитие образовательного пространства Дубны видится его разрабатываемыми в первую очередь через развитие его субъектов. В этой связи обращает на себя внимание тот факт, что в социально-педагогической сфере наблюдается преобразование индивидуального сознания в коллективное, отношения в вузовских коллективах и отношения «вуз-вуз» и «вуз-предприятие» становятся всё более сложными; активнее происходит процесс обнаружения образовательного новшества и распространение его на все образовательное пространство города.

Основным признаком регионального образовательного пространства является не только совокупность образовательных учреждений, обеспечивающих возможность дифференцирован-

ного обучения в зависимости от выстроенной образовательной траектории молодого человека и его финансовых возможностей, но совокупность образовательных программ, являющихся отражением научных и культурных особенностей Дубны. Ядром образовательной системы высшего образования в городе Дубна является проектирование, которое направлено на разработку новых видов образовательной практики.

Регионализация по варианту Дубны опирается на консолидацию и взаимопроникновение всех субъектов образовательного пространства, она направлена на интеграцию образования, науки и культуры не только на уровне города, но и на межрегиональном уровне (имеется в виду сотрудничество вузовской среды Москвы, Московской и Тверской областей). Существующее социокультурное пространство Дубны позволяет говорить о сферном типе его существования, что стало возможным благодаря интеграции сферы образования в иные сферы жизнедеятельности города.

Таким образом, можно утверждать, что описанная интеграция способствовала развитию открытого регионального образовательного пространства, которому присущи следующие черты:

1. Вуз, будучи субъектом социокультурного пространства, формирует культурные и образовательные потребности населения города, что предполагает обязательное следование вуза за потребителем.

2. Востребованными окажутся те вузы, образовательное предложение которых соответствует специфике региона, включая особенности экономики, культуры, населения и т.д.

3. Большинство населения малых городов не стремится покидать свои места ради получения высшего образования. Кроме того, удачное трудоустройство зависит в настоящей России от развитости корпоративных связей, чем от качества полученного образования.

4. Провозглашаемый курс на большую доступность и гуманизацию высшего образования пришел в несоответствие с технократическим отношением к людям, которое нарастает в условиях глобализации и получает подтверждение не только в позиции руководителей крупного бизнеса, но и порой Министерства образования и науки РФ.

Таким образом, региональная интеграция образования, способная учитывать образовательные потребности различных групп населения и органически сочетать их с локальными интересами и потребностями общества, бизнеса и государства, можно признать главным направлением развития отечественного высшего образования.

Региональная образовательная интеграция будет наиболее эффективно развиваться не по вертикали, а по горизонтали. Этому будет способствовать сетевая форма развития регионального высшего образования, причем сеть должна быть открыта для новых участников и не должна превращаться в «клуб для избранных», что только будет сдерживать развитие сети. Достигаемая в сетях тесная взаимосвязь между научно-исследовательскими, образовательными, предпринимательскими и общественными структурами включая эффективный трансфер знаний, с одной стороны, является ключом к усилению инновационной силы региона и в то же самое время, с другой стороны, — двигателем процесса роста.

Сетевая форма развития региональной системы высшего образования позволяет достигать эффективного взаимодействия между разными уровнями образования, что положительно будет сказываться на развитии дополнительного профессионального образования. Сетевой механизм позволяет лучше разбираться в существующей взаимосвязи между разными образовательными учреждениями и уровнями образования при переходе из одного статуса в другой, например, из выпускника школы в абитуриента института, из выпускника вуза в рабочего или служащего, из работающего в безработного или при возвращении на работу после декретного отпуска и т.д.

Развитие региональной системы высшего образования через сетевую форму позволит в среднесрочной перспективе сливаться разным региональным образовательным сетям и образовывать «обучающие регионы», как это имеет место в некоторых европейских странах с федеративным устройством. В этой связи весьма популярный накануне любых региональных избирательных кампаний лозунг «Сильные регионы — сильная Россия» может наполниться реальным смыслом.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Пространство и среда в образовании. — Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
2. Ratzel, Friedrich (1882): Anthropogeographie. Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart.
3. Koppers, W. Der Urmensch und sein Weltbild. Wien : Herold.1949.

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Prostranstvo i sreda v obrazovanii. — Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
2. Ratzel, Friedrich (1882): Anthropogeographie. Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart.
3. Koppers, W. Der Urmensch und sein Weltbild. Wien : Herold.1949.

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 22

Ivanovskaya M.N. MODEL OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF THE GRADUATE OF TECHNICAL COLLEGE. In work structurally functional approach to creation of model of formation of information and communication competence of the sphere of professional education is used, the choice of separate blocks of structurally functional model of formation of information and communication competence of future graduates of technical college is reasonable

Key words: information and communication competence, professional education, model, pedagogical modeling, structurally functional model.

М.Н. Ивановская, преп. каф. информатики филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерск, E-mail: ivan3435@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В работе используется структурно-функциональный подход к созданию модели формирования информационно-коммуникационной компетентности в сфере профессионального образования, обоснован выбор отдельных блоков структурно-функциональной модели формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих выпускников технического вуза.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, профессиональное образование, модель, педагогическое моделирование, структурно-функциональная модель.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускника технического вуза

Для обеспечения направленности учебно-познавательной деятельности на формирование и развитие информационно-коммуникативной компетентности как интегративного качества личности, важного для освоения профессиональной деятельности и лежащего в основе успешной адаптации в современном мире, необходимо разработать модель формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих выпускников технического вуза [1].

Для построения нашей модели мы опирались на положения, определения системно-деятельностного, компетентностного и логико-информационного подходов, которые по нашему мнению позволяют структурировать деятельность выпускника технического вуза, определить ее особенности, сферу применения, результат и механизмы его получения.

Реализация указанных положений в процессе достижения цели нашего исследования будет осуществляться средствами педагогического моделирования, теоретические основы которого достаточно подробно исследованы отечественными и зарубежными учеными (В.В. Давыдов, А.У. Варданян, П. Ачинский и др.).

Моделирование является важным методом научного познания. Педагогическое моделирование трактуется Н.О. Яковлевой как «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью» [2, с. 215].

В научной литературе модель (лат. *modulus* – мера) – это объект-заместитель объекта-оригинала, обеспечивающий изучение некоторых свойств оригинала, а моделирование – замещение одного объекта другим с целью получения информации о важнейших свойствах объекта-оригинала с помощью объекта-модели [3]. Моделирование используется как для построения или развития новой, уже существующей, теории, так и для осуществления практической деятельности человека.

Определим структурные компоненты нашей модели: цель, содержание, формы и методы организации педагогического процесса. Структурные компоненты нашей модели будут определяться особенностями базы исследования, а именно тем, что участником педагогического процесса формирования ИКК являются студенты технического вуза, обучающиеся по специальности «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» в соответствии с требованиями государственного стандарта.

Цель является выражением социального заказа общества, интерпретированным в педагогических терминах, и выступает в роли системообразующего фактора. В нашем случае цель – формирование информационно-коммуникационной компетентности выпускника технического вуза. Указанная цель определяет содержательную и организационную сторону нашей модели. Осуществление поставленной цели возможно лишь на основе конкретного содержания, при использовании определенных форм и методов организации учебного процесса.

Содержанием модели формирования ИКК выпускника технического вуза являются блоки общепрофессиональной подготовки, а также специальной подготовки учебного плана при обучении студентов. Следующий структурный компонент модели формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих выпускников – формы организации учебного процесса в высшей школе. Одной из важных форм такого процесса является лекция, которая отличается сочетанием логической доказательности и целостно-образным раскрытием материала, а также новизной и концентрированностью информации. Это отмечается в работах М.П. Гапонова, С.И. Зиновьева, И.Г. Штокмана и др. В исследованиях Г.Н. Александрова, О.Н. Голубевой, А.Ф. Меняева, А.Б. Кюпера, Н.Д. Никандрова и др. нашли свое отражение такие формы обучения, как практические, лабораторные занятия, консультации, экзамены, семинарские занятия, выполнение и защита курсового проекта (работы), а также различные формы самостоятельной работы студентов.

Завершающим структурным компонентом нашей модели выступают методы обучения в высшей школе. Этот компонент достаточно хорошо исследован в работах Е.В. Зарукиной [4], В.И. Загвязинского [5], И.В. Роберт [6] и др. Анализ работ показывает, что наряду с традиционными (практический метод, лабо-

раторный метод, ситуационный метод и т.д.), все большую актуальность приобретают такие методы как имитационно-игровой, видеометод и т.д.

Важно рассматривать модель формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускника технического вуза не только со стороны структурных компонентов, но и со стороны ее функциональных связей и отношений. «Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающих движение, развитие, совершенствование педагогических систем и, вследствие этого, их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость» [7, с. 15]. Следовательно, выделение функциональных компонентов раскрывает процессную сторону той или иной деятельности. Ученые по-разному выделяют функциональные компоненты: Н.В. Кузьмина выделяет гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, проектировочный компоненты; Н.М. Яковлева и А.И. Щербаков выделяют гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный и исследовательский компоненты и т.д. Многообразие функциональных компонентов системы подчеркивает многоаспектность ее содержания, при этом каждый из функциональных компонентов, характеризующих систему в действии, имеет свою специфику в деятельности участников педагогического процесса, признание и необходимость форм ее реализации. Структурные компоненты нашей модели будут определяться особенностями базы исследования, а именно тем, что участником педагогического процесса формирования ИКК являются студенты технического вуза, обучающиеся по специальности «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети» в соответствии с требованиями государственного стандарта.

Основными функциями нашей модели являются диагностика результатов формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих выпускников и определение целей. Поэтому целесообразно одним из функциональных компонентов модели взять диагностику-целевую.

Связь с процессом профессиональной деятельности, которая невозможна без практических навыков, и необходимостью формирования целостной системы информационно-профессиональных знаний диктует выбор содержательно-процессного функционального компонента нашей модели.

Формирование необходимых в дальнейшем профессионально-значимых качеств выпускника технического вуза невозможно без специально организованных воспитательных мероприятий. Кроме того, поскольку мы говорим о коммуникациях, необходимо ввести еще и культурологический аспект. Это определило выбор воспитательно-культуротворческого компонента.

Заметим, что формирование информационно-коммуникационной компетентности выпускников технического вуза, как и формирование профессиональной компетентности специалиста в целом – процесс длительный и должен проходить поэтапно с использованием оценки полученных результатов и коррекционных мероприятий на каждом этапе. Из этого логически следует выбор четвертого функционального компонента нашей модели – оценочно-результативного.

Выделение структуры и функций модели позволило дать характеристику ее компонентам и объединить их в блоки: диагностику-целевую, содержательно-процессный, воспитательно-культуротворческий, оценочно-результативный. Мы остановились на структурно-функциональном моделировании, поскольку данный тип модели позволяет не только имитировать внутреннюю структурную организацию процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускника технического вуза, но и отразить базовые связи между исходным состоянием структурных элементов и конечным результатом педагогической деятельности, осуществляемой в рамках процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего выпускника. Устойчивость функциональных компонентов модели определяется их связью со структурными компонентами и между собой. Общий вид разработанной нами модели представлен на рис. 1.

Библиографический список

1. Ивановская, М.Н. Информационно-коммуникационная компетентность в профессиональной деятельности // Приоритетные направления развития современной науки: материалы III Международной научно-практич. конф. / науч. ред. М.В. Волкова. – Чебоксары, 2012.
2. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография. – М., 2002.

3. Советов, Б.Я. Моделирование систем: учебник / Б.Я. Советов, С.А. Яковлев. – М., 2001.
4. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. Пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова. – СПб., 2010.
5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2001.
6. Роберт, И.В. Концепция внедрения средств новых информационных технологий в учебный процесс общеобразовательной школы. – М., 1990.
7. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе. – Челябинск, 1986.
8. Овчинникова, О.С. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010.
9. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002.

Bibliography

1. Ivanovskaya, M.N. Informacionno-kommunikacionnaya kompetentnostj v professionalnoj deyatel'nosti // Prioritetniye napravleniya razvitiya sovremennoj nauki: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. / nauch. red. M.V. Volkova. – Cheboksari, 2012.
2. Yakovleva, N.O. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya: monografiya. – M., 2002.
3. Sovetov, B.Ya. Modelirovanie sistem: uchebnik / B.Ya. Sovetov, S.A. Yakovlev. – M., 2001.
4. Zaruskina, E.V. Aktivnye metody obucheniya: rekomendacii po razrabotke i primeneniyu: ucheb.-metod. Posobie / E.V. Zaruskina, N.A. Loginova. – SPb., 2010.
5. Zagvyazinskiy, V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya. – M., 2001.
6. Robert, I.V. Konceptiya vnedreniya sredstv novykh informacionnykh tekhnologiy v uchebnyy process obshchego obrazovatel'noy shkoly. – M., 1990.
7. Konarzhhevskiy, Yu.A. Chto nuzhno znat' direktoru shkoly o sisteme i sistemnom podkhode. – Chelyabinsk, 1986.
8. Ovchinnikova, O.S. Razvitiye professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti budutshikh uchiteley inostrannogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2010.
9. Isaev, I.F. Professionalno-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: uchebnoe posob. dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 377

Nazarenko M.A. FEATURES OF EUROPEAN INTEGRATION IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION. This following article presents an analysis of the international environment, which integrates the Russian School. The author examines in comparative terms of two basic processes in the field of European vocational education – Bologna and Copenhagen. Features of European integration in the field of vocational education.

Key words: integration, vocational education, mobility, educational model, content analysis, bricolage.

М.А. Назаренко, канд. физ.-мат. наук, директор филиала Московского гос. технического университета радиотехники, электроники и автоматики (МГТУ МИРЭА), г. Дубна,
E-mail: nazarenko_maxim_anatolevich@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ международной среды, в которую интегрируется российская высшая школа. Автор рассматривает в сравнительном плане два основных процесса в сфере европейского профессионального образования – Болонский и Копенгагенский.

Ключевые слова: интеграция, профессиональное образование, мобильность, образовательная модель, контент-анализ, совместное творчество.

В нынешнем году исполняется десять лет, как Россия приняла на себя определенные обязательства в рамках Болонского процесса. За прошедшее десятилетие Россия активно интегрировалась в международное образовательное пространство со всеми вытекающими отсюда последствиями, включая соглашения о кооперации между российскими и западными вузами. Зарубежные университеты и институты стремятся проникнуть на российский рынок образовательных услуг и предлагают свои образовательные программы в рамках дистанционного обучения.

Как следствие этих процессов растет образовательная и научная мобильность, которую не учитывать уже нельзя, и вряд ли в среднесрочной перспективе эти процессы затормозятся. Исходя из этого, российским вузам следует готовиться к серьезной международной конкурентной борьбе, а изучение особенностей мировой образовательной среды представляется вполне актуальным.

Принципиально отличные друг от друга, но международно признанные модели профессионального образования и в особенности высшего образования США, Германии, Франции и Великобритании представляют первоочередной интерес. Всеобщей позиции по поводу того, каким критериям должна отвечать национальная образовательная система, выработать до сих пор не удалось. Нынешние европейские реформы, в том числе, Болонский и Копенгагенский процессы, задумывались изначально

для того, чтобы обеспечить более высокую конкурентоспособность Европы по сравнению с США.

В рамках продолжающейся в течение последнего десятилетия образовательной экспансии процессы диффузии образовательных моделей и ее выход за культурные и национальные границы оказали существенное влияние на реформы профессионального и высшего образования. «Образовательные системы существенно изменились, например, благодаря переходу от университета элиты к университету масс или в результате растущего значения знания, в целом» [1]. Такие европейские процессы, как Болонский и Копенгагенский существенно ускорили процесс интернационализации и усилили тенденцию к диффузии.

«Болонский и Копенгагенский процессы направлены на то, чтобы максимально облегчить возможность сопоставления образовательных результатов. Кроме того, должна быть существенно повышена проницаемость между различными областями образования и в особенности между профессиональным и общим образованием» [2]. В конце концов, эти процессы, будучи частью Лиссабонской стратегии, должны усилить конкурентоспособность Европы и способствовать реализации целей занятости и обучения в течение всей жизни. Таким образом, Европа пытается утвердиться в конкурентной борьбе с США, чья модель высшего образования, даже, несмотря на экономический кризис и выросшую безработицу и бедность в стране, не потеряла своей привлекательности.

Основываясь на анализе документов, подписанных в Болонье и Копенгагене, попытаемся выявить особенности создаваемой в настоящее время европейской образовательной модели. При этом в фокусе нашего сравнительного анализа будут находиться не образовательные системы, а образовательные модели. Значимость такого выбора основывается на том, что образовательные модели, с одной стороны, несут в себе специфические национальные идеи, нормы права, а с другой стороны, будучи элементом транснациональной структуры, несут на себе отражение происходящих в настоящее время процессов диффузии, в результате которых усиливается конвергенция различных образовательных систем.

По мнению профессора Стэнфордского университета В.Р. Скотта, с точки зрения социальной стабильности и значения следует различать институты (учреждения) культурно-когнитивные, нормативные и регулирующие [3]. В соответствии с таким подходом будут рассматриваться свойства складывающейся образовательной модели Европы.

Применительно к постановке вопроса в нашем исследовании культурно-когнитивное измерение касается самой идеи, то есть *что* собственно есть высшее и профессиональное образование; как должны выглядеть нормативные контуры, закрепляющие идеальные представления об этих формах образования.

Нормативное измерение касается целевых групп, организационных форм, в которых будет проходить обучение, а также центральные стандарты и правила.

Регулирующее измерение затрагивает конкретные вопросы управления и финансирования образовательной системы. Согласно такому институциональному измерению относительно многообразие тем, содержащихся в европейских документах, должно быть соответствующим образом структурировано, чтобы правильно представлять модель Болонского и Копенгагенского процессов.

Несмотря на всевозможные сравнительные исследования, которые в настоящее время проводятся по всему миру, отсут-

ствуют работы, в которых анализируются и сопоставляются лежащие в их основе идеи, нормативы и стандарты, которые и делают выбранные модели собственно передовым опытом.

Из чего состоит собственно европейская образовательная модель? В научной литературе имеется несколько ответов на данный вопрос. Есть сторонники мнения, что складывающаяся европейская образовательная модель не вобрала в себя в чистом виде ни американские элементы, ни европейские. Она представляет собой, скорее всего, набор различных характеристик исторически выросших национальных моделей. В связи с этим следует говорить о так называемом «совместном творчестве», то есть набор различных элементов привел к появлению чего-то нового [4]. Среди прочего эти взгляды разделяют те, кто обосновывает создание европейской модели необходимостью продолжения конкурентной борьбы в противостоянии с США. Результат «совместного творчества» ими воспринимается в культурно-когнитивном измерении, которое требует постоянной интерпретации идей и концепций для осуществления самых разных мероприятий в образовательной сфере.

Что касается нормативного измерения, то тут действует допущение, что предложенные стандарты и нормы европейской образовательной модели скорее должны быть общими, нежели предоставлять отдельной стране возможность интерпретировать их на собственный лад.

Для того чтобы анализировать ход создания европейской модели образования и, в частности то, как исполняются Копенгагенские и Болонские договоренности, было принято решение сравнивать только те показатели, которые указываются в коммюнике по итогам проводимых каждые два года общеевропейских конференций. Во всех итоговых документах закрепляются общие цели, приводятся единые стандарты, к которым отдельные страны могут стремиться на принципах добровольности, а также даются оценки полученным достижениям. «Несмотря на обилие существующих документов по Болонскому и Копенгагенскому процессу, включая такие, как Stocktaking Reports или информационные сообщения отдельных национальных участ-

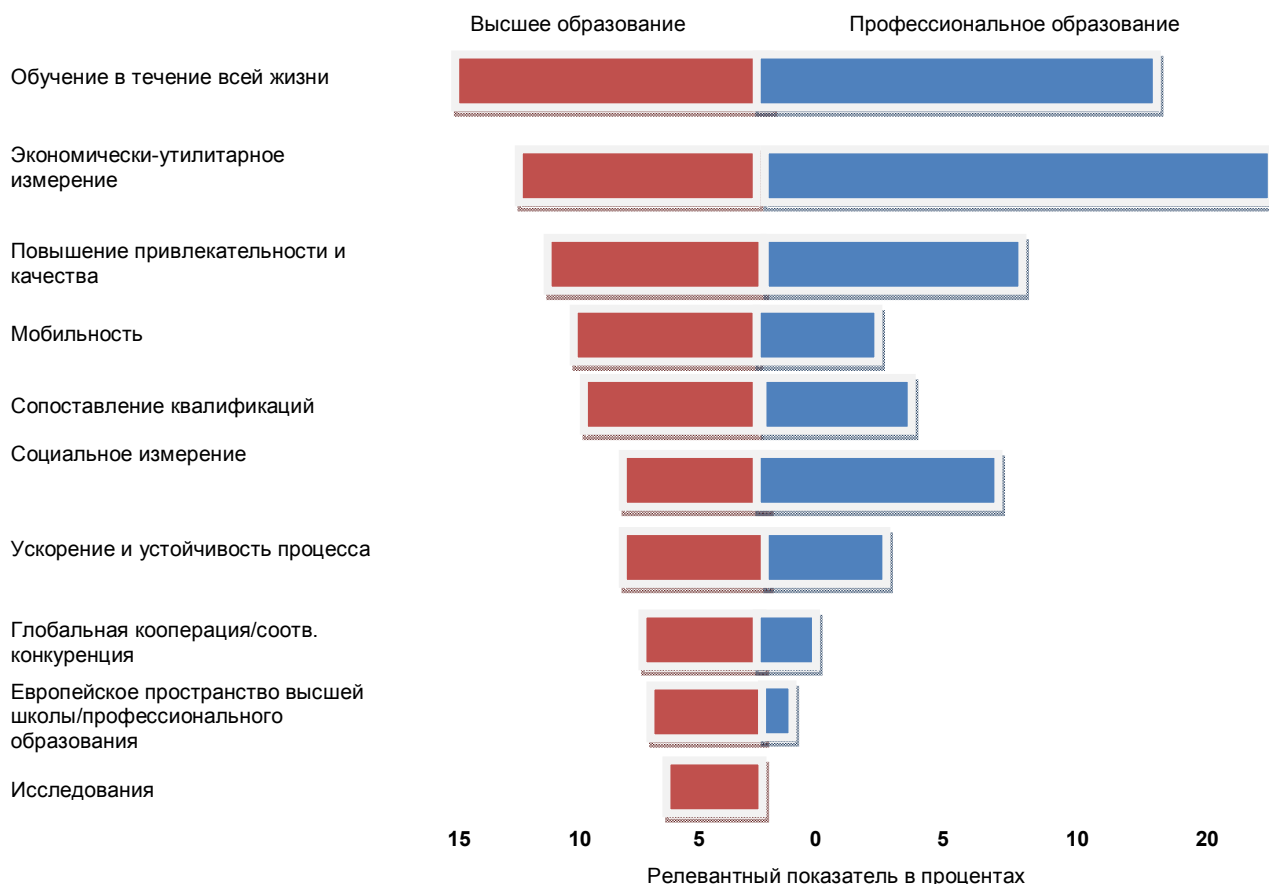


Рис. 1. Идеалы и цели в европейской образовательной модели (в процентах).
Источник: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, собственные расчеты

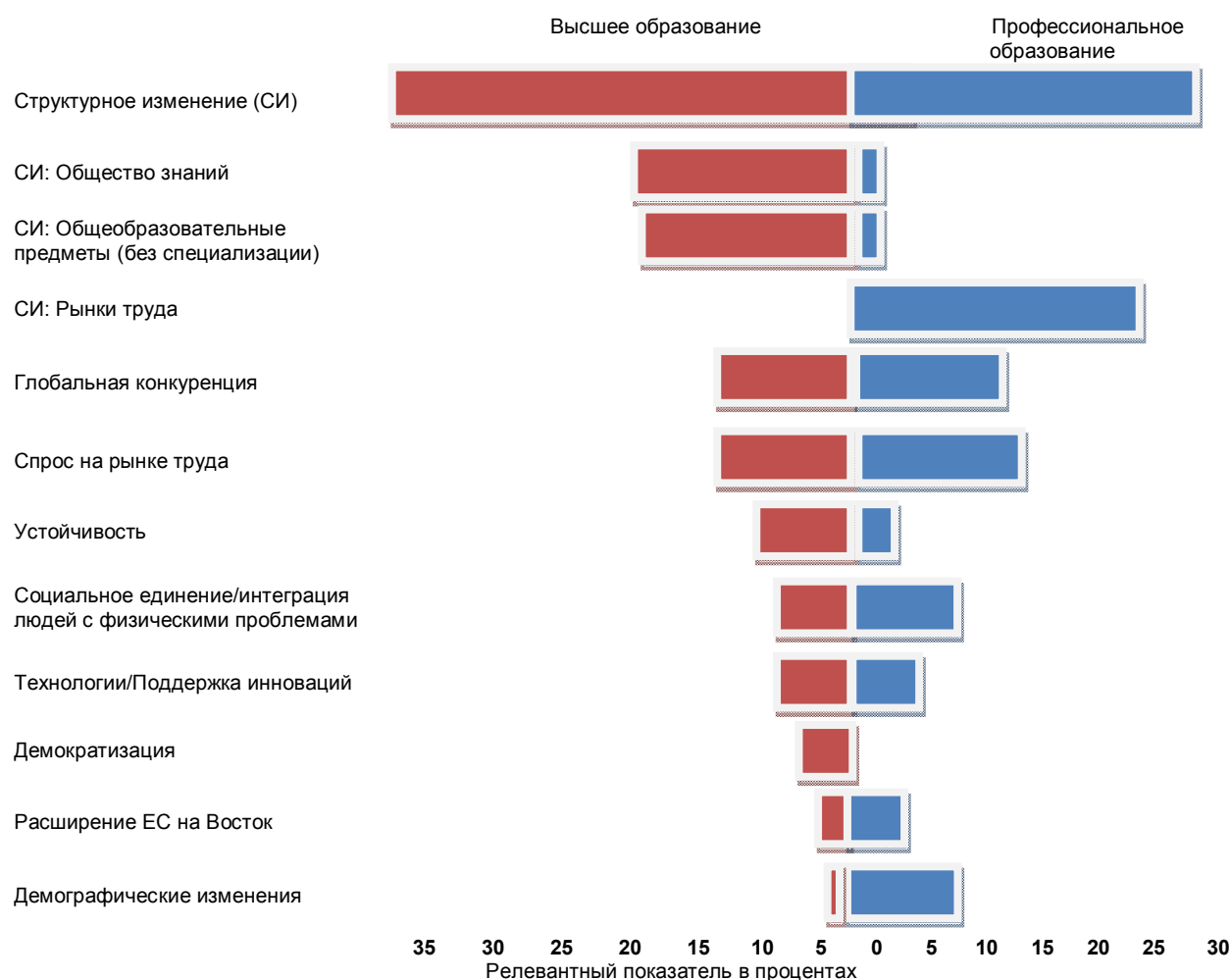


Рис. 2. Аргументация, подтверждающая необходимость европейской образовательной модели (в процентах).
Источник: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, собственные расчеты

ников, анализ ограничивается рамками совместно принятых документов. Ответ на поставленные вопросы в этих документах требует консенсуса, который развивается с 1998 года и не терпит интерпретаций отдельных участников процесса. В этой связи все коммюнике и декларации общеевропейских конференций по вопросам профессионального образования представляют собой итог переговорного процесса, в котором сталкивались противоречивые представления о развитии европейского образования и по-разному выделялись его перспективы» [5].

Автоматическому анализу документов с применением программного продукта Atlas.ti. подвергается огромное количество страниц текста. Контент-анализ осуществляется по трем известным нам направлениям: культурно-когнитивному, нормативному и регулируемому.

Главными целями в Болонском и Копенгагенском процессах были доступность обучения в течение всей жизни, повышение глобальной конкурентоспособности и укрепление позиций занятости индивидуума, а также повышение привлекательности и качества европейского профессионального образования (см. рис. 1).

Справочно: Указанные цели и идеи совпадают на 73% в 578 текстах, которые проверялись с помощью контент-анализа, по всем сравниваемым категориям, касавшимся высшего образования, и на 71% в 433 текстах, относившихся к сфере профессионального образования.

Для высшего образования, как видно из приведенных данных, большое значение имеет стимулирование международной мобильности, большая открытость национальных систем, а также сопоставимость систем высшего образования и приобретенных квалификационных характеристик. Большое значение имеет исследовательская деятельность как существенная составная часть высшего образования.

В части профессионального образования приоритетными являются такие показатели, как достижение экономических целей, гарантия занятости, признание в границах Европы приобретенных знаний и умений, а также желание растущего взаимного понимания национальной квалификации. Социальная составляющая, которая в результате образования становится еще более значимой, в документах Копенгагенского процесса обсуждается чаще по сравнению с Болонскими документами, в которых она представлена довольно абстрактно.

Несмотря на значительные совпадения в аргументах, которые легитимируют процессы европеизации, нельзя не обратить внимания на важные различия, отражающие специфику этих образовательных категорий (рис. 2).

Таким образом, складывающаяся синтезируемая европейская образовательная модель представляет собой продолжающую интерпретацию контент-анализа. В центре европейской образовательной модели находится индивидуум. Главная цель состоит в совершенствовании индивидуальных компетенций, чтобы человек мог достойно отвечать на вызовы быстро меняющегося рынка труда Европы и бурно развивающегося общества знаний. В соответствии с этим в сфере высшей школы высшая цель — компетентный, обладающий современными знаниями индивид, готовый справиться с меняющимися обстоятельствами. Связь науки и образования должна усилить конкурентоспособность и инновационные возможности университетов. Согласно европейской образовательной модели профессиональное образование позволяет отдельным индивидуумам демонстрировать собственный «дух предпринимательства», в результате чего достигается карьерный рост. Такая постановка цели продиктована необходимостью гарантирования занятости и является свидетельством того, что ответственность за образование и решение проблемы занятости законодательно переносится полностью на индивидуума.

Если рассматривать нормативное измерение, то целевые группы для отдельных сфер образования классифицируются по-разному. В то время как высшее образование должно быть доступно тем, кто показал себя способным добиваться хороших показателей в образовании и науке, то есть соответствует принятым меритократическим критериям, профессиональное образование должно быть доступно в первую очередь людям с ограниченными возможностями и инвалидам.

В качестве организационной формы университет и институт считаются наиболее приемлемыми с точки зрения обеспечения конкурентоспособности и ориентации на науку, причем конкретные свойства их остаются по-прежнему открытыми, а существующее в Европе многообразие форм угрозы с собой не несет [6]. По сравнению с высшим образованием, где связь образования и экономики не так отчетливо видна, в профессиональном образовании она просматривается повсеместно. При этом, хотя рабочее место является важной нормой, тем не менее, организационные формы в профессиональном образовании остаются во многом неопределенными. И в этом плане каждая национальная образовательная система вправе подвергать реформам свои организационные формы без радикального отказа от существующих принципов реформирования.

Согласно нашему первому предположению европейская образовательная модель вобрала в себя различные элементы национальных моделей, в особенности в части культурно-когнитивной. Процессы европеизации, ориентированные на дости-

жение консенсуса, привели к тому, что чрезмерно выросшее влияние американских университетов в послевоенное время удалось существенно нивелировать. Если детально сравнить идеи, инкорпорированные в национальных моделях, то выяснится, что идеал высшего образования состоит в соединении учебы и исследовательской деятельности. На современном этапе ни американская, ни немецкая, ни французская и ни британская образовательная модель не являются основным источником тех идеалов, целей, стандартов и законов, которые отличают нынешнюю европейскую образовательную модель. Она строится с учетом традиционных достижений в сферах высшего и профессионального образования ведущих стран Европы и США. Новая европейская модель несет в себе элементы всех названных четырех национальных моделей.

Складывающаяся европейская образовательная модель, которая давно перешагнула границы объединенной Европы и даже на другом берегу Атлантики завоевывает признание и авторитет, является плодом «совместных творческих усилий» не только в смысле культурно-когнитивном, но и в нормативном [7]. Однако следует признать, что ряд норм и регулирующих моментов пока не конкретизированы. Проведенный анализ тенденций развития профессионального и высшего образования в Европе, складывающейся европейской образовательной модели позволяет, на наш взгляд, уточнить ориентиры, которые следует ставить перед собой российскому вузовскому и академическому руководству.

Библиографический список

1. Clark, Burton R. The research foundations of graduate education. Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley: University of California Press, 1993.
2. Bernhard, Nadine, Lukas Graf und Justin J. W. Powell. Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? WZB-Mitteilungen, 2010.
3. Scott, W. Richard. Institutions and organizations: Ideas and interests. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
4. Campbell, John L. Institutional change and globalization. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.
5. Glaser, Jochen, und Grit Laudel. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
6. Adelman, Cliff. The Bologna Process for U.S. eyes. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy, 2009.
7. Mohrman, Kathryn, Wanhua Ma und David Baker. The research university in transition: The emerging global model. Higher Education Policy 21, 2008.

Bibliography

1. Clark, Burton R. The research foundations of graduate education. Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley: University of California Press, 1993.
2. Bernhard, Nadine, Lukas Graf und Justin J. W. Powell. Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? WZB-Mitteilungen, 2010.
3. Scott, W. Richard. Institutions and organizations: Ideas and interests. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
4. Campbell, John L. Institutional change and globalization. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.
5. Glaser, Jochen, und Grit Laudel. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
6. Adelman, Cliff. The Bologna Process for U.S. eyes. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy, 2009.
7. Mohrman, Kathryn, Wanhua Ma und David Baker. The research university in transition: The emerging global model. Higher Education Policy 21, 2008.

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 37.0

Sinyagovskaya M.B. **STATE AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF WORKERS IN EU COUNTRIES.** The article is devoted to modern condition and prospects of professional education in the countries of the European Union working specialties. The future of vocational training of all European countries are now firmly connected in fact, the development of national and European qualifications frameworks.

Key words: vocational education, competence, EU Integration, National Qualifications Framework, European Qualifications Framework, specialty workers, ECVET.

М.Б. Синяговская, соискатель ГБОУ ВПО Московского Городского Педагогического Университета, г. Москва, E-mail: maria.sinyagovskaya@gmail.com

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО РАБОЧИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА

Статья посвящена особенностям современного состояния и перспективам профессионального обучения в странах Евросоюза по рабочим специальностям. Будущее профессионального обучения всех европейских стран в настоящее время прочно взаимосвязано в том, как будут развиваться национальные и европейская квалификационные рамки.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетенции, Евросоюз, интеграция, национальная квалификационная рамка, европейская квалификационная рамка, рабочие специальности, ECVET.

Европейский рынок образовательных услуг с точки зрения истории и структуры отдельных образовательных систем стран-членов Евросоюза не является абсолютно идентичным. Это касается оценки значения профессионального образования в разных странах союза, отличий в законодательстве, регулирующем вопросы профессионального образования вплоть до его финансирования. Однако, несмотря на все это, существует общая установка на развитие профессионального образования, которая выражается в совместной работе над развитием европейской квалификационной рамки и отдельных национальных рамок квалификаций, что в конечном итоге должно содействовать большей прозрачности образовательных систем, развитию мобильности и упрощенному сопоставлению свидетельств и дипломов об окончании учебных заведений внутри Евросоюза.

Историческая ретроспектива европейского интеграционного процесса свидетельствует о том, что с момента принятия Копенгагенской декларации в 2002 году, началось создание общеевропейской системы профессионального образования. Эта система учитывает необходимость обеспечения высокого уровня занятости населения Евросоюза, поддержания стабильных темпов экономического роста и конкурентоспособности, требований «зеленой экономики», демографические изменения и международную миграцию.

Как отмечает Кривых С.В., вводимая в России двухуровневая система (бакалавриат и магистратура) «считается экономически оправданной в ряде стран Европы и в США. Вступление в Болонский процесс воспринимается у нас, главным образом, как обязательство перейти на двухуровневую систему высшего образования. Однако для Евросоюза важно не столько единство структуры подготовки студентов по схеме бакалавриат-магистратура, сколько введение единых жестких требований к качеству образования, прозрачности критериев качества и обеспечение эффективного контроля» [1, с. 7].

Следует отметить, что одним из последствий Копенгагенского процесса стало развитие национальных квалификационных рамок с учетом необходимости построения в будущем на их основе европейской квалификационной рамки. Процесс формирования рамок в значительной мере способствовал созданию прозрачных и более гибких национальных образовательных систем, что сопровождалось внедрением нового метода обучения – коллегияльного (англ.: peer learning, нем.: kollegiales Lernen). В отечественной литературе, посвященной вопросам педагогики и образования за рубежом, данный термин пока не нашел своего отражения. Данный метод обучения предполагает коллегиальное обсуждение рассматриваемой темы, при котором усилиями преподавателя перспектива темы часто меняется, ставятся все новые вопросы, которые требуют от участников их личной точки зрения. Особенность этого метода заключается в структуре вопросов и отказе от преждевременных советов со стороны всех участников.

Анализ общеевропейских нормативных документов и научно-педагогической литературы последних лет позволил сделать вывод о том, что подготовка по двум наиболее популярным в странах Евросоюза рабочим профессиям (автомеханик и парикмахер) существенно отличается. Эти отличия во многом объясняются различными исходными условиями в экономической, правовой и политической сферах, что отражается в национальных требованиях к квалификационным требованиям по профессиям. Несмотря на различия в национальных системах профессионального образования есть важное общее – единство поставленных целей в сфере образовательной политики, реализация которых направлена на обеспечение роста качества производимой продукции, производительности труда и сохранение социального мира.

Единство политических целей не устраняет различий, присущих национальным системам образования, которые выражаются в различных правовых и финансовых особенностях, разных традициях обучения и воспитательной практики. Следует отметить, что, например, немецкой дуальной системе профессионального образования будет непросто интегрироваться в широко распространенную по всей Европе, так называемую чередующуюся систему профессионального образования. В российский научный обиход данное понятие перекочевало без перевода в качестве альтернативы, с чем мы не согласны и настаиваем на термине «чередующееся обучение».

Особенности европейской поддержки дуального профессионального образования состоят в развитии транснациональной

мобильности наемной рабочей силы и учащейся молодежи, в результате чего происходит эффективный обмен производственным опытом и познание новой культуры, другого образа жизни. Поддержка профессионального образования обеспечивается за счет финансирования совместных образовательных программ из средств Социального фонда Евросоюза.

В процессе подготовки настоящей статьи было выявлено и уточнено понятие национальной квалификационной рамки, под которой понимается систематизированное описание всех государственных ступеней образования, которые следуют друг за другом и должны быть сопоставимы по части продолжительности и результатов обучения, приобретенных компетенций [2]. Национальные квалификационные рамки отражают уровень организации и систематизации отношений в деле присвоения различных квалификаций. Было установлено, что в некоторых европейских странах национальные квалификационные рамки являются отражением существующей системы профессионального обучения (Германия, Дания), в то время как в других странах введение рамки было сопряжено с реформированием всей системы профессионального образования (Польша, Финляндия).

Следует подчеркнуть, что с введением национальных квалификационных рамок:

- упрощается процесс создания европейской квалификационной рамки, в которой с большой точностью должны быть прописаны все квалификационные уровни;
- возрастает мобильность человеческих ресурсов;
- расширяются возможности граждан европейских стран в плане не только повышения своей квалификации на всей территории объединенной Европы, но и в деле поиска подходящего рабочего места на всем общеевропейском пространстве.

Европейская квалификационная рамка представляет собой общеевропейскую мета-рамку по развитию, описанию и систематизации отношений, возникающих в процессе присвоения квалификаций [3]. Образуя единый контекст, формально признанные квалификации всех стран Евросоюза следуют друг за другом, образуя восемь уровней от низшего к высшему, в соответствии с общим представлением участников союза о знаниях, умениях и компетенциях, свойственных тому или иному уровню квалификации. Каждому уровню соответствует три дескриптора, которые описывают вид и объем полученных компетенций, на основании чего определяется соответствующий уровень квалификации.

Сравнительный анализ профессионального обучения по профессиям автомеханика и парикмахера позволил установить, что, несмотря на имеющиеся сходства, наличие принципиальные отличия. Так, при сопоставлении опыта немецкого и финского выявлено, что общим для них является содержание образования и порядок сдачи экзамена перед комиссией, в которую входят представители бизнеса и надзорных органов образования. Отличия касаются порядка присвоения квалификации: в Германии оно опирается на результаты экзамена, в Финляндии – на итоговое число зачетных единиц. Разные перспективы имеют освоившие профессию парикмахера в двух странах. В Финляндии студент, сдав экзамен, получает свидетельство «ученика мастера», но дальнейшее обучение для парикмахеров не предусматривается. Это означает, что с получением свидетельства «ученик мастера» студент вправе открывать собственное дело, когда в Германии это может сделать только «мастер», на что потребуется еще два года учебы.

С Польшей у Германии много общего в плане передачи основополагающих знаний по профессии автомеханик и парикмахер. Дальнейшая специализация осуществляется в Германии в рамках дуальной системы, которая предполагает чередование теоретических занятий и практических, а в Польше преобладает передача знаний на практике.

Немецкая и датская организация профессионального обучения во многом совпадает, но само содержание имеет существенные отличия. В связи с этим для преодоления этих отличий все чаще практикуется обмен учащимися.

Анализируя перспективы профессионального обучения в странах Евросоюза по рабочим профессиям, было отмечено, что во многом они зависят от нахождения правильного соотношения интересов в деле построения национальной и европейской квалификационной рамки. Так, уверенно можно констатировать, что адаптация немецкой квалификационной рамки к требованиям европейской рамки не будет простым делом. При этом польская рамка выстраивается в полном соответствии с требо-

ваниями европейской квалификационной рамки. Так, с точки зрения немецкой научной общественности главная проблема европейской квалификационной рамки состоит в том, что она несправедливо низко оценивает знания, полученные во время производственного обучения в дуальной системе профессионального образования Германии, размещая их на втором уровне рамки. По мнению немецкой стороны, европейская квалификационная рамка должна быть дополнена системой переноса зачетных единиц в профессиональном образовании и обучении (ECVET), введение которой должно завершиться в рамках Евросоюза в 2014 году [4].

Страны Евросоюза признают необходимость европейской квалификационной рамки в интересах профессионального образования и бизнеса, подчеркивая важность период опытной проверки и оценки в масштабах национальных и региональных проектов таких, как, например «проект Леонардо да Винчи».

На фоне существующих трудностей в адаптации требований ЕКР растет интерес ряда стран к более активному применению при оценке квалификационных уровней системы зачетных единиц (ECVET).

Несомненно, и то, что в будущем требования европейской квалификационной рамки приведут к обновлению ряда нормативных положений, затрагивающих подготовку по рабочим специальностям, включая такие моменты, как открытие собственного дела по достижении определенного квалификационного уровня.

Несмотря на имеющиеся различия в Европе при обучении молодых людей рабочим профессиям, европейские системы профессионального образования будут стремиться ради достижения высокой мобильности к большей прозрачности.

В целях упрощения сопоставимости квалификаций будет создаваться и совершенствоваться система сбора персональных и профессиональных сведений, благодаря чему найдут свое отражение при определении квалификации знания и практические навыки, полученные неформально. Создаваемая сетевая модель сбора сведений о профессиональной квалификации направлена не только на понимание того, какими компетенциями владеет тот или иной специалист, но и на представление о качестве профессионального обучения в стране.

Библиографический список

1. Кривых, С.В. Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: Монография / С.В. Кривых, О.В. Павлова, О.А. Тюлина; под ред. С.В. Кривых. – СПб., 2013.
2. Hanf, G.; Reuling, J. (2001) „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Forderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? // BWP. – 2001. № 30(6).
3. Bohliger, S. Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung im Kontext der Internationalisierung beruflicher Bildung // Berufsbildung. – 2006. – № 60.
4. Материалы информационного портала «Европеизация образования» [Э/р]. – Р/д: <http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/index.rsys>

Bibliography

1. Krivikh, S.V. Vihsshee professionalnoe obrazovanie v usloviyakh realizacii FGOS: Monografiya / S.V. Krivikh, O.V. Pavlova, O.A. Tyulina; pod red. S.V. Krivikh. – SPb., 2013.
2. Hanf, G.; Reuling, J. (2001) „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Forderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? // BWP. – 2001. № 30(6).
3. Bohliger, S. Ganzheitlichkeit und Kompetenzentwicklung im Kontext der Internationalisierung beruflicher Bildung // Berufsbildung. – 2006. – № 60.
4. Materialih informacionnogo portala «Evropeizaciya obrazovaniya» [Eh/r]. – R/d: <http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/index.rsys>

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 377

Nazarenko M.A. SOCIAL PARTNERSHIP – AN ESSENTIAL CONDITION FOR THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE UNIVERSITY IN A SMALL TOWN (for example, Dubna, Moscow region). This following article reveals peculiarities of the social partnership in a small Russian town. The author points out the most common forms of social partnership and calls those topics that may be the subject of social partnership.

Key words: integration, higher vocational education, small town, social partnership, unions, employment, students.

М.А. Назаренко, канд. физ.-мат. наук, директор филиала Московского гос. технического университета радиотехники, электроники и автоматики (МГТУ МИРЭА), г. Дубна,
E-mail: nazarenko_maxim_anatolievich@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В МАЛОМ ГОРОДЕ (НА ПРИМЕРЕ Г. ДУБНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье раскрыты особенности социального партнерства в условиях российского малого города. Автор указывает на наиболее распространенные формы социального партнерства и называет те темы, которые могут стать предметом социального партнерства.

Ключевые слова: интеграция, высшее профессиональное образование, малый город, социальное партнерство, профсоюзы, занятость, студенчество.

В условиях малого города любая деталь в происходящих изменениях, относящихся к сфере образовательного менеджмента в масштабах вуза, может повлиять в ту или иную сторону на социокультурное пространство города. В связи с этим от вузовского руководства требуется определенное умение сохранять некое динамическое равновесие, присущее любой открытой системе. Это может быть достигнуто через развитие отношений социального партнерства с местными властными, общественными и бизнес-структурами и, разумеется, студенчеством.

Необходимость развития социального партнерства диктуется современными взглядами на все профессиональное образование в целом, согласно которым социальное партнерство рассматривается как важнейший социальный институт, тесно связанный с политической, экономической, культурной и социальной сферами. В международной практике понятие социального партнерства в области профессионального образования уже сформировалось и понимается как взаимодействие с субъектами экономической жизни и сферы труда в целях повышения

эффективности профессионального образования и удовлетворения спроса на умения и компетенции рабочей силы на рынке труда [1].

В России социальное партнерство до начала 90-х годов было существенно регламентировано со стороны государства. В условиях перехода от планово-административной к рыночной экономике сформировался механизм этих отношений, и был принят комплекс документов, закрепляющий российскую модель регулирования отношений на основе равноправного сотрудничества представителей наемных работников, работодателей и государства [2]. В 1996 г. для регулирования трудовых отношений была разработана Концепция развития социального партнерства в РФ, однако до сих пор Федеральный закон «О социальном партнерстве» не принят, что не помешало, правда, большинству регионов принять такие законы, которые регулируют трудовые отношения в субъектах РФ.

В настоящее время в нашей стране действует более 50 различных объединений предпринимателей и работодателей, наиболее известен Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП). На региональном уровне наиболее активными признаны областные союзы промышленников и предпринимателей, ассоциации товаропроизводителей. Деятельность региональных торгово-промышленных палат пока остается не столь значимой.

Интересы же наемных работников и служащих на региональном уровне представлены областными федерациями профсоюзов. В отдельных регионах профсоюзных объединений нет по причине того, что там корпоративные интересы преобладают над интересами профсоюзов и конкретных социальных групп. С учетом этого оценить репрезентативность весьма сложно, так как формальных участников таких союзов и объединений значительно меньше, чем существующие реальные интересы как предпринимателей, так и наемных рабочих и служащих.

Можно лишь отметить, что генеральное соглашение сроком на 1-3 года между Правительством РФ, общероссийскими объединениями профсоюзов и объединениями работодателей подписывается регулярно, несмотря на их невысокую практическую эффективность вследствие реализации принятых договоренностей с большими задержками. Следует назвать вопросы, которые охватывает Генеральное соглашение, а именно: сертификация персонала предприятий; обновленная классификация профессий; внутрифирменное обучение персонала; профессиональные стандарты, программа развития кадровой политики; прогноз структуры занятости.

Коллективные договоры являются основной формой социального партнерства на федеральном, региональном и городском уровнях. При этом в некоторых регионах соглашения подписывают со стороны работодателей директора, которые выступают в роли единого представительного органа.

Следует признать, что осознание важности социального партнерства и его роли в развитии гражданского общества, включая сферу профессионального образования, происходит с большим запозданием. По нашему мнению, это имеет ряд объяснений, в том числе:

- в регионах и малых городах растут потребности в квалифицированных работниках, что является иллюстрацией роста эффективности региональных рынков занятости;
- снижение бюджетных расходов на образование на фоне принятия некоторых нормативных актов (Закон об автономных учреждениях) заставляет учреждения высшего профессионального образования в регионах искать дополнительные источники финансирования и в еще большей мере учитывать интересы работодателя и студента в малом городе;
- заинтересованностью в участии ряда международных проектов, посвященных тематике социального партнерства (например, программа TacisEuropeAid).

В сфере профессионального образования социальное партнерство в России некоторыми руководителями учреждений НПО/СПО или ВПО понимается исключительно как только взаимодействие образовательного учреждения с работодателями и управлениями занятости. Другие полагают, что социальные партнеры – это все организации, службы и учреждения, с которыми поддерживает связь образовательное учреждение, в том числе милиция, военкоматы, службы по делам молодежи и спорта и т.д. Оба таких подхода к социальному партнерству ошибочны.

Значение социального партнерства в настоящее время осознано российскими социальными партнерами профессионального

образования недостаточно. Данное обстоятельство объясняется рядом причин, в числе которых следует особо отметить отсутствие у работодателей необходимого интереса к взаимодействию с образовательными учреждениями профессионального образования. Недостаточно убедительно они мотивируются со стороны государства.

Отсутствие мотивации у работодателей объясняется также тем, что они не участвуют в распределении средств, выделяемых на нужды профессионального образования бюджетами различных уровней. Не предусматриваются налоговые льготы для тех социальных партнеров, кто предоставляет возможность учащимся проходить практику в стенах своих предприятий.

Кроме того, часто недостаточно хорошее качество практической подготовки выпускников колледжей и вузов также подрывает доверие работодателей к выпускникам и объясняет их нежелание сотрудничать с образовательными учреждениями. Существующая ситуация на рынке занятости особенно в малых городах, где процент безработицы велик, позволяет работодателям отбирать кандидатов для работы у себя на своих условиях.

Профсоюзы же, занятые борьбой за сохранение рабочих мест и увеличение заработной платы, мало интересуются вопросами развития профессионального образования, хотя это одно из условий сохранения рабочего места.

По сравнению с учреждениями НПО/СПО социальное партнерство вузов выглядит гораздо выгоднее. Так, расширяется взаимодействие вузов и предприятий промышленности в виде чтения курсов повышения квалификации, целевой магистратуры с корректировкой планов обучения согласно требованиям предприятий, научно-практические конференции с участием преподавателей вузов и предприятий и др., при разработке программ обучения бакалавриата учитывается мнение работников ведущих предприятий города.

В процессе изучения практики г. Дубна было установлено, что социальное партнерство вузов осуществляется в таких формах, как:

- взаимные переговоры на предмет подготовки и заключения Соглашения между студентами и вузовским менеджментом по комплексу вопросов, возникающих в процессе обучения;
- участие студентов в управлении вузом в целях реализации не только государственной политики в сфере образования, но и государственной молодежной политики, что достигается за счет студенческого самоуправления;
- досудебное обсуждение споров, которые могут возникать в связи с учебной в вузе, студентами или их представителями, с одной стороны, и администрацией вуза, с другой стороны.

Соглашение в вузе является правовым актом, закрепляющим основные принципы регулирования отношений, возникающих в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях. Соглашение заключается между уполномоченными представителями вузовского студенчества и администрации высшей школы, муниципальными органами управления образованием, структурами, ответственными за реализацию молодежной политики на местном уровне и в пределах их компетенции.

Важным аспектом социального партнерства является осуществление контроля со стороны работодателя за качеством подготавливаемых вузом специалистов, с одной стороны, и с другой стороны – готовность вуза готовить специалистов, которые будут востребованы на рынке труда в тесном взаимодействии с конкретными работодателями.

Имеющийся опыт в этой сфере применительно к Дубне свидетельствует о том, что уровень социального сотрудничества и доверия между выше перечисленными сторонами невысок. Следует признать, современный специалист в настоящее время пока далек от того видения, которое имеет работодатель. Весьма часто приходится сталкиваться с мнением работодателей, которые считают, что «наши студенты работают с готовым материалом: он работу «накачал» понял там кое-что и все. И, в принципе, готовится специалист шаблонного, конвейерного типа, а не штучный» (найден на сайте <http://forumdubna.ru/>).

При этом местные работодатели и рекрутинговые компании четко не могут сформулировать свои требования к уровню подготовки выпускников. Как правило, они ограничиваются перечислением таких общих критериев, как трудолюбие, преданность компании, умение жертвовать своими интересами на благо компании, умение действовать креативно.

Не выдвигают высокие требования к выпускникам вузов руководители государственных предприятий, так как со своей

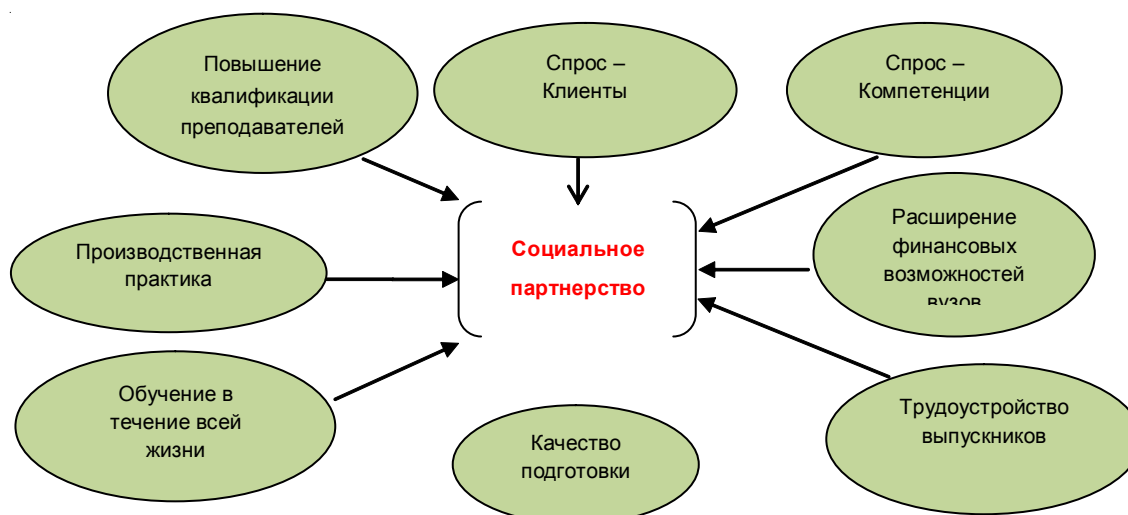


Рис. 1. Социальное партнерство вуза в условиях малого города

стороны они, как правило, могут предложить работникам лишь весьма скромные условия при трудоустройстве у себя. Кроме собственно профессиональной компетентности работодатели в современных условиях требуют в основном мобильности, гибкости от молодых специалистов и умения нестандартно справляться с профессиональными задачами.

В Дубне предпринимаются попытки становления структур социального партнерства и в значительной мере это обусловлено наличием в городе участников международных проектов. Так, в городе работает Городской совет по профессиональной ориентации, подготовке, переподготовке, в который входят представители департамента образования и науки Дубны, предприниматели, ректора и преподаватели вузов, студенты. Члены Совета видят свою задачу в развитии взаимодействия между предприятиями и высшими учебными заведениями города, при этом активно вовлекая в этот процесс студенчество. Достигается это за счет того, что в вузах Дубны получило развитие студенческое самоуправление, которое является одной из форм социального партнерства.

Так, практикуемое в Дубненском филиале МИРЭА студенческое самоуправление предполагает, прежде всего, участие студентов в управлении вузом, которое подразумевает участие в планировании и организации учебного процесса, научно-исследовательской и во внеучебной работе. В филиале МИРЭА студенческое самоуправление оформлено в виде молодежного общественного объединения «Dubnum», которое не является юридическим лицом. Особо следует отметить, что в созданном молодежном объединении принимают участие только студенты, которые представляют интересы студенчества на муниципальном уровне.

В сферу деятельности Городского совета по профессиональной ориентации, подготовке, переподготовке входит рассмотрение следующих аспектов социального партнерства:

- обновление содержания учебных программ с учетом требований работодателей к выпускникам в части умений и компетенций;
- усиление ориентации вузов на особенности регионального развития;
- организация производственной практики студентов и стажировки преподавателей на предприятиях;
- участие сотрудников и руководства предприятий в семинарских занятиях, проводимых в вузе;
- участие работодателей в работе итоговой экзаменационной комиссии;
- консультирование студентов относительно перспектив работы на местных предприятиях;
- трудоустройство выпускников;
- учреждение стипендий для студентов.

Следует подчеркнуть, что вышеперечисленные формы социального партнерства в комплексе довольно редко наблюдаются на уровне одного учебного заведения, так как идеи социального партнерства еще не овладели общественным сознанием не только в масштабах малого города, но и всей России.

Однако вузовское руководство МИРЭА стремится к согласованному и эффективному взаимодействию всех элементов муниципальной системы высшего профессионального образования. Такой подход менеджмента филиала МИРЭА можно назвать стремлением к гармонии. Именно достижение гармонии в деле развития вуза представляет собой одно из важнейших условий устойчивого развития учреждения ВПО.

В этой связи менеджмент филиала МИРЭА считает необходимым не только заниматься подготовкой молодежи Дубны, но и предоставлять образовательные услуги по договорам с органами службы занятости безработным в пределах существующей компетенции филиала, заниматься переподготовкой взрослого населения по заказам предприятий и в рамках контрактов с гражданами.

Подобное расширение функций вузовского филиала позволит повысить его роль в качестве субъекта регионального экономического и культурного развития, создаст условия для привлечения внебюджетных средств. Кроме того, в результате расширения функций учебного заведения может существенно расшириться его ресурсный потенциал, что на фоне негативных демографических изменений позволит сохранить численность обучающихся.

Проведенный анализ опыта социального партнерства вуза в условиях малого города позволил обобщить его в следующем схематичном виде на рис. 1.

Распространение положительного опыта, накопленного в регионах, обобщение его и выявление наиболее эффективных моделей социального партнерства для распространения его по всей стране – работа ближайших лет. В корректировке нуждается понятийный аппарат социального партнерства, что, скорее всего, будет достигнуто в результате принятия федерального закона о социальном партнерстве.

В настоящее время представляется целесообразным разработать типовое положение вуза о социальном партнерстве, разработать критерии его оценки и типовые рекомендации о попечительских советах для образовательных учреждений ВПО. Области социального партнерства в сфере профессионального образования в условиях малого города могли бы стать:

- выработка политики в области профессионального образования на местном уровне;
- формирование профессиональных стандартов и стандартов профессионального образования и обучения;
- анализ и мониторинг местного рынка труда;
- прогноз спроса и предложения на рынке образовательных услуг;
- разработка содержания программ обучения;
- разработка требований по оценке профессиональных компетенций и участие в оценке образовательной деятельности вуза;
- выбор места производственной практики, стажировки и возможности повышения квалификации преподавателей вуза на местных предприятиях;

- развитие системы непрерывного профессионального образования на местном уровне за счет организации центров дополнительного профессионального образования при вузах [4].

Таким образом, анализ опыта социального партнерства вуза в условиях малого города позволяет признать необходимость развития социального партнерства в качестве важнейшего условия устойчивого развития учреждения высшего профессионального образования. Социальное партнерство во всей полноте смысла этого понятия позволяет решать кадровые, социально-экономические и региональные проблемы реального и финансового секторов экономики. Без него невозможно развитие

и модернизация существующей системы отбора и подготовки кадров; социальное партнерство в условиях Дубны создает возможность для поиска и нахождения новых путей интеграции образовательных, научных учреждений и коммерческих структур. Полноправным партнером представляется в современных условиях российское студенчество, которое приобретает навыки принятия важных управленческих решений с учетом многих и весьма противоречивых процессов. Во время принятия таких решений студенты лучше узнают особенности своего будущего работодателя.

Библиографический список

1. Олейникова, О.Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании. – М., 2005 [Э/п]. – Р/д: <http://www.cvets.ru/SPart/SocPartnership.pdf>
2. Комплекс документов образуют в первую очередь следующие нормативные акты: Указ Президента РСФСР «О социальном партнерстве и разрешении трудовых споров» от 15.11.1991; Закон РФ «О коллективных договорах и соглашениях» от 11 марта 1992 г.; Закон «О порядке разрешения коллективных трудовых споров» (1995 г.); Закон «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» (1996 г.). В 2002 г. вступил в силу ТК РФ со специальным разделом II «Социальное партнерство» (ред. в 2006 г.), Закон «Об объединении работодателей» от 27.11.2002 г. (2002 г.).
3. Сорокина, Н.Д. Управление новациями в вузах. – М., 2009.
4. Новиков, А.М. Регионализация профессионального образования: управление учреждением профессионального образования. Руководство для работников региональных органов управления образованием / А.М. Новиков, Т.Ю. Ломкина [и др.]. – М., 2006.
5. Духнина, Л.С. Основные принципы социального партнерства в сфере труда и доверия к ним со стороны работающей молодежи / Л.С. Духнина, Е.И. Лысенко, М.А. Назаренко // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4(2).

Bibliography

1. Oleynikova, O.N. Socialnoe partnerstvo v professional'nom obrazovanii. – M., 2005 [Eh/r]. – R/d: <http://www.cvets.ru/SPart/SocPartnership.pdf>
2. Kompleks dokumentov obrazuyut v pervuyu ocheredj sleduyutkie normativnihe aktih: Ukaz Prezidenta RSFSR «O social'nom partnerstve i razreshenii trudovihh sporov» ot 15.11.1991; Zakon RF «O kolektivnihh dogovorakh i soglasheniyakh» ot 11 marta 1992 g.; Zakon «O poryadke razresheniya kolektivnihh trudovihh sporov» (1995 g.); Zakon «O professional'nykh soyuzakh, ikh pravakh i garantiyakh deyatel'nosti» (1996 g.). V 2002 g. vstupil v silu TK RF so special'nyim razdelom II «Social'noe partnerstvo» (red. v 2006 g.), Zakon «Ob ob'edineniyakh rabotodateley» ot 27.11.2002 g. (2002 g.).
3. Sorokina, N.D. Upravlenie novatsiyami v vuzakh. – M., 2009.
4. Novikov, A.M. Regionalizatsiya professional'nogo obrazovaniya: upravlenie uchrezhdeniem professional'nogo obrazovaniya. Rukovodstvo dlya rabotnikov regional'nykh organov upravleniya obrazovaniem / A.M. Novikov, T.Yu. Lomakina [i dr.]. – M., 2006.
5. Dukhnina, L.S. Osnovnihe principih social'nogo partnerstva v sfere truda i doveriya k nim so storonih rabotayuthej molodezhi / L.S. Dukhnina, E.I. Lihsenko, M.A. Nazarenko // Mezhdunarodniy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2013. – № 4(2).

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 37.0

Sinyagovskaya M. B. FEATURES OF QUALIFICATION FRAMEWORK OF GERMANY IN EUROPEAN INTEGRATION. The article is devoted to creating the German Qualifications Framework with the European integration process in the field of vocational education. As practice shows, the idea of building a competency framework at the country level and the European level is seen by scientists in different ways.

Key words: vocational education, competence, ECVET, National Qualifications Framework, European Qualifications Framework

М.Б. Синяговская, соискатель ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: maria.sinyagovskaya@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАМКИ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Статья посвящена вопросам создания немецкой квалификационной рамки с учетом европейских интеграционных процессов в сфере профессионального образования. Как показывает практика, представление о построении квалификационных рамок на уровне отдельных стран и общеевропейском уровне видится учеными по-разному.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетенции, ECVET, национальная квалификационная рамка, европейская квалификационная рамка.

Принятие в 2002 году Копенгагенской декларации ознаменовало не только начало создания общеевропейской системы профессионального образования, но и стало мощным импульсом для развития в странах Евросоюза национальных квалификационных рамок.

В сфере профессионального образования Германия обладает высокоразвитой системой, чем не может похвастаться большинство стран Европы, где профессиональное образование и обучение воспринимается как выбор второго сорта, как правило, для слабоуспевающих учащихся школ и гимназий [1]. Евро-

пейская комиссия достаточно жестко критикует сохраняющиеся различия между странами в области профессионального образования, включая отношение национальных правительств к данной проблеме, недостаточное предложение новых программ, ориентированных на новые направления в экономике, а также в рамках «обучения в течение всей жизни». Не во всех странах ЕС профессиональному образованию уделяется такое же внимание, как школьному или гимназическому. В Маастрихтском коммюнике (2005 г.) подчеркивается, что только за счет повышения привлекательности профессионального образования

и роста его качества, более активного участия государства, внедрения таких инструментов, как европаспорт, система учетных единиц и национальная квалификационная рамка, можно существенно повысить мобильность рабочих, служащих, учащихся и тем самым содействовать поднятию профессионального образования на более высокий уровень в сознании европейцев.

С момента провозглашения тезиса о необходимости разработки национальных квалификационных рамок и на их основе европейской квалификационной рамки (ЕКР) Центральный союз немецких ремесел (ЦСНР) начал консультации с заинтересованными участниками профессионального образования по вопросам наиболее полного отражения достижений Германии в данной области через ЕКР и соответственно повышения международной привлекательности немецкого профессионального образования [2]. Впоследствии позиция ЦСНР была поддержана членами попечительского совета объединения «Немецкая экономика за профессиональное образование». В ходе консультаций стало ясно, что адаптация немецкой квалификационной рамки к требованиям ЕКР не будет простым делом. Разные взгляды излагают ведущие организации предпринимателей и профсоюзов, объединения наемных рабочих и служащих, союз учителей.

Единство отмечалось только по двум позициям, а именно, признавалась необходимость европейской квалификационной рамки в интересах профессионального образования и бизнеса, а также подчеркивалось, что внедрению ЕКР на общеевропейском пространстве должен предшествовать период опытной проверки и оценки в масштабах национальных и региональных проектов таких, как, например, «проект Леонардо да Винчи» в части профессионального образования [3].

Все участники общегерманской дискуссии отмечали в качестве условия развития национальных квалификационных рамок возможность сопоставления квалификационных рамок стран Евросоюза с немецкой квалификационной рамкой и обязательный учет принципов построения немецкой рамки как страны-лидера в области профессионального образования [4]. Со своей стороны Германия сделала шаг навстречу общеевропейской инициативе создания ЕКР в виде принятия бундстагом в 2005 году дополнений к Закону о профессиональном образовании, которые закрепляли в качестве цели профессионального образования передачу не только знаний и умений, но и «способностей, необходимых для освоения профессии и осуществления профессиональной деятельности» [5]. Внесение этих дополнений объяснялось тем, что в ЕКР в качестве основания для определения квалификационного уровня будут служить зачетные единицы (ECVET).

Для Германии представляется особенно важным, прежде чем заменить хорошо зарекомендовавшую в течение многих десятилетий дуальную систему профессионального образования на систему зачетных единиц сопоставить плюсы и минусы от подобной трансформации.

Аргументом в защиту системы зачетных единиц является то, что многие молодые люди, не получившие обучение в профессиональной школе и/или на учебном предприятии, имеют возможность подтвердить соответствующий квалификационный уровень знаний и профессиональные навыки, которые были получены неформально (неформальное обучение предполагает обучение вне стен образовательного учреждения и, как правило, не предусматривает сертификации. Вместе с тем такое обучение носит системный характер, имеет свои учебные цели, программы, методы и сроки. Оно может происходить ежедневно на рабочем месте, в кругу семьи или во время отдыха – прим. авт.), и с учетом этого выстроить уже формальную образовательную стратегию. С другой стороны, в качестве альтернативы дуальной системе профессионального образования отдельными странами Евросоюза (в частности странами Бенилюкс) предлагается всеохватывающая система среднего специального образования с учебными мастерскими и факультативной производственной практикой, так называемое чередующееся обучение (нем. *Alternierende Ausbildung*). В российский научный обиход данное понятие перекочевало без перевода в качестве альтернативы, с чем мы не согласны и настаиваем на термине «чередующееся обучение» (прим. авт.). Такая альтернатива, по мнению немецких экспертов, обойдется очень дорого. В связи с этим они делают вывод, что вряд ли будет разумно ликвидировать дуальную систему профессионального образования Германии в угоду системе зачетных единиц (ECVET) и европейской

квалификационной рамке по причине того, что не все молодые люди обеспечены учебными местами. Тем более что существующая в Германии дуальная система гарантирует прозрачность получаемого профессионального образования и мобильность человеческих ресурсов, на чем настаивает Евросоюз и что закреплено в обновленном Законе о профессиональном образовании.

В процесс создания и развития национальной квалификационной рамки Германии оказались вовлеченными все, кто имеет отношение к вопросам образования – федеральные и земельные структуры, торговые палаты, предприниматели, образовательные учреждения, органы сертификации. Национальной квалификационной рамкой занималась рабочая группа, образованная из экспертов федерального и земельного уровней, рабочая группа при Постоянной комиссии земельных министров образования, социальные партнеры, рабочая группа Главного комитета Федерального института профессионального образования.

Следует особо выделить деятельность Главного комитета Федерального института профессионального образования, который является неким «форумом функционального представительства», как его называет профессор из Франкфуртского университета Г. Куча, где «сталкиваются различные общественные интересы и затем находится компромисс» [6].

Благодаря работе комитета интересы предпринимателей вырастают до некоего квази-государственного уровня, с чем в свою очередь государство обязано считаться в своей законодательной и исполнительной деятельности. На примере ФИПО и его Главного комитета можно наглядно увидеть, как в Германии реализуется так называемая модель «децентрализованного управления контекстом». С точки зрения права «управление условиями контекста осуществляется централизованно через государственные структуры (например, в форме законов или инструкций министерства), но при этом содержательные условия контекста возникают в результате переговорного процесса относительно независимых сторон. В Германии, таким образом, сложилась децентрализованная практика образовательного уклада» [7].

Участие представителей союза предпринимателей и профсоюзов в работе Главного комитета ФИПО, этого «форума» для согласования параметров контекста, имеет своей целью достижение согласованной позиции в результате детального учета диаметрально противоположных интересов.

Требования и ожидания, связанные с квалификационной рамкой в Германии, весьма обширны и многообразны. Так, немецкая квалификационная рамка, по мнению немецких ученых, должна обеспечивать достижение целей Европейской квалификационной рамки и стать местом стыка между отдельными национальными квалификационными рамками и ЕКР.

По сравнению с национальными квалификационными рамками других стран, немецкая рамка выполняет особую функцию в части контроля качества образования, так как главным критерием при определении квалификационного уровня в Германии является компетенция. При определении уровня квалификации в европейской квалификационной рамке главным критерием считаются конечные результаты обучения, которые, причем не распространяются на требования, касающиеся рабочего места.

При описании квалификационных уровней в немецкой рамке, по мнению Ф. Райна и Г. Ханфа, общество пришло к осознанию того, что содержание обучения должно быть максимально приближено к существующей реальности и учитывать современные производственные особенности, что в свою очередь должно отражаться в организации и проведении итогового экзамена на знание профессии. Преемственность содержания обучения в смысле профессионального роста должна быть учтена в квалификационной рамке и понятна всем заинтересованным сторонам [8].

Относительно того числа уровней, которое должно быть в немецкой квалификационной рамке, существуют различные представления. Так, попечительский совет Союза немецкой экономики предложил сделать шесть уровней квалификации [9], профсоюзы рекомендовали пять уровней, Союз работодателей – семь уровней, отдельные земли даже настаивали на восьми уровнях, как это представлено в ЕКР. Упомянутый выше сотрудник ФИПО Ф. Райн предложил комбинированный вариант – семь уровней, обратив при этом особое внимание на необходимость соответствия системы образования системе занятости для того, чтобы в дальнейшем можно было четко проводить границу

между достигнутыми теми или иными итогами образования [10]. Свою позицию Ф. Райн аргументировал среди прочего тем, что недостаточное количество описанных квалификационных уровней приведет к неясности в деле определения позиции для вновь принимаемого на работу специалиста и соответственно увеличится вероятность вольного трактования той или иной квалификации.

Так как концепция национальной квалификационной рамки в Германии развивается в соответствии с теми образовательными и политическими представлениями, по которым строится ЕКР, то существует настоятельная необходимость в выработке единого представления о таких понятиях, как результат обучения, квалификация, компетенция и область применения, которые неизбежно возникают в процессе развития квалификационной рамки.

Г. Ханф и Ф. Райн полагают, что используемые в ЕКР понятия пригодны для немецкой квалификационной рамки: «ведь в основе лежат приобретенные и подтвержденные компетенции независимо от того, где они были получены – в образовательном учреждении, в ходе практической работы, в социальном окружении, в общеобразовательной или профессиональной школе, на основе учебного плана и из учебников или из личного опыта» [11].

Следует отметить, что участники Евросоюза полагают, что в целях достижения наиболее полной сопоставимости квалификаций и транспарентности внутри общеевропейского образовательного пространства наряду с развитием европейской и наци-

ональных квалификационных рамок необходимо разработать систему сбора персональных и профессиональных сведений, включая дату рождения, полученное образование/данные дипломов и свидетельств и т.д. На европейском уровне планируется создание органа, который будет задавать отдельным странам рамочные условия, необходимые для сопоставления итоговых результатов и показателей качества профессионального обучения. Сведения о приобретенной квалификации во время практики, повышения квалификации или профессиональной переподготовки должны аккумулироваться в онлайн-базах данных таких ведомств. Это позволит любому гражданину Евросоюза после соответствующей регистрации и получения идентификационного номера видеть сведения о своей профессиональной квалификации. Национальные ведомства по вопросам качества профессионального образования совместно с аналогичной структурой на уровне Евросоюза смогут создать базу данных, которая облегчит мобильность трудовых ресурсов на всем общеевропейском пространстве.

В перспективе сведения, собранные подобным образом позволят, по мнению инициаторов такого подхода, организовать доступную для всех граждан Евросоюза биржу труда. Создаваемая сетевая модель сбора сведений о профессиональной квалификации обеспечивает не только понимание того, какими компетенциями владеет тот или иной специалист, но и дает тщательное представление о качестве профессионального обучения в стране.

Библиографический список

1. Lauterbach, U., Grollmann, P. Berufliche Bildung und allgemeine Bildung im Spannungsverhältnis oder die Krise des Dualen Systems, Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.), 1996.
2. ZDH (2009), FAQ.
3. Konsortium der Bildungsberichterstattung, 2006.
4. Из совместного Заявления Министерства образования и исследований и Постоянной конференции земельных министров образования, 2005 г., пункт 5. (BMBF/KMK (2005), Stellungnahme, Punkt 5).
5. Feldhaus (BBIG). – 03/2005.
6. Kutscha, G. Das duale System der Berufsbildung in der BRD – auslaufendes Modell? in : Die berufsbildende Schule 44. – 1992.
7. Muench, J. Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom CEDEFOP, 3.Aufl. Luxemburg. – 1987.
8. Hanf, G./ Rein, V. Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises?: Herausforderungen und Fragestellungen, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 2006.
9. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (2005) // http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf
10. Rein, V. Umsetzung und Testphase der gemeinschaftlichen Europäischen Qualifikationsrahmens. Start des Leonardo-Projekts „TransEQFrame“. In: BIBB Forschung, 2007. – Ausgabe 2.
11. Hanf, G./ Rein, V. Europäischer und Nationaler Qualifikations- und Creditrahmen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006.

Bibliography

1. Lauterbach, U., Grollmann, P. Berufliche Bildung und allgemeine Bildung im Spannungsverhältnis oder die Krise des Dualen Systems, Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.), 1996.
2. ZDH (2009), FAQ.
3. Konsortium der Bildungsberichterstattung, 2006.
4. Iz sovmestnogo Zayavleniya Ministerstva obrazovaniya i issledovaniy i Postoyannoy konferencii zemelnykh ministrov obrazovaniya, 2005 g., punkt 5. (BMBF/KMK (2005), Stellungnahme, Punkt 5).
5. Feldhaus (BBIG). – 03/2005.
6. Kutscha, G. Das duale System der Berufsbildung in der BRD – auslaufendes Modell? in : Die berufsbildende Schule 44. – 1992.
7. Muench, J. Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom CEDEFOP, 3.Aufl. Luxemburg. – 1987.
8. Hanf, G./ Rein, V. Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises?: Herausforderungen und Fragestellungen, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 2006.
9. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (2005) // http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf
10. Rein, V. Umsetzung und Testphase der gemeinschaftlichen Europäischen Qualifikationsrahmens. Start des Leonardo-Projekts „TransEQFrame“. In: BIBB Forschung, 2007. – Ausgabe 2.
11. Hanf, G./ Rein, V. Europäischer und Nationaler Qualifikations- und Creditrahmen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 372.857

Andreeva N.D., Malinovskaya N.B. PROBLEMS OF FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATION ACTION OF STUDENTS IN SCHOOLS TEACHING BIOLOGY. The work discusses the main approaches to the universal educational activities, the results of a retrospective analysis of the works of the methodist-biologists on this problem, analyze the problems faced by teachers of biology in the formation of universal education actions.

Key words: generic skills, universal learning activities, factors affecting the formation of universal educational activities, system-activity approach, methods of teaching biology in secondary school.

Н.Д. Андреева, д-р. пед. наук, проф., зав. каф. методики обучения биологии и экологии Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: naandreeva@yandex.ru;
Н.В. Малиновская, канд. пед. наук, доц., каф. методики обучения биологии и экологии Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: sanata10@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

В работе рассмотрены основные подходы к пониманию сущности общеучебных умений и универсальных учебных действий, представлены результаты ретроспективного анализа трудов методистов-биологов по проблеме развития общеучебных умений и обобщенных способов действий при обучении биологии в школе; проанализированы проблемы, с которыми сталкиваются учителя биологии при формировании универсальных учебных действий у школьников.

Ключевые слова: общеучебные умения, обобщенные умения, универсальные учебные действия, факторы, влияющие на формирование универсальных учебных действий, системно-деятельностный подход, методика обучения биологии в общеобразовательной школе.

В настоящее время происходит переориентация целей российского образования, этому способствует введение ФГОС общего образования последнего поколения. В них особое внимание уделяется результатам обучения. В образовательных стандартах четко определяются те качества личности, способы деятельности и знания, которые должен присвоить ученик в процессе обучения в школе. Большое значение при этом отводится метапредметным результатам освоения образовательной программы.

Данное положение определяется истолкованием состояния системы «общество-система-образование», предложенным А.Г. Асмоловым: развитие общества и культуры опережает перестройку содержания и форм образования, что в современном российском обществе создает противоречие между социокультурными реалиями и традиционным способом образования как трансляции учащемуся определенной суммы знаний, умений и навыков. Ярким примером этого противоречия является разрыв между усваиваемыми знаниями и перспективами их применения в реальной профессиональной и социальной деятельности учащегося. Разрешение данного противоречия предполагает согласование процесса обучения с реальным жизненным контекстом. Именно поэтому основной единицей содержания образования становится проблемная ситуация, задача в единстве предметности и социальности. Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности личности [1; 2].

Поэтому одной из самых значимых тенденций развития содержания биологического образования на современном этапе является его насыщение различными видами деятельности. Это связано со стратегией социокультурной модернизации российского образования, которая подразумевает применение системно-деятельностного подхода к конструированию модели общего образования, развиваемого в рамках методологии культурно-деятельностной психологии.

Системно-деятельностный подход интегрирует конструктивные элементы компетентностного подхода в образовании, который направлен на формирование у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта [3]. В связи с этим содержание школьного образования, в том числе и биологического, должно представлять собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, жизненных и иных проблем.

Цель организации образовательного процесса по биологии на основе системно-деятельностного подхода заключается в создании условий для формирования у школьников опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. В этой связи особое значение приобретает формирование *универсальных учебных действий* [4; 5].

Введение в методический терминологический аппарат данной категории вызывает ряд вопросов и дискуссий среди ученых, методистов и учителей биологии о целесообразности ее применения. Понятие «универсальные учебные действия» (УУД) соотносится с более традиционными для дидактики и методики обучения биологии категориями «общеучебные умения», «обобщенные умения», «метапредметные умения». Однако оно отражает психологические подходы к пониманию сущности деятельности, акцентирует внимание на внутреннем, психологические механизмы развития деятельности ребенка и формирования

способов действий. Такой подход может содействовать обогащению методики обучения биологии психологическим знанием, установлению ее связи с психологией. В целом следует отметить, что концепция развития универсальных учебных действий рассматривает их как существенную психологическую составляющую образовательного процесса и признает их целенаправленное планомерное формирование ключевым условием повышения эффективности образовательного процесса в новых социально-исторических условиях развития общества. Кроме того, в содержании данной категории сделан акцент на расширение возможностей применять освоенные способы деятельности во всех сферах жизни человека – учебной, профессиональной, социальной, духовной и др.

Содержание понятия «умение» подразумевает присвоение определенного способа деятельности человеком, то есть он становится личностным приобретением. Под *обобщенными* умениями в дидактике понимают присвоенные учеником способы деятельности, которые обладают широтой переноса и могут быть использованы при решении широкого круга задач, выходящих за рамки того предмета, при изучении которого состоялось их формирование. Эти умения реализуются в практических и теоретических действиях, выступают в роли регуляторов всей учебной деятельности, способствуют ее эффективности. Обобщенные умения объединяют все школьные предметы и являются ядром учебной деятельности. Обобщенные умения развиваются на базе *общеучебных* умений в процессе освоения различных школьных дисциплин, в том числе и биологии.

В методике обучения биологии под «общеучебными умениями» чаще всего понимают учебные умения, которые являются универсальными, общими для всех школьных предметов или для определенного цикла дисциплин. Общеучебные умения формируются не в рамках одного школьного предмета «биология», а во всей совокупности образовательной деятельности учащегося в целом.

Категория «общеучебные умения» многозначна, поэтому определенную трудность представляет собой создание единой классификации умений. В методике обучения биологии чаще всего применяются следующие классификации.

На основе этапов формирования учебной деятельности (Г.К. Селевко) [6]:

- 1) умения планирования учебной деятельности;
- 2) умения организации своей учебной деятельности;
- 3) умения восприятия информации;
- 4) умения мыслительной деятельности;
- 5) умения оценки и осмысливания результатов своей деятельности.

По характеру познавательной деятельности (Бабанский Ю.К., Лошкарёва Н.А., Горычева С.Н. и Жукова Н.Н.) [7; 8]:

1. Учебно-организационные общеучебные умения, которые обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.

2. Учебно-информационные общеучебные умения, которые обеспечивают школьнику нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

3. Учебно-интеллектуальные общеучебные умения обеспечивают четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

4. Учебно-коммуникативные общеучебные умения позволяют школьнику организовать сотрудничество со старшими и сверстниками, достигать с ними взаимопонимания, организовывать совместную деятельность с разными людьми.

Данные виды общеучебных умений соотносятся с основными группами универсальных учебных действий, предложенными А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской и др.:

- 1) личностными;
- 2) познавательными;
- 3) коммуникативными;
- 4) регулятивными.

Таким образом, категории «общеучебные умения», «обобщенные умения», «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия» находятся, в принципе, в одной плоскости, отражают схожие явления с разных позиций. Поэтому необходимо использовать в современных условиях тот опыт, который был накоплен в педагогике и методиках преподавания школьных предметов по вопросу развития умений.

Для того чтобы выяснить, какие знания аккумулированы в теории и методике обучения биологии, какие подходы можно использовать из опыта прошлого для понимания и раскрытия сущности обобщенных умений и универсальных учебных действий, важно кратко охарактеризовать приобретения, которые были открыты методической наукой и практикой в течение длительного периода.

Данной проблеме в разное время уделяли достаточное внимание ученые-методисты и учителя биологии. В поле их зрения были в основном прикладные аспекты развития различных общеучебных умений на уроках биологии: подходы, методы, приемы, конкретные методические указания и рекомендации, анализ передового опыта. Вместе с тем диссертационные исследования, посвященные раскрытию научных основ формирования общеучебных умений в процессе обучения школьной биологии, целенаправленно не проводились вплоть до недавнего времени.

Для изучения динамики развития интересов специалистов к проблеме развития общеучебных умений были проанализированы публикации в научно-методическом журнале «Биология в школе» за период 1950–2013 гг., отражающие взгляды учителей биологии и ведущих методистов-биологов страны (Андреевой Н.Д., Афеориной Л.В., Бровкиной Е.Т., Бруновт Е.П., Владимирской Г.Н., Ивановой А.И., Кулева А.В., Лавинского Л.Г., Ливенцева И.И., Милениной М.Т., Молис С.А., Мотайло М.В., Мухиной И.Д., Обаева С.Н., Онищук В.А., Орловой О.М., Падалко Н.В., Резниковой В.З., Румянцевой М.Н., Смирновой В.Д., Соколовой Е. А., Суматохина С.В., Федоренко М.И. и др.).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что интерес к формированию общеучебных умений проявлялся во все рассматриваемые периоды. Каждый из них имеет специфические особенности, связанные со спецификой развития школьного биологического образования, определяемого образовательной политикой государства, социально-экономическими условиями, идеологическими установками и уровнем развития биологии. Так, в 50-е годы XX века акцент был смещен в сторону формирования предметных учебных умений агрономического характера: приемы ухода за растениями и животными, имеющими хозяйственную ценность. Данная ситуация может быть объяснена распространением идей политехнического обучения, подразумевавшего изучение в курсе биологии устройства сельскохозяйственных машин и технологий выращивания культурных растений и животных, а также отождествлением задач науки биологии с агрономической практикой. Вопросы формирования общеучебных умений при обучении биологии касались, прежде всего, рассмотрения возможностей приемов работы с учебником.

Наибольшее количество публикаций на данную тему было создано в 1960-е годы. Это связано с тем, что в методике преподавания биологии существенное внимание в то время уделялось вопросам самостоятельной работы учащихся. Поэтому целый цикл статей раскрывал подходы к организации деятельности школьников с учебником биологии, к проведению наблюдений и экспериментов (учебно-информационные общеучебные умения), формированию способов планирования и реализации познавательной работы (учебно-организационные общеучебные умения).

В 1970–80 годы интерес к развитию общеучебных умений стал ослабевать. Значительная часть методических работ и статей, демонстрирующих результаты научных исследований, касались проблемы формирования различных групп биологических понятий при изучении курсов ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека, общей биологии. Развитию структуры деятельностного компонента содержания биологического обра-

зования, предметных и общеучебных умений уделялось гораздо меньше внимания. Это можно объяснить влиянием «знаниевой парадигмы», в рамках которой значение школы рассматривалось прежде всего с позиции сохранения и передачи молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации – необходимого многообразия знаний. Поэтому содержание школьных программ и учебников биологии включало базовые, выдержавшие испытание временем биологические знания о структурно-функциональных, генетических, эволюционных и экологических основах живой природы. Такая академическая направленность не в полной мере обеспечивала взаимосвязь школы с другими социальными институтами общества, не готовила выпускников школ к решению реальных жизненных проблем и не обеспечивала возможность применения полученных знаний в повседневной жизни.

Большая часть публикаций по проблеме формирования общеучебных умений, изданных в данный период, предлагала учителям биологии конкретные приемы работы с различными компонентами учебной книги: с аппаратом ориентировки, текстом и иллюстрациями. Также рассматривались возможности комплексного применения учебников и наглядных пособий (влажных препаратов, моделей, гербариев и др.), сочетания учебно-информационной деятельности с выполнением самонаблюдений и экспериментов. Именно в это время в составе общеучебных умений стали выделять особую группу учебно-интеллектуальных умений. В статьях, посвященных данной проблеме, авторы описывали возможности курса биологии в формировании таких умений, как умений мотивировать свою деятельность, внимательно воспринимать учебную информацию, рационально запоминать, логически осмысливать учебный материал по биологии, осуществлять самоконтроль учебно-познавательной деятельности.

В 1990-е годы интерес к вопросам, связанным с развитием общеучебных умений существенно снизился. Значительная доля методических рекомендаций и аналитических статей посвящалась вопросам применения средств новых информационных технологий на разных этапах уроков биологии.

В 2000-х годах внимание со стороны методистов-биологов к формированию общеучебных умений постепенно увеличивалось. Много работ посвящалось вопросам развития умений по работе с текстовыми и электронными источниками информации. Так, в них раскрывались приемы фиксации и переработки содержания материала (план, конспект, тезисы, реферирование, таблица, график, схема и др.), использования различных справочных систем и др. Учебно-информационные умения стали включать элементы работы с источниками информации на базе технических «посредников» – компьютерных и программных средств обучения.

Таким образом, в методике обучения биологии происходила эволюция взглядов на сущность общеучебных умений, постепенное расширение их компонентов и усложнение структуры. Особое внимание в разные годы методисты-биологи уделяли проблеме формирования информационных умений на основе работы с учебником биологии. Значимость развития коммуникативных умений при изучении различных разделов школьной биологии оценивалась низко, поэтому освещение данного вопроса в методической литературе и научных трудах практически отсутствует.

В целом группа общеучебных умений рассматривалась как «общая» для большинства школьных предметов, декларировалась возможность их универсализации и переноса на другой учебный материал, однако установление межпредметных связей при их развитии на практике реализовывалось не в полной мере. Междисциплинарная интеграция рассматривалась, как база для формирования прочных биологических знаний путем установления связи биологических понятий с категориями из различных школьных предметов, прежде всего географии, химии, физики. Можно сделать вывод, что в методике преподавания биологии подготовлена практическая база для развития универсальных учебных действий.

Каково состояние развития общеучебных умений у современных российских школьников? Об успешности формирования обобщенных умений у школьников в процессе обучения биологии можно судить по результатам международных исследований PISA (2000, 2003, 2006, 2009) [9].

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA направлена изучение динамики раз-

вита естественнаучной грамотности учащихся. Под естественнонаучной грамотностью понимают способность:

- осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования выводов в связи с естественнонаучной проблематикой, основанных на научных доказательствах;
- понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания и исследований;
- демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы;
- проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием.

Российские учащиеся на шкале естественнонаучной грамотности занимают 26-29 из 32 стран, участвовавших в исследовании PISA в 2000 году; 20-30 места из 40 в исследовании ПИЗА в 2003 году; 33-38 место на международной шкале среди 57 стран-участников в 2006 году; 38-40 места среди 65 стран в 2009 году.

Участие России в данных исследованиях позволило выявить ряд проблем школьного биологического образования. В частности, российские школьники резко уступают своим сверстникам во многих странах мира:

- в области функциональной грамотности;
- в умении эффективно и грамотно, с опорой на полученные в школе знания и умения, решать практические, социальные и личностно-значимые проблемы;
- в умении связывать с приобретаемой в школе системой знаний свой жизненный опыт, дополнительные сведения, полученные из других источников;
- в умении работать с информацией, читать и анализировать тексты, анализировать и интерпретировать данные, представленные в иной нетекстовой форме;
- в умении объяснять научные факты и данные исследований; выявлять научные факты и данные исследований, лежащих в основе доказательств и выводов;
- интерпретировать графическую информацию;
- проводить наблюдения, строить на их основе гипотезы, делать выводы и заключения, проверять предположения.

То есть, по сути, речь идет о несформированности именно обобщенных умений или, если использовать терминологию системно-деятельностного подхода – ключевых компетенций и универсальных учебных действий. Причины сложившейся ситуации мировые эксперты видят в том, что российские учащиеся в школе почти не встречаются с заданиями междисциплинарного характера, у них не развивают специально умение ориентироваться на стыке дисциплин и в нестандартной ситуации, апеллировать к собственному опыту, связывать искомое решение с жизненной ситуацией. Многие ученики привыкли получать готовые сведения и решения, поэтому у них нет навыков критического усвоения материала и отступление от стандартных, шаблонных задач вызывают учебные затруднения.

Если школьники многих зарубежных стран готовы работать с разножанровой информацией и излагать свои мысли в виде эссе, минирецензий и т. д., то российские ученики чаще всего имеют дело со специально подготовленными текстами, чаще всего с учебниками биологии и получают точные инструкции и алгоритмы при решении задач. Такая ситуация не случайна. На основе анализа методической литературы, представленной выше, можно обратить внимание, насколько велико внимание методистов-биологов к вопросам работы с учебной книгой.

Вместе с тем, таким видам деятельности школьников, как составление и интерпретация биологических графиков, выдвижение гипотез, позволяющих объяснить то или иное биологическое явление, решению ситуационных задач, прогнозированию биологических и экологических процессов и явлений уделяется незаслуженно мало внимания. Особые усилия также должны быть направлены на развитие интеллектуальных умений у школьников, способствующих критическому анализу предложенных ситуаций, их объяснению, а также решению поставленных проблем.

Полученные результаты говорят о необходимости специальной работы в рамках изучения разделов школьной биологии, направленной на формирование умений ясно и логично излагать свои мысли, используя при этом научную терминологию, в различных ситуациях, отличных от простого воспроизведения знаний, например, пересказа выученного текста. Кроме того, на

уроках биологии также необходимо создавать возможности для развития коммуникативных умений, формирование которых, по мнению большинства учителей, не является приоритетной задачей обучения биологии в школе.

В школьном биологическом образовании необходимо приложить компетентностного подхода к организации процесса обучения и отбору содержания. Вопрос о ключевых компетенциях в настоящее время является предметом обсуждения во всем мире. Однако в методической среде подобная дискуссия только начинает разворачиваться. Компетенция включает совокупность таких качеств, как знания, умения, навыки, необходимые для продуктивной деятельности, личный опыт учеников. Она не может быть определена через определенную сумму знаний и умений (что традиционно для методики обучения биологии), так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам, контексту. Применению учениками базовых знаний, полученных на уроках биологии, в таких нестандартных ситуациях, несомненно, должно уделяться больше внимания.

Формирование универсальных учебных действий в процессе обучения биологии – достаточно новая проблема для методики обучения биологии. Вместе с тем в реальной школьной практике формированию УУД уделяется все большее внимание. Поэтому важными представляются результаты исследования современного состояния проблемы формирования УУД, проведенного на базе кафедры методики обучения биологии и экологии РГПУ им. А.И. Герцена, на основе анкетирования учителей биологии и школьников, наблюдения за организацией учебно-воспитательного процесса по биологии в школе [10].

В эксперименте приняли участие более 80 учителей биологии и 130 школьников Мурманска и Мурманской области, Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Анализ ответов респондентов позволяет сделать следующие выводы: 55% учителей не знают или в той или иной степени неверно толкуют понятие «универсальные учебные действия». 15% опрошенных оставили данный вопрос без какого-либо ответа. Такие показатели могут быть вызваны лишь формальным ознакомлением педагогов с новыми нормативными документами и негативным отношением к изменениям в образовательной сфере, уже устоявшимся в нашей стране.

Тем не менее, подавляющая часть (80%) опрошенных педагогов считает, что развивать универсальные учебные действия на уроках биологии необходимо.

Насколько часто учителя руководствуются принципом формирования универсальных учебных действий на практике? 57,5% систематически развивают универсальные учебные действия на уроках биологии. 37,5% обращаются к формированию универсальных учебных действий лишь эпизодически. Совсем не развивают универсальные учебные действия или затрудняются ответить около 2% респондентов.

Сравнивая эту информацию с полученной ранее, можно заметить, что не все педагоги, считающие необходимым развивать УУД на уроках биологии, осуществляют эту деятельность в реальной практике.

Известно, что содержание различных школьных предметов и соответствующие методы и технологии обучения имеют определенную специфику. Поэтому важно выявить, какие виды УУД, по мнению педагогов-биологов, преимущественно развиваются применительно к предмету «биология».

Подавляющее большинство опрошенных учителей (92%) считают, что наиболее значимым для школьной биологии является развитие познавательных универсальных учебных действий. Уделять внимание коммуникативным и личностным универсальным учебным действиям, по их мнению, необходимо практически в три раза меньше. На последнем месте по важности оказались регулятивные универсальные учебные действия, упомянутые всего 25% респондентов. Такой значительный отрыв познавательной группы можно объяснить несколькими причинами.

Во-первых, в предметах естественнонаучного цикла, к которым относится биология, ведущая роль отводится познавательной деятельности школьников, следовательно, и познавательные УУД будут занимать наиболее важное место.

Преобладание познавательной группы УУД может объясняться также тем, что школа в течение долгого времени выполняла функцию, прежде всего, транслятора готовых знаний, поставив познавательный аспект деятельности раньше остальных.

Кроме того, не существует резкой грани, разделяющей УУД, они все взаимосвязаны между собой, схожие элементы и опе-

рации встречаются в разных группах различных универсальных действий. Поэтому познавательные УУД в той или иной мере включают и личностный смысл, и элементы учебной коммуникации, регуляцию и рефлексию процесса и результата деятельности. А любые задания на формирование личностных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, построенные на материале предмета «биология», будут нести в себе также и познавательный аспект.

Формирование каких видов конкретных УУД, с точки зрения опрошенных учителей, наиболее важны при обучении биологии в основной школе? Большинство учителей отметили существенным создание алгоритмов деятельности при решении проблем учебного, исследовательского и творческого характера применения методов информационного поиска, в том числе и с помощью компьютерных средств, анализ полученной информации. Чуть менее половины опрошенных учителей биологии указали на такие виды, как самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели. Рефлексия способов и условий деятельности, контроль, оценка и коррекция процесса и результатов деятельности, а также учебная коммуникация с учителем и одноклассниками – были указаны в анкетах 43 и 41% опрошенных соответственно.

Чуть более трети респондентов выделили в качестве приоритетных видов УУД планирование учебной деятельности. Аутсайдерами оказались умения, связанные с соотношением поступков и событий с принятыми этическими принципами и выделением нравственного аспекта поведения. Следует отметить, что лидирующие позиции снова оказались за теми видами универсальных учебных действий, которые относятся к познавательной группе. Последнее место по значимости было отведено личностным универсальным учебным действиям.

Это может быть вызвано тем, что, понимая необходимость личностного развития ребенка и привития ему общепринятых моральных норм, учителя зачастую не находят для этого времени непосредственно на уроке. Такого рода работа, по их мнению, прежде всего, должна осуществляться во внеурочной и внеклассной работе, в процессе воспитания детей в семье. Как показывает практика, эти надежды не редко остаются неоправданными.

Универсальные учебные действия введены в науку и школьную практику относительно недавно, поэтому учителя биологии сталкиваются с рядом трудностей при их формировании. Основными проблемами при формировании универсальных учебных действий по результатам исследования выступают: нехватка времени на уроках, отсутствие специальных методов, пооперационных алгоритмов формирования и оценивания УУД, проблемы развития мотивационного компонента учебной деятельности, трудности, связанные с установлением межпредметных связей в целях формирования УУД и др.

Таким образом, учителя биологии в настоящее время еще не до конца владеют пониманием сущностных характеристик универсальных учебных действий. Но активные обсуждения данного вопроса во всех образовательных сферах заставляют педагогов интересоваться данной категорией и осознать ее значимость в современных образовательных условиях. Педагоги-биологи считают необходимым формировать УУД и активно развивают их на своих уроках, но при этом делают упор именно на познавательную группу УУД. Это может быть связано с тем, что для школьного биологического образования длительное время считалось пер-

воочередной задачей именно передача учащимся знаний и усвоение предметных умений, при этом вопросы личностного развития учащихся являлись менее актуальными. Несмотря на разнообразие методов и технологий обучения, при формировании универсальных учебных действий учителя наиболее часто используют традиционный урок, исследовательскую и практическую деятельность на уроке и во внеурочной работе.

В результате анализа современных школьных учебников по биологии, допущенных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательных школах было отмечено, что далеко не все из них включают задания, ориентированные на развитие универсальных учебных действий. В учебных книгах до сих пор преобладают вопросы репродуктивного характера, направленные на воспроизведение знаний, количество заданий, способствующих развитию различных видов деятельности учащихся, в целом не велико.

Анализ психологической, педагогической литературы, организация экспериментального обучения позволили выявить методические условия, содействующие эффективному развитию УУД школьников:

1) мотивацией учащихся на необходимость выполнения определенных действий в процессе выполнения учебного задания;

2) четкостью и доступностью задач, которые учащиеся должны решить в ходе учебной деятельности;

3) организацией деятельности учащихся по овладению отдельными действиями на основе использования системы заданий; в том числе, включением заданий межпредметного характера, позволяющих «перенести» учебное действие на новое содержание»;

4) наличием четкого и ясного представления о структуре формируемого умения и способах выполнения деятельности; разработка и применение в целях развития УУД специальных алгоритмов, раскрывающих сущность и последовательность выполнения операций, методические «подсказки» и др.;

5) опорой на внутренние психические механизмы развития способов деятельности, предложенные выдающимися психологами – Выгодским Л.С., Гальпериным П.Я и др. (для традиционной методики обучения биологии характерно акцентирование внимание на внешних факторах, направляющих процесс освоения общеучебных и специальных умений);

6) постепенным повышением уровня самостоятельности школьников при выполнении учебных действий;

7) всесторонней оценкой уровня сформированности универсальных действий, которая включает оценку сформированности всех ее компонентов: мотивов, особенностей целеполагания, учебных действий (операций), контроля и рефлексии [10].

Подводя итог, следует подчеркнуть, что развитие универсальных умений у современных школьников является важной задачей, так как различные виды деятельности свободно перетекают из одной области науки и практики в другую, сближая их, объединяя, смыкая границы между ними. Вместе с тем, темп обновления информации, в том числе и научной постоянно повышается. Соответственно, чтобы быть успешным в такой ситуации, теперь недостаточно иметь только большой объем фундаментальных и инвариантных знаний, гораздо важнее уметь быстро ориентироваться в новых знаниях, перестраиваться под изменяющиеся обстоятельства, обновлять свои умения в соответствии с современными требованиями.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Э/п]. – Р/д: <http://www.firo.ru/>
2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.
3. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе: доклад экспертной группы // Вопросы образования. – 2012. – №1.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. – М., 2011.
5. ФГОС общего образования [Э/п]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/>
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
7. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
8. Жукова, Н.Н. Формирование и развитие общеучебных умений и навыков учащихся как способ повышения качества обучения биологии // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 6.
9. Центр оценки качества образования ИСМО РАО [Э/п]. – Р/д: <http://www.centeroko.ru>
10. Королева, М.А. Формирование универсальных учебных действий при обучении биологии // Развитие педагогической науки в современной России. Результаты исследований аспирантских школ: материалы Интернет-конференции. – СПб., 2013.

Bibliography

1. Asmolov, A.G. Strategiya i metodologiya sociokulturnoy modernizatsii obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.firo.ru/>
2. Asmolov, A.G. Kulturno-istoricheskaya sistemno-deyatelnostnaya paradigma proektirovaniya standartov shkol'nogo obrazovaniya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, O.A. Karabanova, N.G. Salmina // Voprosih psikhologii. – 2007. – № 4.
3. Razvitie sferih obrazovaniya i socializatsii v Rossiyskoy federatsii v srednesrochnoy perspektive: doklad ehkspertnoy gruppih // Voprosih obrazovaniya. – 2012. – №1.
4. Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mihslu. Sistema zadaniy. Posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov [i dr.]. – M., 2011.
5. FGOS obshchego obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/>
6. Selevko, G.K. Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii. – M., 1998.
7. Babanskiy, Yu.K. Ratsionalnaya organizatsiya uchebnoy deyatelnosti. Izbranniye pedagogicheskie trudi. – M., 1990.
8. Zhukova, N.N. Formirovanie i razvitie obshchey uchebnoy umeniy i navikov uchastvuyushchikh kak sposob povysheniya kachestva obucheniya biologii // Spravochnik zamestitelya direktora shkolih. – 2011. – № 6.
9. Centr ochenki kachestva obrazovaniya ISMO RAO [Eh/r]. – R/d: <http://www.centeroko.ru>
10. Koroleva, M.A. Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy pri obuchenii biologii // Razvitie pedagogicheskoy nauki v sovremennoy Rossii. Rezul'tatyi issledovaniy aspirantskikh shkol: materialy Internet-konferentsii. – SPb., 2013.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 199.9

Bondarenko M.A. Nurgaleev V.S. HARMONIZATION AS PSYCHOLOGICAL STRATEGY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONS. This work describes harmonization as psychological strategy in a context of interpersonal relations a highly organized group, represents stages of harmonization which characteristic is given in view of three components person psychological system: cognitive, emotivo-axiological, behavioural and activity.

Key words: harmonization, psychological strategy, interpersonal relations, personal development in a team.

М.А. Бондаренко, соискатель каф. педагоги и психологии профессиональной деятельности Сибирского гос. технологического университета (СибГТУ), г. Красноярск, E-mail: 10-02bma@mail.ru;

В.С. Нургалеев, д-р. психол. наук, проф. кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Российский гос. университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма» (ГЦОЛИФК), г. Москва, E-mail: sultanis@yandex.ru

ГАРМОНИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В работе описана гармонизация как психологическая стратегия в контексте межличностных отношений в высокоорганизованной группе, представлены этапы гармонизации, характеристика которых дана с учетом трех компонентов психологической системы человека: когнитивного; эмотивно-аксиологического, поведенческо-деятельностного.

Ключевые слова: гармонизация, психологическая стратегия, межличностные отношения, развитие личности в коллективе.

Принимая во внимание двойное происхождение человека (биологическое и социальное), можно сделать вывод о том, что социальный аспект происхождения имеет важное значение, особенно в контексте межличностных отношений. Под межличностными отношениями, с точки зрения Я.Л. Коломенского, понимается «...личностно значимое образное эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние» [1, с. 110].

В современной психологической науке выделяется ряд стратегий психолого-педагогического плана, к которым относятся оптимизация, обогащение, инициирование и другие. В контексте межличностных отношений наиболее интересной стратегией, на наш взгляд, является гармонизация, а именно, гармонизация отношений, под которой мы будем понимать процесс достижения их равновесия за счет снижения конфликтной напряженности в когнитивном, эмотивно-аксиологическом, поведенческо-деятельностном компонентах, выполняющих функции: перцептивную, коммуникативную, интерактивную.

Остановимся на существенных признаках, отраженных в содержании данного понятия: равновесие; конфликтная напряженность; компоненты (когнитивный, эмотивно-аксиологический, поведенческо-деятельностный); функции (перцептивная, коммуникативная, интерактивная).

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «равновесие» определяется как состояние спокойствия, уравновешенности в настроении, в каких-нибудь отношениях [2]. Под конфликтной напряженностью понимается психосоциальное состояние субъектов в конфликтной (стрессовой ситуации).

В любой психологической системе у современного человека можно выделить три компонента: когнитивный (познавательный); эмотивно-аксиологический, поведенческо-деятельностный.

Когнитивный компонент выступает совокупностью образов, понятий и суждений (в том числе умозаключений). При этом образы являются представлениями об идеальных отношениях. А понятия – отражение этих отношений в существенных признаках (человек уже может объяснить их при помощи, как правило, родного языка). Суждения, в том числе, умозаключения, являются выражением правил гармоничного общения.

Эмотивно-аксиологическая сфера реализуется посредством мотивов, эмоций и ценностей.

Под мотивом понимается побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и в разной степени им осознаваемое [3]. В процессе реализации поведения мотивы, как динамические образования, могут изменяться (трансформироваться) на всех этапах деятельности личности. Процесс образования, формирования мотивов, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность личности на определенном уровне, называют мотивацией.

Как указывает Л.Д. Столяренко, под мотивацией в психологии также понимают совокупность побуждений, вызывающих и определяющих активность личности, то есть система факторов, детерминирующих поведение. В связи с этим следует отметить, что мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности. К ним можно отнести мотив избегания неудач в общении деятельности и мотив достижения успеха в общении и деятельности [3].

Мотив достижения успеха – это мотив, отражающий стремление человека добиваться успехов в различных видах общения и деятельности. Впервые это мотивационное свойство было выделено в классификации Г. Мюррея, который понимал ее как устойчивую потребность в достижении результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня

в каком-либо деле» [4]. Эта потребность, как указывает Е.П. Ильин в своей работе «Мотивация и мотивы», носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания [4]. Таким образом, личности, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность. При этом большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышают после успеха и снижают после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных заданий – велика вероятность не успеха. Поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится зависимым от собственных усилий человека. Следовательно, с мотивом достижения связаны и такие свойства личности, как настойчивость и упорство.

Мотив избегания неудачи – это мотив, отражающий относительно устойчивое стремление человека избегать неудач в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми результатов его общения и деятельности [5].

Р. Бирни с коллегами выделяют три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии: боязнь обесценивания себя в собственном мнении, боязнь обесценивания себя в глазах окружающих и боязнь не затрагивающих «Я» последствий [4]. Следовательно, в мотиве избегания неудач открыто выражается желание личности избежать неудачи в каком-то действии, нежелание при этом выходить из зоны комфорта, нежелание прилагать усилия вообще к выполнению трудной задачи и к работе над собой в частности. Если человек ставит перед собой цель, то не очень высокую и при первых же трудностях бросает это занятие. Он не хочет иметь неприятностей. Пытается не сделать ошибок в работе, с тревогой думает о том, что скажут обо всем этом окружающие, со страхом надеется, что все будет хорошо, вдруг все получится; рассчитывает на помощь, что он сделает все так, как ему сказали и при неудаче виноват будет не он.

Таким образом, результат общения и деятельности, их качество зависит и от силы мотива достижения и избегания неудач.

Эмоции выполняют регулирующую функцию во взаимоотношениях людей благодаря тому, что предстают как сложная форма поведения, готовность действовать определенным образом по отношению к тем или иным людям. Выражение эмоционального состояния либо облегчает, либо усложняет межличностные отношения. То есть, эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на личность явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности личности, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения [6].

Ценности – существенно важные, значимые для духовной жизни личности, общества предметы и явления. Личностные ценности отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций, которые включают в себя также широкий круг социальных ценностей, признаваемых личностью, но не всегда принимаемых ею в качестве собственных целей и принципов [6].

Ценности представляют собой особые психологические образования, имеющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность, относительно других ценностей, то есть не включенное в систему.

В классификации ценностей выделяют следующие их группы: традиционные (ориентированы на сохранение и воспроизводство сложившихся норм и целей жизни); современные (возникают под влиянием изменений в общественной жизни); базовые (характеризуют основные ориентации людей в жизни и основных сферах деятельности); терминальные (выражают важнейшие цели и идеалы смысла жизни); инструментальные (одобряемые в данном обществе средства достижения целей) [7].

Все ценности делят на две группы: материальные (ценности, которые существуют в форме вещей – одежда, продукты питания, техника, храм, картина и др.) и духовные (моральные, религиозные, художественные, политические и др.). Кроме ценностей, которые удовлетворяют материальные и духовные нужды, выделяют еще психические и социальные ценности, которые удовлетворяют соответствующие нужды. Так, переживание радости, счастье, душевного комфорта являются душевными, а не духовными, ценностями. Социальная защищенность, занятость, принадлежность к профсоюзам, вероисповедание, членство в партии и т.п. удовлетворяются определенными социальными ценностями. Для гармонизации межличностных отношений эти две группы ценностей очень значимы.

Поведенческо-деятельностная сфера личности реализуется посредством действий, поступков и волевых актов.

Действие (в психологии) – произвольный акт, акция, процесс, подчиненный представлению о результате, образу будущего, т.е. процесс, подчиненный осознаваемой (сознательной) цели [6]. Действие имеет следующую структуру: цель – мотив, способ – результат. Различают действия: сенсорные (действия по восприятию объекта); моторные (двигательные действия); волевые; мыслительные; мнемические (действия памяти); внешние предметные (действия направлены на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира); умственные (действия, выполняемые во внутреннем плане сознания) [8].

Поступок – это акт поведения, который имеет нравственную мотивацию и общественный результат; в нем проявляется отношение человека к действительности, к окружающим людям и к самому себе. В силу этого поступок всегда выражает (с большей или меньшей полнотой) нравственную сущность личности, а оценка поступка раскрывает нравственную сторону личности того, кто дает оценку. Цели, мотивы, последствия поступка зависят от внешних и внутренних условий поведения [9].

Как указывал Л.С. Рубинштейн, между действием и поступком имеется психологическое значимое различие в характере и источнике мотивации. То или иное общественное содержание объективно имеет каждое человеческое действие, но вопрос заключается в том, осознается ли оно, отражается ли оно в сознании действующего субъекта и является ли сознательным мотивом действия; в зависимости от этого и различаются действие и поступок как особая форма его [10].

Волевой акт – одно из проявлений высших психических функций, выражающееся в способности человека преодолевать препятствия, возникающие на пути осуществления мотивированной деятельности [6]. Источник волевого акта всегда связан с какими-то актуальными потребностями человека как субъективным фактором и непосредственной ситуацией волеизъявления – как объективным.

Поведение, состоящее из волевых актов, называют волевым поведением. Волевые акты имеют свои характеристики и стадии. С.Л. Рубинштейн различает четыре стадии волевого акта: возникновение побуждения и предварительная постановка цели (стремление сделать нечто), стадия обсуждения и борьбы мотивов, решение, выполнение [10].

Принимая во внимание все вышеизложенное, мы сочли необходимым выделить три этапа гармонизации межличностных отношений в высокоорганизованной группе: первый – пропедевтический; второй – основной; третий – рефлексивный. Характеристика каждого этапа приведена в таблице и дана с учетом трех компонентов психологической системы человека: когнитивного; эмотивно-аксиологического, поведенческо-деятельностного.

Первый этап – пропедевтический. Когнитивный компонент – человек имеет недостаточное представление об образах, понятиях, суждениях о межличностных отношениях, о стилях руководства; особенностях межличностных отношений в коллективе; конфликтах и оптимальных способах их разрешения; гармонизации межличностных отношений, редко способен определить их уровень в зависимости от эмоционального состояния личности. Эмотивно-аксиологический компонент – человек редко способен сопереживать своему коллективу, принимать его ценности, формировать эти ценности у себя и других членов коллектива; редко отождествляет себя с коллективом, коллектив с собой. Поведенческо-деятельностный компонент – человек слабо владеет способами гармонизации межличностных отношений в коллективе, способами оптимального взаимодействия в конфликтах; проявляет слабые навыки руководства своим участком работы.

Второй этап – основной. Когнитивный компонент – человек имеет достаточное представление об образах, понятиях, суждениях о межличностных отношениях, о стилях руководства; особенностях межличностных отношений в коллективе; конфликтах и оптимальных способах их разрешения; гармонизации межличностных отношений; иногда способен определить их уровень в зависимости от эмоционального состояния личности. Эмотивно-аксиологический компонент – человек иногда способен сопереживать своему коллективу, принимать его ценности, формировать эти ценности у себя и других членов коллектива; не часто отождествляет себя с коллективом, коллектив с собой. Поведенческо-деятельностный компонент – человек в некоторой мере владеет способами гармонизации межличностных отношений в коллективе, способами оптимального взаимодействия в конфликтах; иногда проявляет навыки руководства своим участием в работе.

Третий этап – рефлексивный. Когнитивный компонент – человек имеет хорошее представление об образах, понятиях, суждениях о межличностных отношениях, о стилях руководства;

особенностях межличностных отношений в коллективе; конфликтах и оптимальных способах их разрешения; гармонизации межличностных отношений, почти всегда способен определить их уровень в зависимости от эмоционального состояния личности. Эмотивно-аксиологический компонент – человек почти всегда способен сопереживать своему коллективу, принимать его ценности, формировать эти ценности у себя и других членов коллектива; всегда отождествляет себя с коллективом, коллектив с собой. Поведенческо-деятельностный компонент – человек хорошо владеет способами гармонизации межличностных отношений в коллективе, способами оптимального взаимодействия в конфликтах; часто проявляет хорошие навыки руководства своим участием в работе.

Таким образом, в результате гармонизации межличностных отношений в высокоорганизованной группе достигается равновесие во всех личностных сферах, что способствует осознанию, принятию как ценностей этих отношений, действий и поступков в соответствии с пониманием и ценностями.

Библиографический список

1. Коломенский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общение и возрастные особенности. – Минск, 2000.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1996.
3. Столяренко, Л.Д. Психология: учебник для вузов. – СПб., 2005.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы – СПб., 2000.
5. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М., 2011.
6. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряковой, В.П. Зинченко – СПб., 2006.
7. Хлебодарова, О.Б. Общая характеристика ценностей человека, их роль и место в структуре личности // Молодой ученый. – 2012. – № 6.
8. Петренко, М.В. Психология и Педагогика: справочное издание [Э/Р]. – Р/д: <http://metropolys.ru/artic/11/01/h-0091-04022.html>
9. Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонравова. – М., 1961.
10. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии. – СПб., 2002.

Bibliography

1. Kolomenskiy, Ya.L. Psikhologiya vzaimootnosheniy v malikh gruppakh: obshenie i vozzrastnihe osobennosti. – Minsk, 2000.
2. Ozhegov, S.I. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1996.
3. Stolyarenko, L.D. Psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. – SPb., 2005.
4. Iljin, E.P. Motivaciya i motivih – SPb., 2000.
5. Psikhologiya obsheniya. Ehnciklopedicheskiy slovarj / pod obth. red. A.A. Bodaleva. – M., 2011.
6. Bolshoy psikhologicheskiy slovarj / pod red. B.G. Metheryakovoy, V.P. Zinchenko – SPb., 2006.
7. Khlebodarova, O.B. Obthaya kharakteristika cennostey cheloveka, ikh rolj i mesto v strukture lichnosti // Molodoy uchenihy. – 2012. – № 6.
8. Petrenko, M.V. Psikhologiya i Pedagogika: spravochnoe izdanie [Eh/R]. – R/d: <http://metropolys.ru/artic/11/01/h-0091-04022.html>
9. Voprosih psikhologii lichnosti shkolnika / pod red. L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhino. – M., 1961.
10. Rubinshtey, L.S. Osnovih obthej psikhologii. – SPb., 2002.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 37.013.77

Vanskova E.L. THE EXTREME FACTORS INFLUENCING QUALITY OF PERFORMING ACTIVITY OF THE MUSICIAN. In article the objective and subjective factors influencing workmanship by musicians of the concert program are analyzed. Public statements of musicians are considered as an activity version in the extreme conditions showing increased requirements to the psychological organization of the person.

Key words: musical and performing activity, concert performance, extreme factors.

Е.Л. Ванскова, ст. преп. каф. культурологии и искусств Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: vanskova@mail.ru

ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ИСТОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА

В статье анализируются объективные и субъективные факторы, влияющие на качество исполнения музыкантами концертной программы. Публичные выступления музыкантов рассматриваются как разновидность деятельности в экстремальных условиях, предъявляющих повышенные требования к нервно-психической организации человека.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность, концертное выступление, экстремальные факторы.

В современных условиях особую актуальность среди проблем психологии приобретает проблема готовности человека к различным видам деятельности. Зачастую деятельность человека протекает в измененных, отличающихся от обычных, условиях. Публичное исполнение музыкального произведения осуществляется именно в условиях, отличных от обычных репетиционных условий.

Как известно, в любой сфере человеческой деятельности, предназначенной для публики, в том числе и в музыкально-исполнительской, перед выступающим возникают трудности психологического порядка.

Зачастую публичные выступления становятся настоящим испытанием «на прочность» даже для концертирующих исполнителей, признанных мастеров сцены, не говоря уже об учащихся

и студентах-музыкантах. Тем не менее, уже во время обучения учащимся предоставляется уникальная возможность проявлять свой художественно-творческий потенциал в музыкально-исполнительской деятельности на академических концертах, зачетах, экзаменах, конкурсах, отчетных концертах в учебных заведениях разного образовательного уровня (музыкальная школа, музыкальный колледж, вуз). Именно публичные выступления, являясь важным элементом учебного процесса, готовят музыкантов к будущей профессиональной деятельности исполнителя.

Существует множество разнообразных экстремальных факторов, влияющих на характер, содержание и качество исполнительской деятельности музыканта. Наиболее распространенными из них являются физические перегрузки исполнителя; акустические несовершенства концертного зала и музыкального инструмента; возникновение непредвиденных помех; типичные состояния субъекта труда – стресс, напряженное внимание; высокая степень ответственности, боязнь ошибок, неудач и др.

Таким образом, публичные выступления представляют разнородность деятельности в так называемых экстремальных условиях, предъявляющих повышенные требования к нервно-психической организации человека.

Чаще всего в музыкальной педагогике, психологии и исполнительстве исследуется проблема «эстрадного волнения». При этом смысловое содержание самого понятия может быть различным.

Ученые, музыканты-педагоги и методисты рассматривают проблему эстрадного волнения с разных сторон: как негативное состояние, мешающее артисту реализовать свой замысел на сцене, и как позитивное состояние, помогающее артисту максимально мобилизоваться на сцене и блестяще реализовать творческий замысел.

Характеризуя состояния исполнителя, сами исполнители и исследователи нередко используют понятия «страх сцены», «эстрадобоязнь», «сценическая тревожность». Все же известно, что многие музыканты, в том числе Ш. Мюнш, Л. Ауэр, А. Рубинштейн и др., научились управлять собой и подчинять состояние волнения своим художественным задачам.

Выдающийся пианист и педагог Г.Г. Нейгауз подчеркивает не только отрицательные, но и положительные стороны проявления эстрадного волнения. К отрицательным проявлениям он относит чувство «страха и робости, которое часто владеет неоперившимися пианистами»; к положительным – «высоко душевное напряжение, без которого немислим человек», называя его «хорошим, нужным волнением» [1, с. 227].

Л.А. Баренбойм описывает состояние волнения как явление, «дезорганизирующее и парализующее творческие способности», но в то же время считает, что не всякое волнение ведёт к потере самообладания. В случае, когда исполнитель увлечён сущностью исполняемого произведения, его волнение является вдохновляющим фактором [2].

Г.М. Коган также дифференцирует «хорошие» и «плохие» проявления эстрадного волнения. К первым он относит «волнение-подъем», «волнение в образе», «волнение за композитора», а ко вторым – «волнение-панику», «волнение вне образа», «волнение за себя» [3].

На основе наблюдений, бесед-интервью и анкетирования участников международных конкурсов Л.Л. Бочкарев составил классификацию факторов, влияющих на психические состояния музыкантов-исполнителей в условиях музыкального соревнования [4, с. 263-264]. Указанные ученым факторы свойственны, в частности, и для исполнительской деятельности обучающихся музыкальному искусству, на что неоднократно указывается в исследованиях музыкантов-педагогов, психологов и методистов.

В классификации Л.Л. Бочкарева учтены как объективные факторы (например, масштаб выступления, препятствия, возникающие неожиданно в ходе выступления), так и субъективные (самооценка выступления, отношение музыканта к исполняемым произведениям).

Рассматривая учебную концертно-исполнительскую деятельность студентов согласно данной классификации, следует отметить, что одним из наиболее ярких внешних эмоциональных факторов для них является новизна ситуации. Главным стрессором для музыканта – осознание того, что каждое его действие прослеживается и оценивается другими людьми в зрительном зале. Публичное исполнение концертной программы во время экзаменов, зачетов, конкурсов оценивается не только аплодисментами присутствующих в зале слушателей, но и баллами экзаменационной комиссии, жюри.

Заметное влияние на деятельность музыканта-исполнителя оказывает масштаб и место проведения выступления. Известно, что чем ответственнее выступление, тем выше уровень эмоционального возбуждения музыкантов. На особенности и интенсивность переживаний музыкантов влияет характер состава участников концерта, порядок их выступления, а также акустические особенности зала, его освещенность, новые качества инструмента (концертный рояль).

Изменения общего состояния здоровья исполнителя, его «рабочего» аппарата и т.д. также могут оказать неблагоприятное воздействие на эмоциональную сферу участников публичного выступления.

Итак, описанные лишь некоторые внешние факторы, связанные с ситуацией эстрадного выступления, могут отрицательно влиять на психические состояния музыкантов-исполнителей. Основной же причиной так называемого «эстрадного волнения» являются факторы внутренние, обусловленные индивидуально-типологическими особенностями личности. Поскольку внешние и внутренние факторы для многих могут стать барьером, мешающим реализовать творческие возможности, в музыкальной педагогике важно выявить максимум причин, мешающих в полной мере реализовать творческие задачи, и выработать средства предупреждения их возникновения, регуляции психических состояний и поведения исполнителей на сцене.

Пианист Г.П. Прокофьев подчеркивал: «Формировать исполнителя – это значит формировать умения и личностные качества, необходимые для человека, деятельность которого предполагает неоднократные ответственные выступления на эстраде» [5, с. 445].

В связи с многоплановостью процесса формирования музыканта-исполнителя представляется целесообразным рассматривать проблему успешности публичного выступления музыкантов шире, чем эстрадное волнение. На наш взгляд, понятие «надежность музыканта» охватывает более широкий круг проблем подготовки исполнителя к публичному выступлению.

По определению В.Д. Небылицына, надежность человека в целом – это «способность к сохранению требуемых качеств в условиях возможного усложнения обстановки, сохраняемость, устойчивость оптимальных рабочих параметров индивида» [6]. Основным показателем надежности человека в экстремальных условиях является безошибочность деятельности.

Экстремальной ситуацией для музыканта-исполнителя является концертное выступление. Именно в экстремальной ситуации концертного выступления музыканту, согласно определению В.Д. Небылицына, необходимо сохранить требуемые качества, устойчивость оптимальных рабочих параметров. Исполнительская деятельность музыканта должна быть надежной, т.е. безошибочной.

Понятие «надежность музыканта» обстоятельно рассматривается в работах Ю.А. Цагарелли, Р.Ф. Сулейманова, Корляковой С.Г.

Ю.А. Цагарелли в своем исследовании приходит к выводу: «Надежность в концертном выступлении – это свойство музыканта-исполнителя безошибочно, устойчиво и с необходимой точностью исполнять музыкальные произведения в условиях концертного выступления» [7, с. 265].

В структуру надежности музыканта в концертном выступлении Ю.А. Цагарелли включает следующие компоненты: саморегуляцию, помехоустойчивость, стабильность, подготовленность. Каждый из компонентов состоит из нескольких составляющих, а в целом они определяют безошибочность исполнения концертной программы. Важное место в структуре надежности занимает подготовленность музыканта, понимаемая как «синтез специальных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают возможность качественной деятельности» [7, с. 199]. Ю.А. Цагарелли отмечает, что в музыкально-исполнительской деятельности необходимо различать общую профессиональную подготовленность и готовность концертной программы [7, с. 199].

Р.Ф. Сулейманов экспериментально выявил динамику изменения эмоциональных особенностей музыкантов-инструменталистов в процессе становления их профессионального мастерства; установил различия в эмоциональных проявлениях у музыкантов-инструменталистов мужчин и женщин [8]. С.Г. Корлякова экспериментально доказала, что психомоторная надежность музыканта обеспечивается автоматизированностью и устойчивостью исполнительских навыков, сформированных на всех уровнях построения движения (по Н.А. Бернштейну); зависит от

уровня музыкально-исполнительской подготовки, сценического опыта, общего психомоторного развития музыканта, его общей психомоторной надежности и особенностей нейродинамики [9].

Для повышения концертной надежности нужно моделировать ее главные составляющие в процессе репетиционной ра-

боты. Задача педагога состоит в том, чтобы формировать стабильность и безотказность исполнительской деятельности ученика, обращая особое внимание на промахи и ошибки во время подготовки концертной программы, а также на индивидуально-психологические особенности учащегося.

Библиографический список

1. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. — М., 1982.
2. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л., 1974.
3. Коган, Г.М. У врат мастерства. — М., 2005.
4. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности. — М., 2008.
5. Прокофьев, Г.П. Формирование музыканта-исполнителя. — М., 1956.
6. Небылицын, В.Д. К изучению надежности работы человека-оператора в автоматизированных системах // Вопросы психологии. — 1961. — № 6.
7. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. — Л., 1989.
8. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2005.
9. Корлякова, С.Г. Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов: дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2009.

Bibliography

1. Neygauz, G.G. Ob iskusstve fortepiannoy igrih: zapiski pedagoga. — M., 1982.
2. Barenboym, L.A. Muzhkaljnaya pedagogika i ispolnitelstvo. — L., 1974.
3. Kogan, G.M. U vrat masterstva. — M., 2005.
4. Bochkarev, L.L. Psikhologiya muzhkaljnnoj deyatel'nosti. — M., 2008.
5. Prokofjev, G.P. Formirovanie muzhkan'ta-ispolnitelya. — M., 1956.
6. Nebihlicih'n, V.D. K izucheniyu nadezhnosti rabotih cheloveka-operatora v avtomatizirovannihkh sistemakh // Voprosih psikhologii. — 1961. — № 6.
7. Cagarelli, Yu.A. Psikhologiya muzhkaljno-ispolnitel'skoy deyatel'nosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk. — L., 1989.
8. Sulejmanov, R.F. Psikhologiya professional'nogo masterstva muzhkan'ta-instrumentalista: dis. ... d-ra psikhol. nauk. — SPb., 2005.
9. Korlyakova, S.G. Genezis i formirovanie psikhomotornihkh sposobnostey muzhkantov: dis. ... d-ra psikhol. nauk. — M., 2009.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 378.016:811

Vorobyeva M.V. TEXT TYPOLOGY FOR THE FORMATION OF CREATIVE SKILLS OF FOREIGN COMMUNICATION. The article is devoted to methodological typology of texts in order to form the creative skills of foreign communication based on the translation. In this regard, the author examines the concept of «text-type», «typology of texts». The author identifies and describes the criteria required for the choice of texts according to the study.

Key words: type of text, the choice criteria, the classifications of texts of translation, methodological text typology, authenticity, aspect of communication.

М.В. Воробьева, ассистент Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск,
E-mail: marand75@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ ТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена методической типологии текстов в целях формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода. В связи с этим, автор рассматривает понятия «тип текста», «типология текстов». В статье автор выделяет и описывает критерии, необходимые для отбора текстов в соответствии с целью исследования.

Ключевые слова: тип текста, критерии отбора, классификации текстов перевода, методическая типология текстов, аутентичность, сторона общения.

В методике преподавания иностранных языков отсутствует комплексная характеристика и описание возможностей обучения иноязычному общению на основе специально созданной типологии текстов, предназначенных для перевода в учебных целях. Таким образом, возникает потребность в создании методической типологии и характеристике определенных типов текстов, перевод которых мог бы способствовать формированию творческих речевых умений иноязычного общения.

Для разработки методической типологии текстов в целях формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода, необходимо рассмотреть понятия «тип текста», «методическая типология текстов», а также различные критерии классификации текстов и текстов, предназначенных для перевода.

В современной лингвистике для характеристики устойчивых текстовых форм и конкретной реализации данной формы в речи применяют термины «тип текста» (Textsorte) и «экземпляр текста» (Textexemplar). Под типом текста понимается форма текста, в которой реализуется коммуникативное

намерение говорящего и которая строится по определенным правилам и нормам.

Таким образом, каждый конкретный текст (Textexemplar) наряду с грамматическими, лексическими, фонетическими и иными особенностями своей структуры обладает также специфическими для данного типа речевых произведений текстовыми признаками (Textsorte) [1, с. 189-190].

В самом общем плане под различными типами текстов понимаются классы текстов, характеризующихся определенным набором лингвистических и экстралингвистических признаков [1; 2; 3].

Под типом текста понимается *модель, образец, схема построения и восприятия аналогичных текстов* (Textbildungsmuster, Textschemata, Textentfaltungsmuster) или «структурный прототип» (struktureller Prototyp, Krause 1986), по образцу которого могут создаваться другие тексты с различным содержательным наполнением. В качестве нормативного образца тип текста характеризуется набором обязательных текстообразующих признаков и предполагает их регулярную повторяемость при текстопроизводстве — в этом смысле тип текста тождественен понятию инвариантной модели [4, с. 58].

Итак, на наш взгляд, наиболее точное определение типа текста представлено В.Е. Чернявской. По её мнению, **тип текста – это культурно-исторически сложившаяся продуктивная модель, образец текстового построения, определяющий функциональные и структурные особенности конкретных текстов (экземпляров текста) с различным тематическим содержанием. Каждый тип текста отличается определённой системой закреплённых за ним специфических признаков, на основании которых к нему могут быть отнесены отдельные тексты. При этом тип текста существует в единстве как инвариантных, строго обязательных и постоянных признаков, так и вариативных, реализующихся не в каждом текстовом экземпляре** [4, с. 62].

Рассмотрев различные мнения по классификации текстов [3; 5; 6; 7] можно сделать вывод, что главными критериями выделения различных их типологий являются следующие критерии:

- *функции текстов;*
- *сфера и цель общения;*
- *структура текста;*
- *характер подготовленности реципиента к восприятию.*

Тексты для переводов чрезвычайно разнообразны по жанрам, стилям и функциям. Прежде чем приступить к переводу, важно знать, какой вид текста нужно перевести в связи с теми или иными целями и задачами обучения иностранному языку. Типы текстов определяют подход и требования к переводу, влияют на выбор приемов перевода и определение степени эквивалентности перевода оригиналу. Цели и задачи при переводе оказываются различными в зависимости от того, что необходимо перевести: поэму или роман, научную статью или газетную информацию, документ или техническую инструкцию. Закономерности перевода каждого текста того или иного жанра имеют свои отличия.

Мы рассмотрели несколько классификаций, отражающих разные стороны проблемы типологии текстов перевода.

В основу классификации В.С.Виноградова, А.В.Федорова положены функциональные признаки, то есть критерий функциональности. В данной классификации текстов учитывается их принадлежность к тому или иному функциональному стилю.

А.В. Федоров выделяет следующие виды текстов перевода:

- 1) газетно-информационные, документальные и специальные научные тексты;
- 2) публицистические произведения;
- 3) произведения художественной литературы [8].

В данной классификации упоминается, что существуют переходные или смешанные типы материала (например, в художественной литературе тексты на производственные темы с обилием терминов, фактических сведений и т. п.; в научной литературе – произведения популярного жанра с использованием выразительных средств художественной образности). *Критерий* такой классификации – *явно стилистический* (в широком смысле слова); это учет роли, выполняемой той или иной категорией языковых средств (терминов, фразеологии, характерной для данного жанра, преобладающих в нем синтаксических конструкций, образных и эмоционально окрашенных средств словаря и грамматики и т.д.) в связи с общим характером выражаемого содержания.

По функциям языка и стилям возможно выделение шести основных функционально-стилевых типов текстов перевода [9]:

1. *Разговорные тексты.*
2. *Официально-деловые тексты.*
3. *Общественно-информативные тексты.*
4. *Научные тексты.*
5. *Художественные тексты.*
6. *Религиозные сочинения.*

Таким образом, рассмотренные выше классификации основываются на функциональном и стилистическом критериях, однако имеют определенные различия:

1. Критерий классификации В.С. Виноградова сочетает функции языка со стилистическими средствами, поэтому эта классификация является более разветвленной, чем у А.В. Федорова.
2. А.В. Федоров учитывает в первую очередь роль языковых средств, поэтому он объединяет разные по жанру тексты в одну группу.

Разветвленная система классификации предлагается К. Райс. Она основывается на понятии «тип текста» («Texttyp»), по смыслу не отличающемся от понятия «жанр текста» («Textgattung»), которое встречается у других исследователей.

Данная концепция исходит из теории основных **функций языка**, предложенной известным австрийским лингвистом К. Бюле-ром [10].

Основываясь на классификации функций языка, К.Райс предлагает различать следующие типы текстов перевода:

- 1) информативные тексты, коммуникативной функцией которых, является *описание*;
- 2) экспрессивные тексты с функцией *выражения*;
- 3) оперативные тексты, выражающие функцию *призыва*;
- 4) аудиомедиаальные тексты, к которым относятся тексты, предназначенные для использования в устной форме.

Схематически критерии классификации текстов перевода можно представить следующим образом:

Критерии классификации типов текстов, предназначенных для перевода

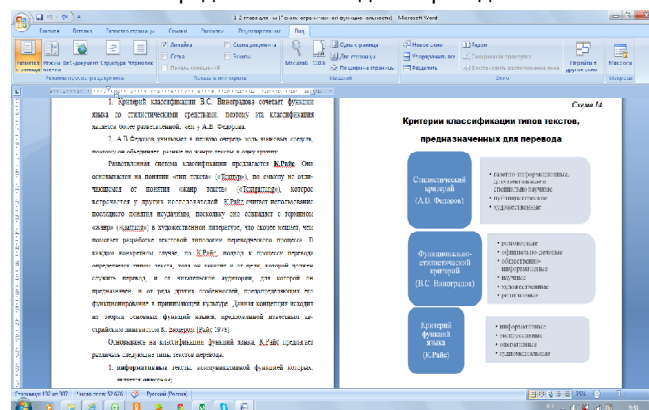


Рис. 1. Критерии классификации типов текстов, предназначенных для перевода

В целях формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода методическая типологизация текстов должна разрабатываться особым образом, так как она основывается на специальных критериях и учитывает не только лингвистические или стилистические особенности текстов, но и такие методические категории как, цель, задачи, содержание обучения иноязычному общению в языковом вузе.

Исходя из этого, под **методической типологией текстов** понимается *типология текстов, предназначенная для формирования у обучающихся определенных знаний, умений и навыков на соответствующем этапе обучения в том или ином виде учебного заведения*.

Методическая типология является необходимым условием для понимания сущности, разнообразия и методических возможностей применения различных видов текстов на занятиях по иностранному языку и их внедрения в процесс обучения межкультурному иноязычному общению с целью оптимизации учебного процесса на определенных этапах.

Проблема отбора текстов и создания методической типологии для обучения иностранному языку на всех этапах в разных видах учебных заведений достаточно хорошо освещена в методической литературе. При этом выделяются две группы критериев: 1) общие и 2) частные, или специальные, как правило, разрабатываемые в русле конкретных исследований. К первым относят такие критерии как художественно-эстетическая значимость произведения, его познавательная ценность, доступность содержательной и языковой формы на определенном этапе изучения языка, проблемность, соотнесенность с тематикой программных требований и другие. Частные критерии связаны с информацией лингвистического, лингвокультуроведческого, социокультурного, интеллектуального характера, содержащейся в тексте и ее интерпретацией [11].

В целях формирования творческих речевых умений иноязычного общения с помощью перевода требуется создание специальной типологии текстов перевода, которая бы учитывала их специфику в обучении иноязычному межкультурному общению на языковых факультетах.

Таким образом, обобщенная типологизация текстов для перевода позволит осуществить отбор учебных текстов на основе специальных критериев и определить их место в содержании обучения иноязычному общению на различных этапах.

Исследуя в данной работе процесс формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода у студентов на старших курсах языкового вуза, мы проанализировали имеющуюся методическую литературу и выделили **ряд критериев**, необходимых для отбора соответствующих текстов в соответствии с целью нашего исследования. В связи с этим следует определить свойства текстов, предназначенных для перевода, которые определяют их характеристики. К ним относятся следующие требования:

1. Тексты для формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода должны представлять собой **целостные** образования, а не отдельные предложения. Текст должен отражать фрагмент действительности, который мог бы воплотиться в смысловой визуальный образ, а в дальнейшем – в текст перевода.

2. Тексты для обучения межкультурному иноязычному общению на основе перевода должны быть **аутентичными**, так как они включают в себя фоновую информацию, которая впоследствии способствует успешному и адекватному формированию умений иноязычного общения, так как такие тексты позволяют студентам проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителя языка.

Аутентичные тексты имеют целый ряд преимуществ, поскольку они:

- 1) отражают реальное функционирование языка в речи его носителей и в естественном социальном контексте;
- 2) разнообразны по жанру и тематике;
- 3) вызывают интерес у студентов;
- 4) стимулируют коммуникативные процессы на уроке;
- 5) готовят к восприятию языка в аутентичной языковой среде;
- 6) являются оптимальным средством знакомства с иноязычной культурой.

Аутентичные тексты подразделяются на:

- *подлинно-аутентичные*;
- *методически-аутентичные* (тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам. Они возникают в среде иноязычного учебного взаимодействия и соответствуют, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой – методическим требованиям и особенностям обучающихся) [12].

3. Основным способом выделения типов текста перевода является **функционально-стилистический критерий**, так как стилистическая окраска слова указывает на возможность использования его в том или ином функциональном стиле, а при высказываниях (устных или письменных) речь человека варьируется в зависимости от того, где, с кем и о чем он говорит. Данный критерий предполагает выделение следующих типов текстов перевода:

- разговорные;
- газетно-публицистические;
- научно-популярные;
- художественные;
- официально-деловые.

4. Важным методическим критерием успешной реализации отбора текстов для перевода в условиях ограниченного времени отводимых учебным планом и программой, является, на наш взгляд, размер текста, в частности его **малая форма**. К таким текстам мы относим: короткие рассказы, притчи, анекдоты, басни, небольшие по объему стихотворения, рекламный текст, пословицы и афоризмы, объявления, заголовки, письма, новости, заметки, прогноз погоды, научные статьи.

5. Поскольку целью обучения в языковом вузе является обучение иноязычному межкультурному общению в совокупности трех его сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной, то целесообразно отобрать специальные тексты для перевода, с помощью которых возможно **формирование соответствующих творческих речевых умений иноязычного общения**. Следовательно, можно выделить критерии классификации, связанные с формированием **коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений иноязычного общения**.

Коммуникативная сторона иноязычного общения осуществляется с помощью различных знаковых систем, представляющих собой специфические языки, кодирующие те или иные сообщения, понимание которых возможно в случае владения коммуникантами единой схемой кодификации и декодификации.

Следовательно, для формирования коммуникативных умений иноязычного общения необходимо овладеть данными знаковыми системами:

■ определенными языковыми знаниями и правилами, аспектами языка – лексикой, грамматикой, фонетикой, что предполагает сформированность фонетических, лексических и грамматических языковых и речевых навыков;

■ речевыми умениями, обеспечивающими способность ко всем видам речевой деятельности.

Переводческая деятельность способствует формированию умений преодоления трудностей, связанных с лексическими, фразеологическими, грамматическими, стилистическими особенностями исходного языка и языка перевода и умений обмениваться информацией, поэтому возможно выделение **критерия языковой сложности и критерия информативности текста**.

Критерий языковой сложности позволяет отобрать тексты, содержащие языковые явления, которые представляют трудность для перевода, а именно:

- 1) фразеологические единицы;
- 2) идиоматические выражения;
- 3) лингвистические коннотации слов;
- 4) безэквивалентную лексику;
- 5) грамматические явления;
- 6) стилистические явления.

Критерий информативности предполагает, что каждый отдельный текст обладает новой информацией по данной теме и тем самым способствует повышению уровня компетентности в рамках определенной темы. В соответствии с данным критерием отобранные тексты должны представлять несколько точек зрения на одну проблему, содержать проблемные и противоречивые ситуации. Данные характеристики дают возможность активизировать речемыслительную деятельность студентов в решении проблемных задач восприятия и понимания текста перевода, побуждают обучаемых к интеллектуальной и речевой активности и вовлекают в проблемное обсуждение на иностранном языке.

Интерактивные умения в переводе связаны с владением социокультурно обусловленными сценариями и умениями использовать вербальные и невербальные средства общения в соответствии с национально-специфическими моделями поведения, принятыми в данной этнокультуре. Интерактивная сторона перевода включает также индивидуальные особенности участников социальной группы, доминирующие стратегии поведения собеседников, цели участников взаимодействия и возможные противоречия, возникающие в процессе общения.

В процессе общения с помощью перевода и без него обязателен учет социального статуса участников общения. Кроме социального статуса учитывается также возраст, образование, этнический тип, пол, ролевые отношения [13, с. 17].

Понимание текста становится частью индивидуального когнитивного пространства реципиента [14, с. 226], то есть при чтении и интерпретации текстов, содержащих социокультурную информацию, студенты аккумулируют ее, что постепенно приводит к возникновению общего с носителями языка фонда знаний и развитию лингвокогнитивного уровня поликультурной языковой личности. Это позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию адекватно, т. е. достигать взаимопонимания без дополнительных разъяснений и уточнений. Многие исследователи отмечают у изучающих иностранный язык несформированность умения выделять и интерпретировать социокультурную информацию в тексте [15, с. 145], невнимательность к деталям текста, помогающим ориентироваться в социокультурной информации [16, с. 253].

Следовательно, тексты для перевода должны быть соотносены со сферой и ситуацией общения и содержать социокультурную информацию, требующую ее анализа и интерпретации. Перевод таких текстов способствует формированию знаний и умений индивидуальной и социальной интеракции, обеспечивающих готовность интерпретировать явления и способы выполнения деятельности иной культуры, поведения представителя иносоциума.

Таким образом, критерий представленности социокультурной информации в тексте способствует выделению текстов, содержащих:

- *имена собственные*;
- *географические реалии*;
- *этнографические реалии*;

- общественно-политические реалии;
- правила поведения;
- речевые нормы;
- социальные стереотипы.

Критерий «Сфера общения» обладает информативной спецификой, что дает основание вычленив в рамках каждой из них определенную совокупность тем, составляющих предмет обсуждения/восприятия в соответствующих ситуациях социального взаимодействия. Например, *покупка в магазине – сфера бытовых отношений*.

Поскольку для перцептивной стороны общения переводческого процесса характерны такие процессы, как восприятие, анализ, интерпретация текста, понимание его смыслового и эмоционального содержания, то для формирования перцептивных умений целесообразно отобрать художественные тексты, предназначенные для интерпретационного чтения, результатом которого выступает понимание на разных уровнях (уровень значения и уровень смысла).

Художественная литература является важным сегментом действительности, ведущим к познанию национальной культуры. При этом переводчику отводится важная роль посредника культур, поскольку именно он переводит в своем сознании имя определенной реалии из одной социокультурной плоскости в другую, руководствуясь своей культурной памятью, неотделимой от культурной памяти его народа [17].

Формирование перцептивных умений перевода возможно после преодоления культурологической дистанции в результате вхождения, пропускания через себя, свое сознание и свое мировидение еще одной культуры.

Таким образом, в данной группе критериев можно выделить:

- а) критерий эстетического воздействия художественного текста на реципиента;
- б) критерий контрастивности.

Перевод художественного произведения или текста, обладающего эстетической ценностью, позволяет использовать его как средство формирования перцептивных умений иноязычного общения, поскольку при помощи таких текстов осуществляется передача разнотипной смысловой и эстетической информации от автора к читателю.

Чтение и перевод художественного произведения представляет собой сложную когнитивную, познавательную деятельность, коммуникативно-направленную на раскрытие и выявление чувств, мыслей, волнений, переживаний, закодированных автором в словесных образах текста, что влияет на функционирование таких механизмов, как идентификация, рефлексия и эмпатия, обеспечивающих перцептивную сторону иноязычного общения. Изложенное позволяет нам выделить **художественно-эстетическую значимость произведения** в особый критерий отбора текстов перевода.

Понимание чужой культуры осуществляется на основе собственного миропонимания и предполагает восприятие и рефлексию собственных ценностей и общественных связей. С поняти-

ем толерантности и интеркультурного понимания непосредственно связаны соответствующие механизмы восприятия: эмпатия и идентификация, которые определяются как «способность людей представить себя на месте других, чтобы понять их чувства и мировоззрение. При сопоставлении и сравнении различий в культурных традициях происходит ознакомление с новыми для человека нормами, ценностями, убеждениями, присущими инокультурной группе».

Соответственно, возможно выделение критерия, предполагающего отбор текстов, показывающих полное или частичное несовпадение страноведческих и социокультурных фонов с целью предотвращения культурной интерференции. Такие типы текстов позволяют иллюстрировать возможности интерпретации инокультурных явлений, а также предвидеть возможное непонимание в процессе межкультурного иноязычного общения с помощью перевода. Так, одним из способов выделения типов текста перевода может быть критерий **контрастивности иноязычной и родной культуры**.

Таким образом, тексты перевода, предназначенные для формирования творческих речевых умений иноязычного общения, могут быть классифицированы по специальным критериям:

I. Критерий целостности текста.

II. Критерий аутентичности текстов.

III. Функционально-стилистический критерий.

IV. Критерий малой формы текста.

V. Ориентированность на формирование умений иноязычного общения, которые можно формировать на основе текстов перевода:

1) критерии, связанные с формированием коммуникативных умений иноязычного общения:

- а) критерий языковой сложности;
- б) критерий информативности.

2) критерии, связанные с формированием интерактивных умений иноязычного общения:

- а) критерий представленности социокультурной информации в тексте;
- б) сферы общения.

3) критерии, связанные с формированием перцептивных умений иноязычного общения:

- а) критерий эстетического воздействия художественного текста на реципиента;
- б) критерий контрастивности.

Перечисленные критерии позволяют отобрать и сгруппировать тексты для перевода с целью формирования творческих речевых умений иноязычного общения у студентов языкового вуза.

Таким образом, с помощью отобранных по данным критериям текстов для перевода возможно формирование и совершенствование как лингвистических и фоновых знаний, так и коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений иноязычного общения, что способствует формированию лингвосоциальной культурной компетенции.

Библиографический список

1. Филиппов, К.А. Лингвистика текста: курс лекций. – СПб., 2003.
2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник. Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М., 2004.
3. Валгина, Н.С. Текст в тексте. – М., 2003.
4. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособ. – М., 2009.
5. Адмони, В.Г. Система форм речевого высказывания. – СПб., 1994.
6. Engel, U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache: 3. Aufl. Berlin, 1994.
7. Heinemann, W., Viehweger D. Textlinguistik: Eine Einführung. – Tübingen, 1991.
8. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). – М., 1983.
9. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение. Общие лексические вопросы. – М., 2001.
10. Райс, К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978.
11. Володина, Н.Н. Интерпретация художественного текста как средство совершенствования иноязычной речи на старших курсах языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002.
12. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2.
13. Гурочкина, А.Г. Когнитивный и прагматический аспекты функционирования языковых единиц в дискурсе: учеб. пособ. – СПб., 2005.
14. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация): монография. – М., 1998.
15. Рiske, И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.
16. Смелякова, Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка): дис. д-ра пед. наук. – Киев, 1992.
17. Иванова, Ю.В. Обучение художественному переводу как виду межкультурной речевой деятельности: Английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2005.

Bibliography

1. Filippov, K.A. Lingvistika teksta: kurs lekciy. – SPb., 2003.
2. Babenko, L.G. Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika: uchebnik. Praktikum / L.G. Babenko, Yu.V. Kazarin. – M., 2004.
3. Valgina, N.S. Tekst v tekste. – M., 2003.
4. Chernyavskaya, V.E. Lingvistika teksta. Polikodovostj, intertekstualnostj, interdiskursivnostj: ucheb. posob. – M., 2009.
5. Admoni, V.G. Sistema form rechevogo vihskazivaniya. – SPb., 1994.
6. Engel, U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache: 3. Aufl. Berlin, 1994.
7. Heinemann, W., Viehweger D. Textlinguistik: Eine Einfuhrung. – Tübingen, 1991.
8. Fedorov, A.V. Osnovih obthej teorii perevoda (lingvisticheskie problemih). – M., 1983.
9. Vinogradov, V.S. Vvedenie v perevodovedenie. Obthe leksicheskie voprosih. – M., 2001.
10. Rayjs, K. Klassifikaciya tekstov i metodih perevoda // Voprosih teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike. – M., 1978.
11. Volodina, N.N. Interpretaciya khudozhestvennogo teksta kak sredstvo sovershenstvovaniya inoyazichnoj rechi na starshikh kursakh yazikovogo vuza: dis. ...: kand. ped. nauk. – SPb., 2002.
12. Nosonovich, E.V. Kriterii soderzhatelnoj avtenticnosti uchebnogo teksta / E.V. Nosonovich, R.P. Miljrud // Inostrannije yazihki v shkole. – 1999. – № 2.
13. Gurochkina, A.G. Kognitivnihj i pragmasemanticheskiy aspektih funkcionirovaniya yazikovihkh edinic v diskurse: ucheb. posob. – SPb., 2005.
14. Krasnihkh, V.V. Virtualjnaya realnostj ili realjnaya virtualnostj? (Chelovek. Soznanie. Kommunikaciya): monografiya. – M., 1998.
15. Riske, I.Eh. Formirovanie sociokulturnoj kompetencii u uchathiksya starshej stupeni obucheniya na materiale angloyazichnoj poehzii: dis. ...: kand. ped. nauk. – SPb., 2000.
16. Smelyakova, L.P. Teoreticheskie osnovih otbora khudozhestvennogo tekstovogo materiala dlya yazikovogo vuza (na materiale anglijskogo yazihka): dis. d-ra ped. nauk. – Kiev, 1992.
17. Ivanova, Yu.V. Obuchenie khudozhestvennomu perevodu kak vidu mezhekulturnoj rechevoj deyateljnosti: Anglijskiy yazihk, yazikovoj vuz: dis. ...: kand. ped. nauk. – Tambov, 2005.

Статья поступила в редакцию 11.09.13

УДК 159.9:316.61

Gorbunova V.V. PREDICTION OF SUCCESSFULNESS IN THE TEAMWORK ON BASIS OF THE IMPLICIT THEORIES OF INTER-SUBJECT INTERACTION. Revealing of predictive criteria, which allow to prognosis tendency of team development, is one of the tasks of the teambuilding studies. It is important problem, especially in the field of psychological support of team formation and team development. A number of "relationships" characteristics, which lie in the basis of conclusions about future success of personality in the teamwork, are described in this article. Results of reviews of researches, which attribute with prediction of success of personality in the teamwork, are presented. Indicated their risks and threats to validity. Also in article analyzed the possibilities of predictions of personal success in the teamwork on the base of the study of implicit theories of inter-subjective interactions.

Key words: team, teamwork, team interaction, implicit theory of team interaction, successfulness in the teamwork.

В.В. Горбунова, канд. психол. наук, доц. каф. социальной и практической психологии
Житомирского гос. университета им. Ивана Франко, г. Житомир, E-mail: viktoryika@yandex.ru

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ МЕЖСУБЪЕКТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ В ПРЕДИКЦИИ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одна из задач научной разработки проблем командообразования – поиск предикативных критериев, которые позволяют прогнозировать тенденции развития команд. В статье рассматривается ряд характеристик «отношенческого» плана, на основании которых делаются выводы об успешности личности в команде; приводятся результаты критических обзоров исследований предикции успешности личности в командной деятельности, с указанием основных рисков и угроз валидности. Также анализируются возможности анализа успешности в командной деятельности на основании изучения имплицитных теорий межсубъектной интеракции.

Ключевые слова: команда, командная деятельность, взаимодействие в команде, имплицитные теории межсубъектной интеракции, успешность личности в командной деятельности.

Особенности построения межличностных отношений в пространстве командной деятельности. Причины того, почему при психофизиологической пригодности, высокой квалификации, развитых когнитивных и специальных способностях – один человек достигает успеха в командной работе, способствуя синергетическому эффекту, а другой наоборот ресурсно истощается и ингибирует совместную деятельность – ищутся, преимущественно, в системе межличностного взаимодействия. Постоянное пребывание в пространстве отношений, необходимость общаться, координировать решения и действия, так или иначе, влияет на значимость деятельности, ее ценность, место в системе приоритетов. Так, М. Смит доказывает существование некоего универсального прогностического поля успешности и отмечает, что в случае командной работы обязательным является изучение «отношенческих» характеристик, без которых невозможно понимание содержания двух базовых, по его

мнению, унипредикторов успешности – субъективной значимости деятельности и ее мотивационной силы [1].

Идеи о зависимости успешности человека в совместной деятельности от определенных компетенций: знаний (зачастую интуитивных), умений, навыков, а также качеств, которые помогают выстраивать взаимоотношения, – находим у К. Аржириса (межличностная компетентность), П.П. Горностая (ролевая компетентность), В.Н. Куницыной (социальная компетентность), Л.А. Петровской (компетентность в общении), Э. Портера (компетентность во взаимоотношениях) [2; 3; 4; 5; 6]. Компетенции межличностного общения и социального взаимодействия входят в перечень ключевых по И.А. Зимней, а также являются составными жизненной компетентности по Л.В. Сохань [7; 8].

В этом русле активно эксплуатируется понятие интеллекта, главным образом его специфических форм и видов, связанных с коммуникативно-перцептивными компетенциями – социально-

го, интерперсонального, эмоционального интеллекта. Последнее понятие чаще всего употребляется в контексте исследований успешности в команде. В основе инструментов измерения, как правило, лежит модель Д. Гоулмана, в перечень элементов которой входят – самоосознание, саморегуляция, самомотивация, эмпатия и социальные, «мягкие» навыки (толерантность, общительность, тактичность, чуткость и т.п.) [9]. Часто используют и модель Дж. Майера и П. Саловея, где эмоциональный интеллект операционализируется через способности к восприятию, ассимиляции, пониманию и управлению эмоциями [10]. Значимость упомянутых параметров доказана для эффективного лидерства (С. Вольф, Е. Пескосолито, В. Друкат), продуктивной деятельности и конструктивного решения межличностных конфликтов в проектных и долгосрочных командах (Дж. Лука, П. Тарриконе, П. Джордан, А. Трош) [11; 12; 13].

В критических обзорах указывается на малую прогностическую валидность эмоционального интеллекта в предикции успешности личности в деятельности, также отмечается отсутствие единого понимания феномена, спектр которого охватывает и поведенческие компетенции, и личностные черты (Е. О'Бойл с коллегами; Ф. Ланди; Е. Лок; К. Петридис, Р. Рида, Ф. Коккина-ки) [14; 15; 16; 17].

Содержательно эмоциональный интеллект имеет сферу пересечения с некоторыми показателями контекстуальной эффективности, центрированной на общем контексте деятельности и отношений в группе (В. Борман и С. Мотовидло) [18]. По мнению Ф. Подсакова и коллег такую эффективность обеспечивает поведение членов команды, которое находится вне нормативно-ролевой регуляции, основывается на мировоззренческих представлениях людей, приобретается в процессе жизненного опыта и является результатом личного выбора [19]. Концептуально такое поведение определяется и исследуется в терминах организационного гражданства (Д. Орган) и таких его форм как просоциальное (А. Бреф, С. Мотовидло), спонтанное (Дж. Джордж, А. Бреф) и надролевое поведение (Л. Ван Даун, Л. Каммингс, Дж. Паркс) [20; 21; 22; 23]. Д. Орган операционализирует организационное гражданство через понятия справедливости, альтруизма, приветливости, миротворчества, поддержки и других проявлений в отношении коллег, в основе которых – нравственные, ценностные конструкты и их соответствующая ролевая реализация [20].

Результаты отдельных исследований, например, Дж. Ван Скоттера и С. Мотовидло, свидетельствуют о том, что такое поведение способствует успеху, поскольку запускает в действие феномены интерперсональной фасилитации [24]. С другой стороны, существуют и данные, что его избыточность наоборот снижает эффективность совместной деятельности, из-за центрации на отношениях, а не на работе (Ф. Подсаков, С. Маккензи) [25]. Также, регистрируются «высокая личностная цена», связанная с рисками «ролевой перегрузки» и конфликтов в семье на предмет слишком большой значимости работы (М. Болино, В. Турнлей) [26]. На противоречивость данных касательно влияния организационного гражданства на успешность в совместной деятельности указывают в своем мета-анализе и Н. Подсаков с коллегами, связывая риски с сосредоточенностью исследователей в основном на последствиях такого поведения, а не на его причинах и механизмах [27].

Концептуальная недоопределенность и фиксация на описании поведенческих феноменов – кажутся звеньями одной цепи. И социальные компетенции, и эмоциональный интеллект, и организационное поведение – это, скорее, поведенческие последствия или индикаторы неких внутриличностных процессов, которые собственно их и вызывают.

ИмPLICITНЫЕ ТЕОРИИ В ПРЕДИКЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ В КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Учитывая современные психологические тенденции в направлении субъектного, ценностного, смыслового анализа, – сосредоточимся на поиске концептуальных оснований командной успешности в сфере ценностно-смысловой регуляции деятельности личностью. Также, примем во внимание то, что основным средством и механизмом включения в группу являются социально-психологические, в частности, смысловые роли, такие, которые обусловлены смыслом жизни человека и его основными жизненными ценностями (по П.П. Горнostaу) [3].

Анализ ценностно-ролевых характеристик личности в контексте командной работы осуществляется, в основном, психодиагностическими средствами по заранее определенным пара-

метрам, полученных путем теоретического моделирования, а также обобщения и типологизации эмпирических данных. Несмотря на то, что такая схематика значительно упрощает разработку диагностических процедур и предоставляет возможности сопоставления, сравнения и нормирования данных, – она несет и риски, связанные, прежде всего, с потерей личностной аутентичности, центрацией на социальных ценностях и конвенциональных ролях.

Возьмем, к примеру, популярные в анализе командных ролей и ценностей опросники М. Белбина (тест ролевой самоперцепции) и Э. Портера (тест сильных сторон) [28; 6]. В основе каждого – исчерпывающие по структуре и жесткие в семантике концептуальные схемы – 9-ти элементная ролевая модель команды и 7-ми элементная модель систем мотивирующих ценностей соответственно. И роли по М. Белбину (в своей мотивационно-ценностной специфике), и системы мотивирующих ценностей по Е. Портеру (в поведенческо-ролевых проявлениях) – феномены четко операционализированные в авторской терминологии. Так, например, роль «специалист» по М. Белбину присуща тем членам команды, которые целенаправлены, самомотивованы, преданы работе, обладают уникальными знаниями и навыками; люди, которые имеют «альтруистически-поддерживающую» ценностную систему по Е. Портеру – открыты в общении и чувствительны к потребностям других, ориентированы на помощь и не причинение хлопот окружающим. Кроме количественной заданности категорий и их достаточно широких интерпретационных границ, имеет место и риск «огрубления категоризации», как неоднократно отмечалось в критических анализах (в частности А. Фурнхама, Г. Стила, Д. Пендлетона и А. Барней) [29; 30]. Следует указать и на диапазон психосемантической пригодности самих категорий. Так, в ходе работы с самоопросниками участникам предлагается классическая схема оценки себя, своего отношения к другим, своего поведения и т.п. Утверждения для оценки описаны в определенных, одинаковых для всех, вербальных формулах. Здесь, собственно, и кроются риски потери личностной аутентичности, от различий в содержательно-эмоциональном толковании тех или иных утверждений, до отсутствия в жизненном опыте исследуемых ситуаций, предлагаемых для оценки. Таким образом, теряется «ценность» ролей, уникальная для каждого человека. К тому же, несмотря на идентификацию ролей или ценностей, остается за скобками ответ на вопрос, чего именно ждет человек от командной интеракции: с какими людьми, с какими жизненными стремлениями, отношением к работе и коллегам ему бы работалось лучше.

Отмеченную двувекторность (ценностно-ролевые характеристики / ценностно-ролевые ожидания), а также аутентичность в субъективной семантике и событийной каузальности личности можно сохранить, например, путем анализа отображения командной интеракции в имплицитных теориях, своеобразных системах миропонимания, лежащих в основе восприятия действительности, себя и других людей, интерпретации событий.

Примерами таких исследований являются анализ имплицитных теорий межличностных отношений (Ю.С. Белецкая); смыслового базиса имплицитных представлений о конструктивности в общении (А.А. Дукман); соответствия традиционных и имплицитных теорий эффективности командной работы (Д. Гладштейн); динамики имплицитных теорий групповой эффективности на различных этапах взаимодействия (Р. Мартел, Р. Газзо), а также их влияния на общую производительность командной работы (Р. Газзо с коллегами); влияния имплицитных теорий власти на ролевое взаимодействие в системе «менеджер / подчиненный» (П. Коллеман); имплицитных представлений в сфере группового решения творческих задач (А.В. Растянников) и другие [31-37].

И хотя в упомянутых работах не ставилось цели предсказания успешности личности в совместной деятельности, все же был получен ряд данных, которые ей служат. В частности, А.В. Растянникову, в процессе содержательно-смыслового анализа речи, удалось выделить индивидуальные системы имплицитных представлений о совместном творчестве, в которых четко прослеживаются ценностно-ролевые характеристики исследуемых и их ожидания от совместной деятельности, к примеру: «Попустительско-конкурентные представления характеризуют позицию субъекта, предполагающую эффективность спора... и отсутствие четкой организационной структуры взаимодействия в группе» [37, с. 20]. Также автором было установлено, что эффективность типа взаимодействия в группе, обусловлена смыс-

ловыми доминантами имплицитных теорий ее участников. Ю.С. Белецкая, используя психосемантический инструментарий, вышла на так называемые «имплицитные метакритерии», своеобразные ценностно-ролевые инварианты само- и межличностной оценки (ориентация «на дело» / «на себя», «на прошлое» / «на будущее» и т.д.), по которым человек прогнозирует развитие и выбирает приемлемый способ взаимоотношений [31]. К тому же исследовательница получила подтверждение гипотезы о том, что сложность имплицитных схем непосредственно связана с поведенческой гибкостью и, как следствие, конструктивностью во взаимодействии. П. Коллеман получил данные о том, что ролевое поведение в ситуациях смоделированного взаимодействия «менеджер / подчиненный», вполне объясняется содержанием имплицитных теорий о распределении власти, которые предварительно изучались путем субъективной интерпретации тематических текстов [36]. Исследователь пришел к выводу, что содержание имплицитных теорий является контекстотворческой основой межличностных отношений в организациях и командах.

Подводя итог, отметим, что имплицитные теории межсубъектной интеракции, реконструированные с максимальным сохранением структурно-содержательной аутентичности, могут рассматриваться как первоисточник тех ценностно-ролевых параметров, которые лежат в основе восприятия других людей, регуляции взаимоотношений, отражают стратегии, потребности и ожидания от совместной деятельности.

Имплицитные теории межсубъектной интеракции: особенности анализа и возможности прогноза. Системы каузальных связей между событиями, особенностями характера одних участников команды и отношением к ним других, объяснительные схемы успеха в командной работе, представления о том, что и как должно быть в отношениях и деятельности, – все это укладывается в понятие имплицитных теорий командной интеракции – субъективных систем представлений об особенностях, закономерностях и правилах командных взаимоотношений.

Учитывая содержательную специфику имплицитных теорий, можно спрогнозировать различия в ориентации на развитие и поддержание отношений или, направленность на выполнение задач деятельности. Идею ценностной ориентации субъекта на деятельность или отношения разрабатывает А.Л. Музыка в рамках субъектно-ценностного анализа творческой личности [38]. В ходе эмпирических исследований автор выделяет две основные линии развития в удовлетворении человеком потребности в признании, это ориентация на общение и поддержание отношений или же – на достижение результатов в деятельности. Также возможен вариант своеобразного ценностно-смыслового баланса, когда выбор хорошие взаимоотношения / результат труда решается путем определенного ценностного компромисса с соблюдением баланса возможных потерь.

В теории личностных конструктов Дж. Келли специфика ценностной общности отражена в основном постулате (жизнь человека обусловлена тем, как он воспринимает, интерпретирует и прогнозирует события) и трех базовых выводов из него о индивидуальном и социальном в содержании конструктов: каждый человек имеет неповторимую систему конструктов, системы конструктов отдельных людей близки настолько, насколько близок жизненный опыт этих людей; один человек понимает другого настолько, насколько он понимает конструкты этого человека [39]. Итак, несмотря на то, что пространство командных

взаимоотношений неповторимо для каждого, можно говорить о некой ценностной общности, иначе, ценностной конъюнкции (впрочем, как и дизъюнкции) – условных зонах ценностной схожести пространств командной интеракции ее участников, обусловленной схожестью жизненного опыта.

Анализируя субъективную семантику общения Е.Л. Доценко пишет о межличностном семантическом пространстве, возникающем «... в результате встречи двух субъективных миров, двух (мифо)семантических систем на основе параметров конкретной ситуации взаимодействия» [40, с. 11]. Свои исследования феноменологии семантического пространства автор выстраивает на основе анализа имплицитных теорий межличностных отношений. В контексте системного подхода к проблемам командообразования представляется перспективной реконструкция пространства командной интеракции в его ценностно-ролевых характеристиках, ведь субъективная семантическая интерпретация вербальных коммуникаций другого базируется именно на ценностных убеждениях, к тому же командные взаимоотношения, это не только вербальный обмен, но и поведенческое, ролевое взаимодействие.

Касаясь структурных особенностей, развивая идеи Дж. Келли о когнитивной сложности личности, как сложности организации ее системы конструктов, можно говорить о ценностно-ролевой сложности / простоте имплицитных теорий командных взаимоотношений [39]. Речь идет о широком содержании понятий в смысле более или менее сложной, структурированной, взаимосвязанной, иерархизированной организации имплицитных теорий, их многомерности, каузальной неоднозначности представлений о ролевой структуре команды и ценностном содержании межличностных ролей. Это могут быть, к примеру, систематизированные Ф. Франселей, Д. Банистером показатели связей между конструктами, такие как дифференцированность, артикулированность, интегрированность и т.п. или адаптированные к проблеме ценностно-ролевой перцепции характеристики когнитивных стилей личности, например, в систематике М.О. Холодной [41; 42].

Имплицитные теории межсубъектной интеракции участников команды встречаются в реальном взаимодействии, создают его событийность, при этом, постоянно меняясь и катализируя изменения друг в друге. Таким образом, интересующее взаимодействие в командах – это своеобразный обмен имплицитными теориями межсубъектной интеракции, перманентный кругооборот от ее субъектного осмысления до интересующего создания.

Выводы. Ценностная близость в понимании и интерпретации событий, оценках человеческих поступков, определении надлежащего или недопустимого в общении и совместной деятельности, а также сложность и многомерность в восприятии членов команды, их ролевого поведения – все это можно определить в ходе анализа имплицитных теорий, а значит и приблизиться к пониманию общего и различного в миро- и командовосприятии. Детальный анализ содержательных различий может стать основой для идентификации, а также прогноза возможных ценностных конфликтов; анализ общих смыслов – для предсказания зон развития в отношениях, а также и путей преодоления противоречий. Ценностно-ролевая сложность также свидетельствует в пользу гармоничного развития отношений, в частности понимания человеческих поступков в их полимотивированности, отсутствие стереотипов и окончательных диагнозов в восприятии коллег.

Библиографический список

1. Smith, M. A theory of the validity of predictors in selection // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 1994. – Vol. 67.
2. Argyris, C. Strategy, change, and defensive routines / Chris Argyris. – Boston, 1985.
3. Горностай, П.П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности. – Киев, 2007.
4. Куницина, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – Вып. 1. – Ч. 1.
5. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социал.-психол. тренинг. – М., 1989.
6. Porter, E.H. Relationship awareness theory: manual of administration and interpretation Carlsbad, CA, 1996.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
8. Сохань, Л.В. Життєва компетентність особистості в технології життєтворчості // Життєва компетентність особистості. – Киев, 2003.
9. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект на работе. – М., 2009.
10. Mayer, J. What is emotional intelligence? / John D. Mayer, Peter Salovey // Emotional development and emotional intelligence: educational implications. – New York, 1997.
11. Wolff, S.B. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams / Steven B. Wolff, Anthony T. Pescosolido, Vanessa U. Druskat // Leadership Quarterly. – 2002. – Vol 13 (5).
12. Luca, J. Does emotional intelligence affect successful teamwork? // Proceedings of the 18 th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education at the ASCILITE. – Melbourne, 2001

13. Jordan, P.J. Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution / Peter J. Jordan, Ashlea C. Troth // *Human Performance*. – 2004. – Vol. 17(2).
14. O'Boyle, E.H. The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis / Ernest H. O'Boyle Jr., Ronald H. Humphrey, Jeffrey M. Pollack, Thomas H. Hawver, Paul A. Story // *Journal of Organizational Behavior*. – 2011. – Vol. 32.
15. Landy, F.J. Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26.
16. Locke, E. Why emotional intelligence is an invalid concept? // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26.
17. Petrides, K.V. The location of trait emotional intelligence in personality factor space / K.V. Petrides, Ria Pita, Flora Kokkinaki // *British Journal of Psychology*. – 2007. – Vol. 98.
18. Borman, W.C. Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research / Walter C. Borman, Stephan J. Motowidlo // *Human Performance*. – 1997. – Vol. 10.
19. Podsakoff, P.M. Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research / Philip M. Podsakoff, Scott B. MacKenzie, Julie Beth Paine, Daniel G. Bachrach // *Journal of Management*. – Vol. 26.
20. Organ, D.W. Organizational citizenship behavior: it's construct cleanup time // *Human Performance*. – 1997. – Vol. 10(2).
21. Brief, A.P. Prosocial organizational behaviors / Arthur P. Brief, Stephan J. Motowidlo // *Academy of Management Review*. – 1986. – Vol. 11.
22. George, J.M. Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship / Jennifer M. George, Arthur P. Brief // *Psychological Bulletin*. – 1992. – Vol. 112.
23. Van Dyne, L. Extra-role behaviors: In pursuit of construct and denitional clarity / Linn Van Dyne, Larry L. Cummings, McLean J. Parks // *Research in Organizational*. – 1995. – Vol. 17.
24. Van Scotter, J.R. Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance / James R. Van Scotter, Stephan J. Motowidlo // *Journal of Applied Psychology*. – 1996. – Vol. 81.
25. Podsakoff, P.M. Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness / Philip M. Podsakoff, Scott B. MacKenzie // *Journal of Marketing Research*. – 1994. – Vol. 3.
26. Bolino, M.C. The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict / Mark C. Bolino, William H. Turnley // *Journal of Applied Psychology*. – 2005. – Vol. 90.
27. Podsakoff, N.P. Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: a meta-analysis / Nathan P. Podsakoff, Brian D. Blume, Steven W. Whiting, Philip M. Podsakoff // *Journal of Applied Psychology*. – 2009. – Vol. 94(1).
28. Белбин М.Р. Команды менеджеров: секреты успеха и причины неудач. – М., 2003.
29. Barney, A. An examination of the Theoretical Roots and Psychometric Properties of the Strength Deployment Inventory. – Auckland, 1998.
30. Furnham, A.A. A psychometric assessment of the Belbin Team-Role Self-Perception Inventory / Adrian Furnham, Howard Steele, David Pendleton // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 1993. – Vol. 66 (3).
31. Белецкая, Ю.С. Имплитные теории организационных межличностных отношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.
32. Дукман, А.А. Имплитные представления личности о конструктивности в общении и их смысловые основания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
33. Gladstein, D. Groups in context: a model of task group effectiveness // *Administrative Science Quarterly*. – 1984. – Vol. 29(4).
34. Martell, R.F., The dynamics of implicit theories of group performance: When and how do they operate? / Richard F. Martell, Richard A. Guzzo // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1991. – Vol. 50.
35. Guzzo, R.A. Implicit theories and the evaluation of group process and performance / Richard A. Guzzo, David B. Wagner, Eamonn Maguire, Barbara Herr, Charles Hawley // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1986. – Vol. 37.
36. Coleman, P. A tale of two theories: Implicit theories of power and power-sharing in organizations // *Power and Interdependence in Organizations*. – New York, 2009.
37. Растяников, А.В. Роль рефлексии в динамике имплитных представлений о групповом решении творческих задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998.
38. Музика, О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. – Киев, 2005. – Вип. 6(30).
39. Келли, Дж. Теория личности : психология личных конструктов. – СПб., 2000.
40. Доценко, Е.Л. Семантика межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2000.
41. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М., 1987.
42. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – М., 2002.

Bibliography

1. Smith, M. A theory of the validity of predictors in selection // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 1994. – Vol. 67.
2. Argyris, C. Strategy, change, and defensive routines / Chris Argyris. – Boston, 1985.
3. Gornostaj, P.P. Lichnostj i rolj: rolevoy podkhod v socialnoj psihologii lichnosti. – Kiev, 2007.
4. Kunicina, V.N. Socialjnaya kompetentnostj i socialjnijj intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie // *Teoreticheskie i prikladnihe voprosih psihologii*. – 1995. – Vihp. 1. – Ch. 1.
5. Petrovskaya, L.A. Kompetentnostj v obthenii: social.-psihol. trening. – М., 1989.
6. Porter, E.H. Relationship awareness theory: manual of administration and interpretation Carlsbad, CA, 1996.
7. Zimnyaya, I.A. Klyuchevihe kompetentnosti kak rezuljativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – М., 2004.
8. Sokhanj, L.V. Zhittveva kompetentnistj osobistosti v tekhnologii zhittetvorchosti // *Zhittveva kompetentnistj osobistosti*. – Kiev, 2003.
9. Goulman, D. Ehmocionaljnijj intellekt na rabote. – М., 2009.
10. Mayer, J. What is emotional intelligence? / John D. Mayer, Peter Salovey // *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. – New York, 1997.
11. Wolff, S.B. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams / Steven B. Wolff, Anthony T. Pescosolido, Vanessa U. Druskat // *Leadership Quarterly*. – 2002. – Vol 13 (5).
12. Luca, J. Does emotional intelligence affect successful teamwork? // *Proceedings of the 18 th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education at the ASCILITE*. – Melbourne, 2001
13. Jordan, P.J. Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution / Peter J. Jordan, Ashlea C. Troth // *Human Performance*. – 2004. – Vol. 17(2).
14. O'Boyle, E.H. The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis / Ernest H. O'Boyle Jr., Ronald H. Humphrey, Jeffrey M. Pollack, Thomas H. Hawver, Paul A. Story // *Journal of Organizational Behavior*. – 2011. – Vol. 32.
15. Landy, F.J. Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26.
16. Locke, E. Why emotional intelligence is an invalid concept? // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26.
17. Petrides, K.V. The location of trait emotional intelligence in personality factor space / K.V. Petrides, Ria Pita, Flora Kokkinaki // *British Journal of Psychology*. – 2007. – Vol. 98.
18. Borman, W.C. Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research / Walter C. Borman, Stephan J. Motowidlo // *Human Performance*. – 1997. – Vol. 10.
19. Podsakoff, P.M. Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research / Philip M. Podsakoff, Scott B. MacKenzie, Julie Beth Paine, Daniel G. Bachrach // *Journal of Management*. – Vol. 26.
20. Organ, D.W. Organizational citizenship behavior: it's construct cleanup time // *Human Performance*. – 1997. – Vol. 10(2).
21. Brief, A.P. Prosocial organizational behaviors / Arthur P. Brief, Stephan J. Motowidlo // *Academy of Management Review*. – 1986. – Vol. 11.
22. George, J.M. Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship / Jennifer M. George, Arthur P. Brief // *Psychological Bulletin*. – 1992. – Vol. 112.

23. Van Dyne, L. Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity / Linn Van Dyne, Larry L. Cummings, McLean J. Parks // *Research in Organizational*. – 1995. – Vol. 17.
24. Van Scotter, J.R. Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance / James R. Van Scotter, Stephan J. Motowidlo // *Journal of Applied Psychology*. – 1996. – Vol. 81.
25. Podsakoff, P.M. Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness / Philip M. Podsakoff, Scott B. MacKenzie // *Journal of Marketing Research*. – 1994. – Vol. 3.
26. Bolino, M.C. The personal costs of citizenship behavior: The relationship between individual initiative and role overload, job stress, and work-family conflict / Mark C. Bolino, William H. Turnley // *Journal of Applied Psychology*. – 2005. – Vol. 90.
27. Podsakoff, N.P. Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: a meta-analysis / Nathan P. Podsakoff, Brian D. Blume, Steven W. Whiting, Philip M. Podsakoff // *Journal of Applied Psychology*. – 2009. – Vol. 94(1).
28. Belbin M.R. Komandirh menedzherov: sekretih uspekha i prichinih neudach. – M., 2003.
29. Barney, A. An examination of the Theoretical Roots and Psychometric Properties of the Strength Deployment Inventory. – Auckland, 1998.
30. Furnham, A.A psychometric assessment of the Belbin Team-Role Self-Perception Inventory / Adrian Furnham, Howard Steele, David Pendleton // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 1993. – Vol. 66 (3).
31. Beleckaya, Yu.S. Implicitnihe teorii organizacionnihk mezhlchnostnihk odnosheniy : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – M., 2003.
32. Dukman, A.A. Implicitnihe predstavleniya lichnosti o konstruktivnosti v obthenii i ikh smihsluvihe osnovaniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – Rostov-na-Donu, 2004.
33. Gladstein, D. Groups in context: a model of task group effectiveness // *Administrative Science Quarterly*. – 1984. – Vol. 29(4).
34. Martell, R.F., The dynamics of implicit theories of group performance: When and how do they operate? / Richard F. Martell, Richard A. Guzzo // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1991. – Vol. 50.
35. Guzzo, R.A. Implicit theories and the evaluation of group process and performance / Richard A. Guzzo, David B. Wagner, Eamonn Maguire, Barbara Herr, Charles Hawley // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1986. – Vol. 37.
36. Coleman, P. A tale of two theories: Implicit theories of power and power-sharing in organizations // *Power and Interdependence in Organizations*. – New York, 2009.
37. Rastyannikov, A.V. Rolj refleksii v dinamike implicitnihk predstavleniy o gruppovom reshenii tvorcheskikh zadach : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – M., 1998.
38. Muzika, O.L. Sub'ektno-cinnisniy analiz osobistisnogo rostu // *Naukoviy chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova*. – Kiev, 2005. – Vip. 6(30).
39. Kelli, Dzh. Teoriya lichnosti : psikhologiya lichnihk konstruktov. – SPb., 2000.
40. Docenko, E.L. Semantika mezhlchnostnogo obtheniya: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – M., 2000.
41. Fransella, F. Novihy metod issledovaniya lichnosti: rukovodstvo po repertuarnim lichnostnim metodikam / F. Fransella, D. Bannister. – M., 1987.
42. Kholodnaya, M.A. Kognitivnihe stili: o prirode individualnogo uma. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 37.01

Egorova Y.A. THE PROBLEM OF GOAL-SETTING IN LEARNING ACTIVITIES AND APPROACHES TO ITS SOLUTION. The article analyzes the problem of goal-setting in learning activities and identifies approaches to its solution. Reveals the role of personal goals in the activities of the student and the importance of teaching students the goal-setting.

Key words: student, educator, the goal, the goal of learning activities, goal-setting, purposeful learning activities, teaching goal-setting.

Ю.А. Егорова, канд. пед. наук, доц., доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Чистополь,
E-mail: yulija_egorova@mail.ru

ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ

В статье анализируется проблема целеполагания в учебной деятельности и выявляются подходы к ее решению. Раскрывается роль личных целей в деятельности учащегося и значимость обучения учащихся целеполаганию.

Ключевые слова: учащийся, педагог, цель, цель учебной деятельности, целеполагание, целенаправленность учебной деятельности, обучение целеполаганию.

Учебная деятельность – «это деятельность, сознательно направленная учеником на осуществление целей обучения и воспитания, воспринимаемых им в качестве своих личных целей» (Д.Б. Эльконин) [1, с. 31]. Главное в учебной деятельности – это цель деятельности ученика [2, с. 61], цель учебной деятельности. Разграничивая термины «учебная задача» и «цель учебной деятельности», Е.И. Машбиц, а вслед за ним Д.Б. Дмитриев, полагают, что учебная задача – это «представленность в сознании ученика необходимости в овладении определенным способом действия. Цель учебной деятельности – это возможность изменения самого ученика в результате такого овладения» [3, с. 25].

Важным в учебной деятельности является и умение учащегося ставить цель. «Для учащихся умение ставить цель становится совершенно необходимым элементом учебной (вероятно, и любой другой) деятельности» [2, с. 63].

Под целеполаганием в учебной деятельности нами понимается единство пяти моментов: 1) выдвижения и формулирования целей учебной деятельности; 2) программирования дея-

тельности по достижению выдвинутых целей; 3) прогнозирование последствий достижения целей; 4) оценки результатов целеполагания, выявления ошибок; 5) коррекции выявленных ошибок (целей).

Целеполагание – это процесс построения реалистичных, детализированных планов, основанный на способности субъекта самостоятельно формулировать познавательную цель, удерживать ее на основе выбора учебных действий и выделения значимых условий достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем [1, с. 132]. Личностное целеполагание, осуществляемое учащимися и понимаемое как развернутый во времени процесс формирования цели, являющейся исходным компонентом учебной деятельности, выполняющий роль организующего и определяющего ее элемента, направленного на достижение результата, способствует становлению субъектной позиции учащихся [1, с. 11]. Уровень развития у учащихся целеполагания выступает важнейшим показателем сформированности учебной деятельности [4, с. 65].

Целеполагание является основой *целенаправленности* учебной деятельности, напрямую связанной с осознанием, принятием и удержанием учебных целей и задач. Цель, как внутренний план действий, осознанная и принятая учеником программа, закрепленный в образе и мысли результат, обладает мощным побудительным значением [3, с. 61].

Структура *целенаправленности* учебной деятельности представлена тремя взаимосвязанными компонентами – интеллектуальным, эмоциональным и волевым, каждый из которых характеризуется рядом показателей:

1) *интеллектуальный* (умение отличать учебную задачу от конкретно-практической; степень осознанности цели деятельности; степень осознанности осуществляемой деятельности в соответствии с целями и учебными задачами);

2) *эмоциональный* (выраженность желания заниматься учебной деятельностью; уровень тревожности в ситуации включения в учебную деятельность);

3) *волевой* (устойчивость цели при затруднениях; умение удерживать цель и ориентироваться на нее в процессе действия) [3, с. 73, 140].

Е.Ю. Саврацкая предполагает, что одной из основных проблем в развитии целенаправленности учебной деятельности в подростковом возрасте могут стать трудности, связанные с осознанием целей и задач деятельности, их принятием и приданием им личностного смысла. Если эти компоненты не представлены в учебной деятельности подростка, то невозможно говорить о ее целенаправленном характере, более того, это снижает возможности осуществления деятельности вообще [3, с. 51].

Составляя портрет «типичного подростка», многие авторы указывают на слабость его воли, т.е. неорганизованность, действия по наиболее сильному мотиву, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели вопреки ее объективной значимости. Объясняя причины такой «волевой слабости» подростков, Л.С. Выготский говорил, что *для подростка характерна «не слабость воли, а слабость цели»*. Другими словами, подросток уже имеет возможности, обеспечивающие овладение своим поведением ради определенной цели, но еще не имеет цели такой значимости, ради которой следовало бы это осуществлять. По словам И.В. Дубровиной, «цели, которые он ставит перед собой, часто не имеют личностного смысла, ситуативны, заимствованы. Это обуславливает быструю и неоправданную, с точки зрения наблюдателя, смену целей...» [3, с. 51].

Несмотря на значимость процесса целеполагания для учащегося, «в традиционной системе обучения учащийся, как правило, не включен в процесс целеполагания, педагог самостоятельно выстраивает иерархию целей» [1, с. 61]; как ни странно, педагогическая наука, признавая необходимость на уроке целей как у учителя, так и у ученика, развивает такую теорию обучения, согласно которой на уроке есть только одна цель – цель учителя; «ни в одной разработке или рекомендации не рассматривается цель ученика; то же самое можно сказать и обо всех учебных пособиях по педагогике»; «такой же подход к цели урока, проявляет концепция комплексного планирования целей урока, в которой, по существу, речь идет лишь о цели педагога» [5]. Анкетирование учащихся показало: 99% опрошенных учеников отметили, что учителя не предоставляют им возможность самостоятельно ставить цели изучения темы [4, с. 121]. Такая деятельность не может быть полноценной [2, с. 61], т.к. «для развития личности ученика необходимо, чтобы он был деятельным, преследуя *свои собственные цели*, а не цели, навязанные учителем и не ставшие личностными для ученика» [5]. С.П. Манукян убежден, что «не исследуя цель ученика на уроке, ее сущность, условия ее формирования, педагогика способствует стихийности возникновения целей ученика, а это часто приводит к тому, что цели учителя и ученика не только не соответствуют, а порой и противостоят друг другу» [5].

Н.А. Евдокимова констатирует, что «учащиеся практически исключены из целеполагания и планирования, не видят перед собой реальных целей деятельности. Планируемые педагогом цели и практические дела не вписываются в мотивацию старшеклассников, и поэтому сдвига целей учащихся на цели взрослых не происходит» [6, с. 17]; «не всегда классные руководители заботятся о принятии воспитательных целей учащимися» [6, с. 18]. С.Д. Поляков справедливо замечает, что потребности и цели школьников только частично совпадают с ожиданиями и целями педагогов, то есть дети, участвуя в одной и той же деятельности, что и педагоги, ставят перед собой совершенно

иные цели, нежели взрослые [2, с. 64]. «Даже тогда, когда учитель и ученик вместе ищут ответ на один и тот же вопрос или делают открытие, все равно у них разные роли и цели» [5]. По мнению С.П. Манукян, «если учитель не вызывает у учащихся цель, соответствующую его целям, то акт обучения состояться не может и метод воздействия не достигнет искомого результата»; «решающее значение имеет характер цели ученика: она порождена стимулами или мотивами? При первом осуществляется целенавязывающее обучение с отрицательным воспитательным значением, а при втором – целепорождающее обучение с положительным значением»; «результат получится, если деятельность не навязывается, а порождается познавательной целью ученика» [5].

В работе Т.Г. Дулинец представлены уровни развития способности учащихся к целеполаганию: *низкий* – целеполагание определяется *внешними стимулами*, хотя может иметь продуктивный характер; *средний* – инициатором целеполагания становится учащийся; иерархия поставленных в учебной деятельности целей осуществляется на основе анализа состава структуры его деятельности; *высокий* – учащийся осуществляет целеполагание, действия приобретают порождающий характер, учащийся увлечен самим процессом деятельности [1, с. 89, 90].

Для исследования функций целеполагания у учащихся учебным была разработана анкета, в которой перечислены цели, которые, как правило, ставит перед собой учащийся. Учащемуся предлагалось отметить те цели, которые являются главными для него в настоящее время: 1) изучить материал по дисциплине; 2) усвоить основные понятия и законы темы; 3) подготовить доклад по одной из проблем; 4) хорошо подготовиться к зачету (контрольной работе, экзамену); 5) выполнить самостоятельное исследование по выбранной теме; 6) углубленно рассмотреть конкретные вопросы темы; 7) научиться выполнять опыты, работать с приборами и техническими средствами; 8) проявить и развить свои способности (перечислить); 9) организовать свою учебу по теме: поставить достижимые цели, составить реальный план, выполнять его и оценить свои результаты; 10) научиться аргументированно спорить в ходе изучения темы; 11) получить хорошую отметку на зачете; 12) научиться решать задачи и проблемы по теме; 13) свой вариант цели [1, с. 199].

Выявленный в процессе диагностики низкий уровень развития у учащихся умения целеполагания, позволил Т.Г. Дулинец сделать вывод о том, что *учащихся необходимо вовлекать в личностное целеполагание в учебном процессе*. Вовлеченность в процесс личностного целеполагания включает: 1) умение формировать цель образовательной деятельности; 2) умение строить иерархию целей; 3) умение выделять задачи по достижению цели; 4) умение выбирать личностно-значимую цель [1, с. 147]. При этом следует учитывать, что оптимистический настрой учащихся на прогностическую деятельность составляет благоприятную почву для включения их в полноценное целеполагание [6, с. 19].

Учитывая результаты исследований, показывающие низкий уровень развития умений целеполагания у учащихся, *педагог должен осуществлять обучение целеполаганию, создавать условия для развития этой способности*. «Большую роль играет обучение учащихся самостоятельной постановке целей, в процессе которого учитываются и развиваются их индивидуальные особенности. Это становится возможным при достаточно высоком уровне развития самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда начинается новый этап в развитии личности» [4, с. 65]. Роль педагога в формировании у учащихся умений целеполагания велика. Так, Д.Г. Левитес отмечает, что «цель не может возникнуть у ученика автоматически, как только прозвонит звонок: она должна быть выращена и осознана учеником с помощью учителя» [2, с. 61]. «Создание педагогом *условий* для выраживания и определения учащимися собственных целей способствует не только формированию субъектной позиции стратега собственной жизни, но и реализации процессов саморазвития, самообразования, самоактуализации» [2, с. 63].

Выделены следующие этапы совместной деятельности по выработке навыков целеполагания: информационно-ознакомительный, эмоционально-ценностный и деятельностный [1, с. 93].

1. *Информационно-ознакомительный этап* предполагает ознакомление учащихся с понятием «цель», ее различными дефинициями; формулировку рабочего понятия «цель», усвоение методологических требований к постановке целей [1, с. 93].

2. *Эмоционально-ценностный этап* ориентирован на извлечение ценностно-смыслового значения становления субъектной позиции учащихся и составляющих ее компонентов, в том числе и личностного целеполагания [1, с. 94].

3. *Деятельностный этап* – определение стратегических долгосрочных целей, анализ их реальности, выполнимости [1, с. 95].

По мнению Е.М. Коцовой, для того, чтобы ученик смог самостоятельно поставить цель собственной учебно-познавательной деятельности, ему необходимо владеть некоторым набором специальных умений. Ученый рассматривает *процесс обучения учащихся самостоятельному целеполаганию в учебной деятельности* с помощью формирования умений, составляющих эту способность [4, с. 65]. Набор умений, необходимых для обучения учащихся целеполаганию, включает следующие умения: 1) выбор учеником целей деятельности из предложенных учителем; 2) распределение данных целей в соответствии с учебными категориями; 3) формулирование учениками собственных целей на основе известных ранее, списка глаголов, основных понятий, изучающихся в данной теме; 4) формулирование собственных целей, соответствующих определенному уровню освоения; 5) формулирование учащимися конкретизированных учебных целей по данной теме; 6) формулирование целей на основе рефлексии выполненной учащимися деятельности; 7) самостоятельное формулирование целей изучения определенной темы [4, с. 68, 70]. Для полноценного формирования рассмотренных умений целеполагания, необходимы *специальные средства обучения* – все объекты, которые служат источниками учебной информации и инструментами для усвоения действий, входящих в данное умение при изучении содержания темы. Первым средством обучения является ориентировочная основа деятельности (ООД), играющая решающую роль в формировании умения и представляющая предписание – план по выполнению соответствующего действия. Необходимо использовать и другие средства обучения (схемы, планы и пр.), которые учащиеся применяют на всех этапах овладения определенным умением [4, с. 71].

Е.М. Коцовой описана обучающая деятельность учителя на ознакомительном, формирующем и совершенствующем этапах формирования у учащихся умений целеполагания. При этом индивидуализация деятельности учащихся обеспечивается через использование ими ООД, специальных средств обучения

(предписаний, планов, таблиц, карт изучения тем, карт учебных целей), через предоставление ученикам возможности выбора умения целеполагания, формы организации своей учебно-познавательной деятельности в процессе постановки собственных целей, своего уровня достижения целей освоения учебного предмета [4, с. 137].

Важным моментом в формировании у учащихся умений целеполагания является *внедрение целепорождающего*, в отличие от целенавязывающего, *обучения*, когда учитель заранее определяет цели ученика, а также выбирает методы и приемы, создающие условия, при которых у учащихся происходит порождение цели. С.П. Манукян отмечает, что «необходимо начать серьезное научное исследование целепорождающего обучения, так как тут много нераскрытых резервов повышения эффективности урока – основной формы учебной работы школьников». «Необходимость исследования цели ученика и процесса целепорождения диктуется и тем, что когда на уроке у учащихся разнохарактерные цели, это мешает созданию коллектива и коллективной работы, в которую включены все. Если одни ученики ставят цель «зарабатывать» оценки, другие – избежать неприятностей, третьи – проводить время, четвертые – найти ответы на свои вопросы, то невозможно в таких условиях организовать работу всего класса и формировать коллектив. А когда на уроке учитель обеспечивает порождение единой цели, то это уже основа для сплочения коллектива, так как обеспечивается коллективная деятельность всего класса» [5].

Итак, перечислим возможные подходы к решению проблемы целеполагания в учебной деятельности:

1. Вовлечение учащихся в личностное целеполагание в учебном процессе.
2. Обучение учащихся целеполаганию.
3. Создание педагогом условий для определения учащимися собственных целей.
4. Внедрение целепорождающего обучения.

Нами рассмотрены лишь некоторые вопросы, связанные с проблемой целеполагания в учебной деятельности и лишь некоторые подходы к ее решению. Существуют и другие аспекты анализа и решения проблемы, требующие дополнительных исследований, которые позволят открыть новые перспективы в совершенствовании целеполагающей деятельности учащегося и, тем самым, в повышении эффективности учебного процесса.

Библиографический список

1. Дулинец, Т.Г. Становление субъектной позиции учащихся в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005.
2. Маламуд, Н.И. Формирование педагогически целесообразных взаимоотношений в условиях традиционной модели школьного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2000.
3. Саврацкая, Е.Ю. Развитие целенаправленности в процессе учебной деятельности младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003.
4. Коцовская, Е.М. Проектирование и реализация целей обучения учащихся стереометрии в условиях внутренней дифференциации: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2003.
5. Манукян, С.П. Актуальные проблемы современной педагогики [Э/п]. – Р/д: http://lib.pravmir.ru/library/readbook/2262#part_34812.
6. Евдокимова, Н.А. Целеполагание как метод воспитания в учебной и внеучебной работе со старшеклассниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1991.

Bibliography

1. Dulinec, T.G. Stanovlenie subjhektnoy pozicii uchathikhsya v uchebnoy processe: dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2005.
2. Malamud, N.I. Formirovanie pedagogicheski celosoobraznykh vzaimootnosheniy v usloviyakh tradicionnoy modeli shkol'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2000.
3. Savraskaya, E.Yu. Razvitiye celenapravlenosti v processe uchebnoy deyatel'nosti mladshogo shkol'nika: dis. ... kand. psikh. nauk. – SPb., 2003.
4. Kocovskaya, E.M. Proektirovanie i realizatsiya tsелей obucheniya uchathikhsya stereometrii v usloviyakh vnutrenney differentsii: dis. ... kand. ped. nauk. – Omsk, 2003.
5. Manukyan, S.P. Aktual'nyye problemiy sovremennoy pedagogiki [Eh/r]. – R/d: http://lib.pravmir.ru/library/readbook/2262#part_34812.
6. Evdokimova, N.A. Tselpolaganie kak metod vospitaniya v uchebnoy i vneuchebnoy rabote so starsheklassnikami: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – L., 1991.

Статья поступила в редакцию 09.09.13

УДК 37.013.77

Korlyakova S.G., Ostroverkhov A.G. **MUSICAL AND RHYTHMIC ABILITY AS COMPONENT OF MUSICAL ABILITIES.** In article the essence and structure of musical and rhythmic ability reveal. Basis for studying of this ability as component of musical abilities was system approach in psychology.

Key words: musical abilities, musical and rhythmic ability, system approach in psychology.

С.Г. Корлякова, д-р психол. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказского федерального университета г. Ставрополь; А.Г. Островерхов, преп. Ставропольского краевого колледжа искусств, г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье раскрываются сущность и структура музыкально-ритмической способности. Основой для изучения данной способности как компонента музыкальных способностей явился системный подход в психологии.

Ключевые слова: музыкальные способности, музыкально-ритмическая способность, системный подход в психологии.

Проблема музыкального ритма привлекала внимание исследователей на всем протяжении многовековой истории искусства, эстетики и философии, начиная с античных времен (Плутарх, Аристотель, Плотин, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер, Г.Ф. Гегель). Среди зарубежных специалистов, занимающихся проблемами музыкального ритма, следует отметить Г. Римана, Э. Жака-Далькроза, Э. Курта, К. Коффку, Р. Мак-Даугола, Г. Сишора, К.А. Мартинсена. В отечественной психологии и музыковедении немалый вклад в разработку данной проблемы внесли Н.А. Гарбузов, Б.М. Теплов, Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, В.Н. Холопов, В.Ю. Григорьев, Г.М. Цыпин, А.Л. Готсдинер, Ю.А. Цагарелли. Однако и по сегодняшний день она считается актуальной и входит в разряд наиболее сложных задач музыкальной психологии и педагогики.

Анализируя работы по данной проблеме, следует, прежде всего, остановиться на воззрениях Б.М. Теллова относительно музыкальных способностей. Музыкальную одаренность Б.М. Теплов определяет как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность занятий музыкальной деятельностью, и считает главным показателем музыкальности эмоциональную отзывчивость на музыку, а основные способности связывает с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения – музыкальным (звуковысотным) слухом и чувством ритма.

В частности, Б.М. Теплов в качестве основных музыкальных способностей выделяет «музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его» [1, с. 210-211].

Основные теоретические положения Б.М. Теллова широко развиты в работах психологов, педагогов, музыковедов (Н.А. Ветлугина, Г.М. Цыпин, А.Л. Готсдинер, С.И. Науменко, К.В. Тарасова, С.И. Торичная, Ю.А. Цагарелли, Л.Л. Бочкарев, О.А. Таллина, Д.К. Кирнарская, Р.Ф. Сулейманов и др.).

По современным представлениям «музыкально-ритмическое чувство» включает в себя в качестве отдельных сторон: ритмический рисунок (своеобразная материя ритма), метр (система ритмической организации) и темп (качественные и количественные характеристики скорости протекания ритмического процесса). Отсюда следует, что «музыкально-ритмическое чувство» целесообразно рассматривать как музыкально-ритмическую способность, состоящую из трех основных компонентов: способности к восприятию ритмического рисунка, метра и темповых соотношений.

Психолог-музыкант Ю.А. Цагарелли в рамках системного подхода доказывает, что музыкально-ритмическая способность является сложной способностью, имеющей трехуровневую структуру, а не сводится лишь к чувству ритма (сенсорному уровню) [2].

Правомерность использования системного подхода в музыкально-психологических исследованиях можно усмотреть еще в труде Б.М. Теллова: «Анализ музыкальности должен идти по пути выделения отдельных музыкальных способностей и установления взаимоотношения между ними. Таким образом, можно прийти к разрешению вопроса о структуре музыкальности, то есть к нахождению той органической системы музыкальных способностей, которая образует музыкальность» [1, с. 63].

Резюмируя факты, относящиеся к вопросу об иерархическом строении структуры музыкально-ритмической способности, Ю.А. Цагарелли отмечает, что ее «верхний – мыслительный уровень – занимает способность к восприятию темповых соотношений музыкального произведения. Средний – представленчес-

кий уровень – занимает способность к восприятию метрической пульсации. Нижний – сенсорный уровень – занимает способность к восприятию ритмического рисунка» [2, с. 182]. Ученый считает, что следует отделять способность к восприятию ритма, метра и темпа от способности их воспроизводить [2, с. 184].

О том, что музыкально-ритмическую способность нельзя отнести только к сенсорному уровню, говорят результаты исследований Е.В. Назайкинского [3]: «Диапазон частот и ритмических раздражителей, действующих на человека, колоссален, но лишь частоты от 5-10 до 700-900 колебаний или импульсов в минуту могут непосредственно восприниматься как ритмические, только здесь действует «ритмическое чувство» [3, с. 192].

Ю.А. Цагарелли уточняет, что не все музыкальные ритмы укладываются в указанный Е.В. Назайкинским диапазон сенсорной перцепции. В этот диапазон укладываются ритмические рисунки, а уложить в 12-20 секунд ритмическое содержание темповых соотношений музыкального произведения явно невозможно. Вместе с тем в функцию музыкально-ритмической способности, несомненно, входит не только восприятие ритмического содержания отдельных последовательностей темповых изменений, но и охват целостного ритмического содержания музыкальных произведений.

По мнению Е.В. Назайкинского, любая периодичность, длительность которой превосходит порог в 12-20 секунд, воспринимается не непосредственно, но косвенно, благодаря процессам мышления и памяти. Справедливость этого положения подтверждается и результатами исследования Ю.А. Цагарелли.

Согласно Е.В. Назайкинскому, величина периода в различных ритмических процессах взаимосвязана с разными уровнями восприятия. При этом восприятие периодичности, состоящей из очень коротких временных отрезков (короче 0,1 сек.), возможно лишь с помощью физических приборов. Восприятие периодов продолжительностью от 0,1 сек. до 20 сек. производится непосредственно органами чувств, а продолжительностью свыше 20 сек. оценивается с помощью памяти и мышления.

Ю.А. Цагарелли на основании положений Е.В. Назайкинского и результатов своего научного исследования делает вывод: восприятие ритмического рисунка, периодичность которого укладывается в рамки сенсорной чувствительности (от 0,1 до 20 секунд), относится к сенсорному уровню; восприятие периодичности свыше 20 секунд, осуществляемое с помощью процессов мышления, памяти и воображения, может быть отнесено к мыслительному уровню.

Это положение подтверждается и особенностями деятельности инструменталистов и дирижеров. Инструменталист должен в равной степени обращать внимание на воспроизведение ритмического рисунка, так и на соотношение темпов, т.к. непосредственным исполнителем того и другого является он сам. В отличие от него, дирижер управляет только темпом произведения. Непосредственное же исполнение ритмического рисунка входит в обязанности оркестрантов (хористов).

Исследование Ю.А. Цагарелли выявило, что под влиянием указанных особенностей деятельности способность к восприятию ритмического рисунка у инструменталистов развита больше, чем у дирижеров. Способность же к восприятию темповых соотношений у тех и других развита примерно в равной степени.

О том, что восприятие ритмического рисунка относится к сенсорному уровню, а восприятие темповых соотношений – к мыслительному уровню, свидетельствует и исполнительская практика. Для того, чтобы правильно сыграть ритмический рисунок, необходимо его ощутить, почувствовать, но не подвергать логическому анализу. На это указывает Б.М. Теплов: «Вос-

принять и воспроизвести музыкальный ритм можно только на основе чувства ритма, т.е. на основе эмоционального критерия, опирающегося на моторику» [1, с. 202]. Точность исполнения ритмического рисунка, по его мнению, «никак не может быть достигнута путем арифметического расчета или каким-нибудь другим интеллектуальным путем» [1, с. 203].

Ритм в музыке является категорией не только времяизмерительной, но и эмоционально-выразительной. Как важнейший элемент эмоционального настроя музыки (наряду с мелосом и гармонией) ритм непосредственно участвует в создании художественного образа.

Путем психолого-педагогических экспериментов доказано влияние эмоциональных состояний на оценку времени. Возбуждение, как правило, вызывает недооценку времени, а депрессивное состояние – переоценку. С.Н. Беляева-Экземпларская в своих исследованиях показала зависимость субъективного отсчета времени от индивидуально-психологических особенностей человека: его темперамента, скорости и медлительности, равномерности и неравномерности функционирования психических процессов. С.Г. Геллерштейн, Д.Г. Элькин и др. установили зависимость оценки времени движения от затраченных усилий: при большей затрате энергии на движение человек недооценивает время, и наоборот.

Немаловажную роль в чувстве времени играет взаимозависимость процессов возбуждения и торможения на корковом уровне (В.М. Бехтерев, Ю.П. Фролов, А.С. Дмитриев, Г.С. Карпов, И.П. Павлова, А.А. Ухтомский и др.). Учеными было выяснено, что основу восприятия времени, как и всей психической деятельности человека, составляют физиологические процессы.

Большое значение для музыкальной психологии и исполнительства имеют наблюдения и открытия Н.А. Гарбузова относительно зонной природы темпа и ритма восприятия и воспроизведения музыки [4]. Зонная природа времени позволяет музыканту творчески, а не механически подходить к исполнению музыкального произведения.

Библиографический список

1. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. – М., 1985. – Т. I.
2. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1989.
3. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
4. Гарбузов, Н.А. Зонная природа темпа и ритма. – М., 1950.

Bibliography

1. Teplov, B.M. Izbranniye trudi: v 2 t. – M., 1985. – T. I.
2. Cagarelli, Yu.A. Psikhologiya muzhkaljno-ispolnitel'skoy deyatelnosti: dis. ... d-ra psikholog. nauk. – L., 1989.
3. Nazaykinskiy, E.V. O psikhologii muzhkaljnogo vospriyatiya. – M., 1972.
4. Garbuzov, N.A. Zonnaya priroda tempa i ritma. – M., 1950.

Статья поступила в редакцию 09.09.13

УДК 37.04

Lyapustina L.I. **TO A QUESTION THE VALUE OF FOREIGN LANGUAGE AT A PRIMARY STAGE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.** The article is devoted to specificity of learning a foreign language at an early stage of foreign language education. The author considers the concept of foreign language education Z.N. Nikitenko, the main concept of the cognitive development, the cognitive development of primary school children as a psychological, cognitive and intellectual development, the works of the authors on the topic of learning foreign languages in the primary school age.

Key words: foreign language education, cognitive development, personal development, intellectual development, cognition, education, language, culture.

Л.И. Ляпустина, аспирантка каф. методики преподавания иностранных языков, Московского гос. педагогического университета, преподаватель английского языка, Негосударственного (частного) образовательного учреждения нового типа «Центр гуманитарного образования», г. Сургут, E-mail: 647431@rambler.ru

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена постановке вопроса о ценности иностранного языка на начальной ступени иноязычного образования. Кратко упоминается об авторах, чьи работы посвящены изучению иностранных языков в младшем школьном возрасте. Ценность иностранного языка рассматривается через призму концепции начального иноязычного образования З.Н. Никитенко, где особое значение имеет когнитивное развитие младшего школьника. Оно представлено как психологическое, познавательное и интеллектуальное развитие.

Ключевые слова: иноязычное образование, когнитивное развитие, развитие личности, интеллектуальное развитие, познание, воспитание, язык, культура.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для приобщения детей к иноязычной культуре, поскольку дети ещё не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения, в том числе с носителями этого языка. Однако на начальном этапе особенно важно формировать у детей положительную мотивацию и интерес к иноязычному общению, а также готовность изучать его в дальнейшем. Более того, родители часто задаются вопросами: В каком возрасте необходимо начинать изучать иностранный язык? Не навредит ли это развитию ребенка? Не будет ли ребенок путать буквы при чтении на родном языке?

В данной статье мы лишь обозначим некоторые моменты, которые, с нашей точки зрения, показывают ценность иностранного языка, его особенность и то, каким образом собственно иностранный язык влияет на развитие ученика начальной ступени иноязычного образования. Для читателя будет важным уточнить, что для нас начальная ступень иноязычного образования, согласно концепции З.Н. Никитенко – это возраст 7-10 лет, т.е. возраст слушателя, ученика начальной школы.

Следует отметить, что о ценности иностранных языков для развития человека, а также о проблемах овладения иностранными языками в разном возрасте, в том числе и в младшем школьном возрасте говорили и писали многие психологи, методисты, педагоги. Вот имена лишь некоторых из них: И.Л. Бим, М.З. Биболетова, И.Н. Верещагина, Л.С. Выготский, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.Д. Мильруд, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, В.В. Рубцов, В.В. Сафонова, и другие. Поскольку нас интересует ценность иностранного языка для развития младшего школьника, то обратимся к некоторым важным, на наш взгляд, мнениям.

Так, по определению В.В. Рубцова начальная ступень: «...самый значимый этап школьного иноязычного образования, его фундамент, на котором формируются ценностные ориентации, все качества и способности развивающей личности младшего школьника – будущего гражданина нашей страны» [1, с. 155].

Важно отметить, что мы говорим не об обучении иностранному языку, а об иноязычном образовании. Это в корне меняет сам подход к ценности иностранного языка, как инструмента развития личности младшего школьника. Именно поэтому, согласно концепции З.Н. Никитенко, начальное иноязычное образование рассматривается нами как «способ и целенаправленный процесс развития и саморазвития языковой личности младшего школьника и его способностей к межкультурному общению путем управления учителем его учебной деятельностью, направленной на познание и самовоспитание, на раскрытие потенциальных возможностей ученика в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью, как новым способом общения в условиях взаимодействия с учителем, сверстниками, в том числе и носителями языка» [2, с. 97].

Чтобы быть более точными в понимании ценности знания иностранного языка следует обратить внимание и на то, что Начальное иноязычное образование включает в себя:

- развитие личности ученика и его способностей;
- духовно-нравственное воспитание младшего школьника в процессе изучения неродных языков и культур;
- учение, в основе которого лежит учебная деятельность, где младший школьник познает языковые средства, культуру страны изучаемого языка и овладевает иноязычной речевой деятельностью.

На начальной ступени иноязычного образования, язык рассматривается, прежде всего, как средство развития личности ребенка и развитие его способностей. Поэтому цель начального иноязычного образования, направлена, в первую очередь, на нравственное и интеллектуальное развитие личности младшего школьника, развитие его способностей, то есть на развитие

познавательных, когнитивных функций. Познавательное развитие обеспечивается когнитивными процессами (речью, восприятием, вниманием, памятью). Тогда как, когнитивное развитие ученика – развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, мышление, развитие познавательной и интеллектуальной деятельности, воспитание ценностных отношений личности младшего школьника. Объектом когнитивного развития являются познавательные, интеллектуальные и воспитательные способности.

Образование, которое направлено на овладение иностранным языком, направлено на приобщение младших школьников к новому для них средству общения, на познание ими чужой культуры и осмысление своей культуры, привитие им готовности к диалогу культур, толерантности по отношению к иным языкам, народам и их культурам. Такое образование, как процесс, предполагает развитие личности ребенка в целом, его интеллектуальных (когнитивных) способностей и личностных качеств, которые прежде всего, проявляются в языке.

К примеру, Л.С. Выготский, изучая вопрос о многоязычии в детском возрасте, писал: «Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой знаний в родном языке и перенося её в сферу другого языка» [3, с. 418].

Американский нейрофизиолог отметил, что «иностранному языку легче учить годовалого ребенка, чем семилетнего. И это можно объяснить лишь тем, что все дети лингвистические гении». «Если же ребенок рождается в семье, где говорят на двух языках, то и он будет говорить на двух. Если в семье будут в ходу три языка – он заговорит на трех, четыре – на четырех» [4, с. 113].

З.Н. Никитенко пишет, что «через родной язык школьник приобщается к родной культуре и учится любить свою Родину и гордиться ей. При освоении иностранного языка, ученик знакомится с культурой страны изучаемого языка, и учиться интересоваться ею и уважать ее» [2, с. 87].

Другой методист Л.В. Щерба, писал, что практической целью иностранного языка как учебного предмета является «овладение некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» [5, с. 151].

На основании вышесказанного, можно сделать вывод о том, что ценность иностранного языка для младшего школьника заключена в следующем (иностранному языку – ИЯ):

1. ИЯ влияет на формирование интереса к языку, развивает лингвистическое отношение к слову, в результате которого происходит овладение средствами общения (фонетическими, грамматическими, лексическими).
 2. Использование ИЯ расширяет горизонты социализации младшего школьника, т.е. ребенок, усваивает разные нормы социального поведения, он понимает свою принадлежность в обществе, свою идентификацию с миром.
 3. ИЯ формирует культурные ценности. Помогает на примерах сформировать понятия «мое» и «чужое» в своём культурном развитии.
 4. ИЯ научает сравнивать культуру своей страны с культурой изучаемого языка, тем самым накапливать знания об иноязычной культуре в диалоге с родной, расширяет кругозор школьника, увеличивая и мотивируя познавательную деятельность;
 5. ИЯ влияет на интеллектуальное развитие личности, развитие когнитивных способностей, личностных качеств ученика.
- Таким образом, ценность иностранного языка имеет важное значение для становления и развития личности младшего школьника, его жизненных ценностей и взаимоотношения с миром.

Библиографический список

1. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М., 2008.
2. Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование. – М., 2010.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999.
4. Глен Доман Гармоничное развитие ребенка. – М., 1996.
5. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. – М., 1947.

Bibliography

1. Rubcov, V.V. Socialjno-geneticheskaya psikhologiya razvivayuthego obrazovaniya: deyatel'nostniy podkhod. – M., 2008.
2. Nikitenko, Z.N. Razvivayuthee inoyazichnoe obrazovanie. – M., 2010.

3. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. – М., 1999.
4. Glen Doman Garmonichnoe razvitiye rebenka. – М., 1996.
5. Therba, L.V. Prepodavanie inostrannykh yazykhov v shkole. – М., 1947.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 378.14

Sadykova E.F., Niyazova A.A. COMPETENCE ORIENTED DESIGN – EDUCATIONAL MODULES IN AREAS OF TRAINING, «022000.62 – ECOLOGY AND NATURAL RESOURCES». Abstract: The specificity of professional bachelors in «022000.62 – Ecology and Nature», shows the trajectory of the formation of specialized modules, as well as their composition and results of development.

Key words: ecology and wildlife management, professional activities, educational modules, designing.

Э.Ф. Садыхова, канд. пед. наук, зав. каф. биологии, экологии и МПЕ Тобольской гос. социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: elzasadf@yandex.ru;

А.А. Ниязова, канд. пед. наук, декан социально-психологического факультета Тобольской гос. социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: dekanpspf@mail.ru.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «022000.62 – ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ»

В статье представлена специфика профессиональной деятельности бакалавров по направлению «022000.62 – Экология и природопользование», показана траектория формирования профильных модулей, а также их состав и результаты освоения.

Ключевые слова: экология и природопользование, профессиональная деятельность, образовательные модули, проектирование.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) качество образовательных услуг определяется тем, насколько у выпускников вузов сформированы компетенции. Анализ характеристики профессиональной деятельности бакалавров экологии и природопользования позволяет констатировать, что система подготовки должна быть выстроена на основе экологического подхода во взаимоотношениях человека, природы и общества, что составляет основу современного мировоззрения, этики поведения и нового образа жизни человека, которое обеспечит безопасное развитие не только государства, общества, но и отдельного человека. Использование этого подхода в решении экологических проблем способствует осознанию человеком происходящих событий в природной и социальной среде [1, с. 340].

ФГОС ВПО по направлению «Экология и природопользование» описывает область профессиональной деятельности и регламентирует их виды. Обширная область профессиональной деятельности, требует качественно новых подходов реализации Федерального государственного образовательного стандарта, в XXI веке таким подходом стал компетентностный. В настоящее время данный подход стал объектом методологических, теоретических и дидактических исследований отечественных педагогов, осмысливаются его существенные характеристики и возможности применения на уровне профессионального образования.

Широко применяемый в ФГОС ВПО принцип вариативности, нашел свое отражение и в возможности студентов выбрать образовательный профиль: экология, природопользование, геоэкология. Различия между данными профилями существенны, однако базовая часть основной образовательной программы состоит из модулей, которые включают в себя дисциплины, обязательные для всех вузов и необходимые для усвоения будущим экологом фундаментальных экологических знаний. Следует отметить, что система модулей позволяет оценить не набор зачатую разрозненных знаний, умений и навыков, отдельно взятых дисциплин, а компетенций, которые интегрируют сам итог образовательного процесса ряда дисциплин. Однако нельзя развивать общие и профессиональные компетенции в отрыве друг от друга, поэтому идет комплексное формирование, которое представляет длительный процесс и проходит в рамках нескольких учебных дисциплин [2, с. 397]. В связи с этим объединение дисциплин в крупные блоки – модули, является наиболее эффективным. Каждый модуль имеет определенную логичес-

кую завершенность по отношению к заданным в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 022000 экология и природопользование результатам образования и предназначен для освоения профессиональных компетенций в рамках основного вида профессиональной деятельности.

Особое значение в подготовке бакалавров приобретают модули «Основы природопользования» и «Прикладная экология», позволяющие формировать компетенции в области проектно-производственной деятельности. Данный вид деятельности более всего востребован на рынке труда. Для эффективного освоения проектно-производственной деятельности, бакалавр должен:

- знать: принципы составления научно-технических отчетов, пояснительных записок, обзоров и заключений; нормативно правовую документацию в области охраны окружающей среды;
- уметь: осуществлять сбор и обработку первичной документации для оценки воздействия на окружающую среду; проектировать типовые мероприятия по охране окружающей среды на конкретной территории; осуществлять контрольно-реvisorную деятельность, экологический аудит; проводить экспертизу социально-экономической и хозяйственной деятельности по осуществлению проектов на территориях разного иерархического уровня; разрабатывать проекты практических рекомендаций по сохранению природной среды.

В процессе успешного изучения данных модулей студенты будут обладать компетенциями ПК-6, ПК-7, ПК-10; ПК-11 которые регламентируют ФГОС ВПО по направлению подготовки «022000.62 – Экология и природопользование» [2, с. 5].

Основным потребителем услуг вуза по подготовке бакалавров экологии и природопользования являются работодатели, которые принимают выпускников и ожидают от них владения комплексом профессиональных компетенций. Для удовлетворения требований работодателя к качеству подготовки профессиональных кадров в основной образовательной программе по профилю «Природопользование» в ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева» введены дополнительные общепрофессиональные компетенции: применять современные и экспериментальные, аналитические и математические методы работы для решения профессиональных задач (ПК-15); знать состав первичной документации для оценки воздействия на окружающую среду и уметь проводить ее анализ и обработку; уметь состав-

лять и анализировать документацию в области охраны окружающей среды и рационального природопользования (ПК-16).

В свете реализации Федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает тесное взаимодействие вуза и работодателя, которое осуществляется в первую очередь через систему прохождения бакалаврами производственных и учебных практик. Данные виды практик обеспечивают приобретение первого профессионального опыта и выступают в качестве «ведущего фактора, обеспечивающего эффективное формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров» [3, с. 27].

Выше сказанное подчеркивает значимость формирования профессиональных компетенций в условиях учебных и производственных практик. Поэтому одной из ключевых задач в профессиональной подготовке бакалавров является: сопряжение компетенций, осваиваемых в рамках профессионального обучения и содержания практики; определение соответствия заданных компетенций видам профессиональной деятельности, выполняемых студентами во время практик; составление перечня профессиональных компетенций, которые будут приобретены или развиты студентами в процессе практики.

Задания на производственную практику составляются с учетом двух аспектов: профиля работы организации, куда направляется студент и обязательного индивидуального задания для каждого студента. Производственно-управленческие организации (отделы по охране окружающей среды на предприятиях; частные фирмы, оказывающие аудиторские экологические ус-

луги) и система особо охраняемых природных территорий представляют наибольший интерес для прохождения производственной практики бакалаврами направления «Экология и природопользование». Выполнение индивидуального задания на практике предполагает сбор и первичную обработку производственного либо научного материала, который может быть положен в основу курсовых, выпускных квалификационных и научно-исследовательских работ, являющихся главным инструментом реальной проверки сформированных компетенций студента.

Выполнение исследовательских работ осуществляется по комплексному модулю, что способствует интеграционному взаимодействию как образовательных учебных дисциплин, так и вуза с работодателем, в процессе чего и формируются практико-ориентированные компетенции.

Среди основных направлений совместной деятельности вуза и работодателей можно выделить: практическое обучение студентов на реальных рабочих местах; проведение представителями работодателей – специалистами – практиками – учебных занятий для студентов, мастер-классов, деловых игр, практикумов и т.д.; участие работодателей в итоговой государственной аттестации выпускников.

Таким образом, возникает необходимость проектирования компетентностно-ориентированных образовательных модулей, позволяющих на наш взгляд сформировать профессиональные компетенции у бакалавров направления подготовки «022000.62 – Экология и природопользование».

Библиографический список

1. Ниязова, А.А. Основные научные подходы, используемые в решении экологических проблем / А.А. Ниязова, Э.Ф. Садыкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1 [Э/р]. Р/д: www.science-education.ru/107-8234
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 022000 «Экология и природопользование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Э/р]. – Р/д: <http://минобрнауки.рф/документы/1874>
3. Костыгина, В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-строителей в процессе учебно-производственных практик – автореф. дис. канд. пед. наук. – Пенза, 2010.

Bibliography

1. Niyazova, A.A. Osnovniye nauchniye podkhodih, ispoljzueimiye v reshenii ehkologicheskikh problem / A.A. Niyazova, Eh.F. Sadihkova // Sovremenniye problemih nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 1 [Eh?r]. R/d: www.science-education.ru/107-8234
2. Federal'niy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 022000 «Ehkologiya i prirodoopol'zovanie» (kvalifikaciya (stepen) «bakalavr») [Eh?r]. – R?d: <http://minobrnauki.rf/dokumentih/1874>
3. Kostihgina, V.V. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budutikh inzhenerov-stroiteley v processe uchebno-proizvodstvennikh praktik – avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Penza, 2010.

Статья поступила в редакцию 09.09.13

УДК 373. 291

Skitskaya L.V., Shcherbakov Y.I. TO THE QUESTION THE OPTIMIZATION OF COMMUNICATION DIALOGUE PRESCHOOL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL-LEARNING PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article describes the impact of communicative dialogue on the development of the child's personality, disclosed an optimization problem communicative dialogue among preschool children in preschool educational institutions, grounded experience of the introduction of new forms and methods of work in educational and pre-school education process to optimize the communicative interaction of children.

Key words: children of preschool age, communicative dialogue, Upbringing and education process, optimization, preschool educational institution.

Л.В. Скитская, ст. преп. каф. дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского гос. университета г. Тирасполь, аспирант ФГБОУ ВПО МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: Skitskaja@mail.ru; **Ю.И. Щербаков**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВПО Московского гос. гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: drpmgopu@bk.ru

К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

В статье описано влияние коммуникативного общения на развитие личности ребёнка, раскрыты проблемы оптимизации коммуникативного общения у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, обоснован опыт внедрения новых форм, методов работы в воспитательно-образовательном процессе дошкольных учреждений по оптимизации коммуникативного общения детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, коммуникативное общение, воспитательно-образовательный процесс, оптимизация, дошкольное образовательное учреждение.

Инновационные процессы в социально-экономической и политической жизни современного общества, как в Российской Федерации, так и в Приднестровской Молдавской республике поставили систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных и поиска новых подходов к формированию личности дошкольников, их разностороннему развитию и социальной адаптации в современном обществе. С этих позиций актуализируется необходимость поиска эффективных путей оптимизации коммуникативного общения ребенка с другими людьми, расширения возможностей дошкольников активно и творчески участвовать в этом взаимодействии (Н.Ф. Голованова, М.В. Крулехт, Л.М. Кларина, А.В. Петровский и др.). Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями, что определяет практическую значимость формирования коммуникативного общения с самого раннего детства.

В обществе стремительно развиваются новые информационные технологии, создающие специфическую коммуникативную среду (компьютерная сеть, телевизионные мосты и т.д.), возрастает роль диалога при решении задач международного значения и внутриполитического характера, интенсифицируются межнациональные контакты. В этом контексте общение и его значение для развития личности – важная проблема научных исследований. Общение как феномен изучалось представителями философии, социологии, психологии, физиологии и других наук (Б.Г. Ананьев, Э. Берн, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Й. Хейзинга). Общение у дошкольников исследовалось в работах Н.Г. Богуславской, Н.В. Волковой, Д.Б. Годовиковой, Н.В. Клюевой, Ю.В. Касаткиной, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и других ученых. Проблему повышения эффективности педагогического процесса в ДОУ исследовали Т.И. Бабаева, А.Г. Гостев, Р.В. Куликова, Р.А. Литвак, А.Я. Найн, Л.И. Новикова, У.В. Ульяновская и др. Изучением речевого аспекта коммуникации занимались И.С. Лопухина, Е.М. Мастюкова, Д.Э. Розенталь, Е.И. Тихеева, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова и др.

Социально-психологическая готовность к эффективному коммуникативному общению человека с людьми в настоящее время является необходимым условием развития личности уже в период дошкольного детства. Именно на ранних этапах детского онтогенеза складываются базисные личностные качества и психологические особенности ребенка, имеющие первостепенное значение для его дальнейшего развития. Оптимизация коммуникативного общения является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе.

В связи с этим перед психолого-педагогической наукой и практикой встают вопросы теоретического обоснования и практического использования эффективных форм и методов воспитательно-образовательного воздействия и регулирования коммуникативной сферы детей в системе дошкольного обучения и воспитания. Все большее социальное значение приобретает проблема оптимизации коммуникативного общения детей с окружающими их людьми в сочетании с их гармоничным психическим и личностным развитием. Анализ научной литературы, посвященной изучению проблемы коммуникативного общения, его роли и влиянию на психическое и личностное развитие ребенка показывает, что данная проблема находится под пристальным вниманием ученых. Отдельные ее аспекты достаточно полно освещены в работах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов.

Важные теоретико-методологические основы коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных трудах Б.Г. Ананьева, А. Валона, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, М.С. Кагана, Й. Леонгарта, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Ж. Пиаже, Л.С. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина). Проводились также исследования взаимодействия и взаимовлияния коммуникативного развития с различными сферами детского развития: интеллектуальной – Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов,

А.В. Петровский; эмоциональной – О.В. Гордеева, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, А.И. Сорокина; личностной – Г.В. Акопов, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина; деятельностной, опосредованной межличностными отношениями – Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.С. Каган, Я.П. Коломинский, А.А. Леонтьев, Т.А. Репина, А.П. Усова.

Изменение отношения педагогов-практиков к дошкольному детству потребовало пересмотра содержания, форм и методов работы, создания педагогических технологий, отвечающих требованиям гуманизации образовательного процесса, личностно ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком. Современные исследования в области дошкольной педагогики, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены: исследованиями И.И. Иванец, посвященными речевой коммуникации детей [1]; И.А. Кумовой, проводившей исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни [2]; работами Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой [3], Е.Г. Савиной, О.С. Степиной, О.А. Черенковой [4] и др., непосредственно изучавшими процесс формирования коммуникативных умений дошкольников. Они отмечали, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, не развивает дошкольника в социальном и личностном аспекте.

Однако, современная практика дошкольного обучения и воспитания свидетельствует, что оптимизация коммуникативного общения, хотя и совершается в организованных условиях дошкольных учреждений, тем не менее, носит стихийный, нерегулируемый и не целевой характер его усвоения (А.Г. Арушанова, О.В. Гаврилушкина, Н.А. Короткова, В.Т. Кудрявцев, С.В. Маланов, Н.Я. Михайленко и др.). Отсутствие типовой, базовой программы по коммуникативному развитию дошкольников обедняет деятельность педагогов по реализации коммуникативных задач. Внедрение же разнообразных развивающих обучающих технологий, как правило, не изменяет психологических и педагогических основ дошкольного образовательного процесса, напротив, отмечается его формализация [5].

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту в Приднестровской Молдавской республике, приходится констатировать, что в психолого-педагогической литературе многие аспекты оптимизации коммуникативного общения остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты как содержание коммуникативного общения, так и его критерии и показатели; не определена последовательность включения дошкольников в процесс его оптимизации и не намечены формы работы в данном направлении. Практическая деятельность ряда дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в Приднестровье показывает, что старшие дошкольники испытывают большие трудности в коммуникативном общении: не всегда могут наладить контакт со сверстниками, не умеют понять и выслушать другого, не контролируют свое поведение и т.п., что свидетельствует о низком уровне коммуникативного общения. Анализ имеющихся исследований позволил выделить ряд **противоречий** между:

- признанием значимости коммуникативного общения в воспитании личности ребенка как субъекта коммуникативной деятельности и недостаточным уровнем исследования данной проблемы в научно-педагогической теории и практике дошкольного образования;

- необходимостью использования разнообразных форм и методов педагогической работы, методического инструментария по оптимизации данного общения и неготовностью специалистов к решению этого вопроса в соответствии с требованиями государственного стандарта дошкольного образования.

Проблема коммуникативного общения дошкольника со взрослым имеет два аспекта. Первый связан с развитием самого коммуникативного общения на протяжении дошкольного детства. Второй – с влиянием коммуникативного общения на развитие личности ребенка.

Формирование коммуникативного общения у дошкольников на разных возрастных этапах протекает в соответствии с психолого-педагогическими особенностями каждого возраста. Коммуникативное общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от коммуникативного общения со взрослыми. Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии

коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. Вторая яркая черта коммуникативного общения сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Третья специфическая особенность коммуникативного общения детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Еще одна особенность коммуникативного общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера.

Основными проблемами в коммуникативном общении детей являются: трудности вступления в контакт, связанные с детским эгоцентризмом; неумение сопереживать, т.е. неспособность к эмпатии; несформированность положительной установки на другого человека; неадекватная самооценка; повышенная эмоционально-личностная зависимость от партнеров по общению; недостаток коммуникационных знаний; неумение прогнозировать, планировать, осуществлять самоконтроль коммуникативного общения, перестраивать коммуникативную программу в зависимости от той или иной ситуации; неразвитость вербальных и невербальных, просодических и экстралингвистических навыков; затруднения в построении диалога; отсутствие опыта самоанализа и самонаблюдения; сложности в самовыражении и самоизменении. Разработка комплекса психолого-педагогического содержания, форм, методов и приемов, построенных на основе органичного единства игры, речи и творчества (трехзнаковой системы) и используемых в воспитательно-образовательном процессе ДОУ, по нашему мнению, будет способствовать оптимизации коммуникативного общения дошкольников.

Под уровнями сформированности коммуникативного общения мы понимаем степень развития и реализации ребенком его личностных коммуникативных качеств, возможностей и способностей в процессе осуществления данного общения. Диагностика уровней сформированности коммуникативного общения детей осуществлялась методами беседы, рисуночных тестов, наблюдения за детьми, проблемных ситуаций. Изучены содержание и технологии, которые используют педагоги и родители для оптимизации коммуникативного общения детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали, что у детей есть потребность и стремление к коммуникативному общению. Однако у старших дошкольников выявлены частые случаи деструктивного коммуникативного общения, проявляющиеся в агрессивности и конфликтности, неумении выстраивать и вести диалог, отсутствии умений выслушать и понять собеседника или донести информацию другим. Обнаружено, что в широкой педагогической практике уровень компетенции в данной сфере у воспитателей, у родителей крайне низкий. Это позволило установить зависимость уровня сформированности коммуникативного общения у детей старшего дошкольного возраста и коммуникативной компетентностью воспитателей и родителей в организации и руководстве коммуникативным общением детей. Полученные данные экспериментального исследования убедили нас в необходимости поиска содержания, форм и методов педагогической работы, оптимизирующей коммуникативное общение старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Содержание оптимизации коммуникативного общения у старших дошкольников представлено в авторской парциальной программе «Четыре шага», которая реализовывалась в специально организованных, совместных и самостоятельных видах деятельности. Концептуальными основами содержания программы выступили: комплексный, деятельностный, культуросообразный, индивидуальный, природосообразный и интегрированный подходы. В ходе реализации программы решались следующие задачи: оптимизировать у старших дошкольников умения чувствовать и понимать другого человека, потребность в коммуникативном общении на основе стремления к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми; снижать у них уровень вербальной агрессии; повысить самооценку каждого ребенка, уверенность в себе; снизить уровень тревожности; способствовать развитию творческих способностей, воображения, а также индивидуальному самовыражению детей старшего дошкольного возраста в коммуникативном общении; развить навыки конструктивного коммуникативного общения.

В содержании авторской программы включены и раскрыты разнообразные формы, методы и приемы педагогической рабо-

ты со старшими дошкольниками, позволяющие преодолевать коммуникативные трудности детей старшего дошкольного возраста, тем самым оптимизируя их коммуникативное общение.

Структура программы представлена четырьмя разделами: первый раздел «Наши эмоции и мимика»; второй раздел «Я принимаю и принимаю тебя»; третий раздел «Я говорю, ты говоришь»; четвертый раздел «Наше коммуникативное общение – наше самоизменение».

Программа реализовывалась в основных формах педагогической работы со старшими дошкольниками: коллективных, групповых и индивидуальных занятиях, а также специально организованных интегрированных видах деятельности, (диалогово-игровых, познавательно-игровых, невербально-поисково-игровых), где применялся комплекс методов: анализ игровых проблемных ситуаций, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра, чтение, обсуждение и драматизация литературных произведений, доступных ребенку старшего дошкольного возраста, которые обеспечивали ему активность и самостоятельность в способах оптимизации своего коммуникативного общения.

Диалогово-игровая деятельность была представлена беседами-диалогами с литературными героями как речевая деятельность, способствующая коррекции коммуникативного общения старших дошкольников. Игра как ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника обуславливает оптимизацию и совершенствование управления поведением на основе ориентировочной деятельности (Д.Б. Эльконин). Игровая ситуация создает пространство по оптимизации коммуникативного общения. В нем окружающая реальность предстает как взаимосвязь причины и следствия, внешнего и внутреннего, части и целого и т.д. Выполнение роли проявляет способность переносить те знания, которые получены в специально организованных видах деятельности в игру, где приобретает опыт проявления коммуникативного общения. Значение игры заключается в том, что именно в ней ребенок воспроизводит, имитирует, апробирует отношения, воспринятые из реальности [6].

При реализации программы в играх осуществляется переход эмоционально-положительного настроения в целостное отношение не только к сказочным героям, но и к партнерам по коммуникативному общению. В диалогах с другими персонажами сказки и природными объектами развивались способности ребенка выслушивать различные мнения, высказывать свое собственное, используя вербальные и невербальные средства адекватно ситуации коммуникативного общения. В процессе диалогов дети выражали свое отношение к поступкам героев сказок и событиям. Диалоги позволили детям прийти к согласию по поводу различных способов выражения своего отношения друг к другу и предмету диалога.

Познавательно-игровая деятельность была представлена дидактическими играми, играми-конкурсами, играми-инсценировками. В специально организованных видах деятельности дети узнавали правило коммуникативного общения, которое гласит, что различные ситуации требуют проявления определенных способов выражения отношения к партнерам по общению. В нашем экспериментальном исследовании старшим дошкольникам была предложена калейдоскопичность реализации тех или иных способов коммуникативного общения: изменение ситуации вызывало изменение способа коммуникативного общения при его общей позитивной модальности.

Невербально-поисково-игровая деятельность реализовывалась в проблемных ситуациях, в ходе которых демонстрировались определенные качества, а также достижения в регуляции своего коммуникативного общения. Детям предлагалось разрешить проблемы, имеющие индивидуально-личностный, социокультурный или коммуникативный характер. Выбор проблемной ситуации в качестве метода оптимизации коммуникативного общения обусловлен пониманием ее как условия возникновения отношения на основе ситуативно возникающей познавательной потребности. Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности (например, невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных способов коммуникативного общения) приводило к появлению потребности в изменении своей коммуникативной программы для разрешения возникшего противоречия. Начальным звеном разрешения возникшего противоречия являлся вопрос педагога о причинах возникшей трудности, о том, какие чувства

вызвало затруднение, способствовали ли они разрешению проблемы и т.п. Отвечая на эти вопросы, ребенок приходил к проблемному пониманию необходимости изменения своей коммуникативной программы в данной ситуации и выбору других способов налаживания коммуникативного общения.

В ходе опытно-экспериментальной работы достойное место было уделено системе взаимодействия субъектов воспитательного процесса (педагоги, родители и члены семьи) на основе развития у них высокого уровня компетентности и интеграции их личностно-ориентированной, развивающей, диалоговой и проблемно-поисковой деятельности, способствующей эффективному становлению и проявлению коммуникативного общения детей.

В воспитательно-образовательной деятельности при проведении эксперимента внимание педагога было обращено на создание специальных условий для детей с различным уровнем сформированности коммуникативного общения. Для детей, отличающихся деструктивным коммуникативным общением, использовались диалоги, тренинги, ролевые игры, психотерапевтические методы. С теми детьми, которых характеризовало адаптивное коммуникативное общение, проводились знаково-символические игры, методы акцентирования категорий и другие коммуникативно-диалоговые методы. Для детей, отличающихся конструктивным коммуникативным общением, использовались проблемные ситуации, стимулирующие приобретение опыта позитивного поведения в различных ситуациях.

Работа со взрослыми (родителями и членами семьи) включала их подготовку к собственному общению с детьми с целью оптимизации у детей коммуникативного общения: анкетирование взрослых и беседа с ними на констатирующем этапе; родительские собрания, консультации, проведение круглых столов – на формирующем этапе. После завершения работы проводилось итоговое собрание родителей и воспитателей, где подводились итоги результатов работы с детьми, давались рекомендации по совершенствованию внутрисемейного и педагогического коммуникативного общения.

Контрольное диагностическое исследование позволило выявить качественные изменения, произошедшие в уровнях коммуникативного общения детей старшего дошкольного возраста – от деструктивного до конструктивного. В результате проведенной опытно-экспериментальной работы установлено, что процесс оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников будет эффективным при следующих условиях:

– коммуникативное общение рассматривается как интегративное образование личности ребенка, обуславливающее его коммуникативный потенциал; как процесс взаимодействия субъектов, обладающих сходной системой кодификации и декодификации информации, приводящий к качественным преобразованиям структуры коммуникативной деятельности в ходе установления личностных отношений и познания другого человека, позволяющий достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами с помощью осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией и непосредственного эмоционального контакта между людьми;

– определена структура диагностических компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативного общения;

– внедрена педагогическая технология по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников, представленная:

- авторской парциальной программой «Четыре шага», обеспечивающей преодоление коммуникативных трудностей ребенка на основе оптимизации у него выявленных критериев коммуникативного общения (личностного, содержательного, операционального, рефлексивного), внедрения игровых, диалоговых и практических действий, которые обогащают индивидуальный коммуникативный опыт, дающий возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях и опирается на индивидуально-личностные и субъект-субъектные ориентации воспитания с целью приобретения навыков конструктивного коммуникативного общения;

- интегративной системой эффективного взаимодействия субъектов воспитательного процесса (педагогов, родителей и членов семьи) на основе развития у них высокого уровня компетентности и их личностно-ориентированной, развивающей, диалоговой и проблемно-поисковой деятельности, способствующей становлению и проявлению коммуникативного общения детей.

Проведенное исследование дает основание считать, что разработанная педагогическая технология является эффективной при оптимизации коммуникативного общения детей дошкольного возраста. Вместе с тем выявился круг проблем перспективных исследований: роль родительской позиции в оптимизации конструктивного/деструктивного коммуникативного общения ребенка; подготовка педагогов, способных корректировать и оптимизировать коммуникативное общение детей и др.

Библиографический список

1. Иванец, И.И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1997.
2. Кумова, И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
3. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999.
4. Черенкова, О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4-5 лет в игровой деятельности. – Пенза, 2008.
5. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М., 1999.
6. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. – М., 2003.

Bibliography

1. Ivanec, I.I. Pedagogicheskie usloviya razvitiya rechevikh kommunikacij starshikh doskolnikov: dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov-na-Donu, 1997.
2. Kumova, I.A. Vospitanie osnov kommunikativnoy kultury detej 6-go goda zhizni: dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov-na-Donu, 2004.
3. Pronyayeva, S.V. Formirovanie kommunikativnykh umeniy u detej doskolnogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 1999.
4. Cherenkova, O.A. Formirovanie kommunikativnykh umeniy detej 4-5 let v igrovoy deyatel'nosti. – Penza, 2008.
5. Arushanova, A.G. Rech' i rechevoe obshenie detej: Kniga dlya vospitatelej detskogo sada. – M., 1999.
6. Bihchikova, S.S. Formirovanie umeniya obsheniya so sverstnikami u starshikh doskolnikov: metodicheskie rekomendacii dlya vospitatelej i metodistov doskolnikh obrazovatelnykh uchrezhdeniy. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 09.09.13

УДК 159

Fursova D.V. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A CONDITION OF EDUCATIONAL SUCCESS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS. In the article are presented theoretical and empirical bases of influences of emotional intelligence as a students-psychologist's professional important characteristic on its educational success.

Key words: emotional intelligence, educational success, students-psychologists.

Д.В. Фурсова, аспирант ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. медицинский университет», г. Будённовск, E-mail: 1psiholog@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК УСЛОВИЕ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

В статье описаны теоретические и эмпирические основания влияния эмоционального интеллекта как профессионально важного качества будущих психологов на их учебную успешность.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, учебная успешность, студенты-психологи.

Ориентированность профессионального образования на выработку у студентов высокой мобильности, способности оперативно осваивать современные научные знания, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям труда, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения обеспечивает формирование успешности современного выпускника вуза.

Успешность учебной деятельности студента представляется как позитивный результат его деятельности по достижению значимых для него учебных целей (О.И. Ефремова, 2009). При этом ведущими условиями, определяющими успешность этой деятельности выступают внешние (требования учебного процесса, доступность учебного материала, характер взаимоотношений с преподавателями и одноклассниками, отношение референтных лиц к процессу образования и др.) и внутренние (индивидуально-психологические характеристики обучающихся, начальный уровень знаний и т.д.) их репрезентанты. Внутренние условия включают в себя совокупность психологических особенностей, которые объединены в когнитивные (когнитивно-стилевые особенности познавательной деятельности, абстрактный интеллект, уровень обученности), аффективные (аффективная сфера, уверенность в себе, удовлетворенность учёбой) и поведенческие (мотивационная сфера, ценностные ориентации, коммуникативные навыки, креативность) особенности [1].

Особую актуальность для педагогической психологии приобретает проблема личностного развития будущих специалистов-психологов в силу специфических условий их профессиональной деятельности. Проблема ярко обнаруживает себя при изучении личностных качеств психолога, имеющих значение для успешной будущей профессиональной деятельности (Г.С. Абрамова, А.А. Деркач, А.К. Маркова, В.Э. Пахальян и др.). Большинство исследователей признают, что эффективность полифункциональной деятельности психолога в значительной степени определяется качествами субъекта, её выполняющего [2].

В самом общем смысле особенности деятельности специалистов-психологов предполагают не только когнитивное, но и выраженное эмоционально-личностное индивидуальное развитие:

- эмоциональная устойчивость на разных этапах профессионального становления в силу принципиальной эмоциональности профессии психолога [3];

- для помогающих профессий (в том числе – для психолога) характерными требованиями к специалистам предъявляются коммуникативность, эмпатийность, управление стрессом, аттрактивность, способность к рефлексии [4].

Согласуясь с подходом А.В. Юревича к психической реальности как единству трёх сторон (так называемая «психическая триада» (А.В. Юревич, 2005)), профессионально важные качества, обеспечивающие успешность учебной деятельности студентов-психологов, можно представить с трёх сторон, – когнитивной (связанные с требованиями к познавательной составляющей личности, касающейся будущей профессиональной деятельности), аффективной (связанные с требованиями к эмоциональной составляющей личности) и конативной (связанные с требованиями к регулятивной, поведенческой составляющей деятельности будущего психолога).

Как подчёркивает И.Н. Мещерякова (2009), необходимость интегративного подхода в исследовании эмоциональной и познавательной сферы личности студента ставит вопрос об актуальности введения эмоционального интеллекта как ведущего качества, обеспечивающего успешность учебной деятельности студентов-психологов.

Эмоциональный интеллект как феномен становился предметом исследований зарубежных и отечественных авторов (И.Н. Андреева, Д. Гоулмен, Д.В. Люсин и др.). Анализ подходов к определению сущности эмоционального интеллекта позволяет говорить о том, что он рассматривается как способность действовать в внутренней средой своих чувств и желаний, спо-

собность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза, совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность субъекта эффективно справляться с требованиями окружающей среды [5].

Такая феноменология эмоционального интеллекта переводит его из личностных качеств в разряд профессионально важных качеств конкретного специалиста, успешность профессиональной деятельности которого сопряжена с необходимостью управлять своими эмоциями, эмоциональной сферой в целом, а формирование таких качеств неизбежно связывается с этапом начального профессионального становления, то есть с этапом вузовского обучения будущего специалиста. В связи с этим эмоциональный интеллект необходимо рассматривать как одно из ключевых профессионально важных качеств студентов-психологов.

В работе И.Н. Мещеряковой [6] структура эмоционального интеллекта будущих психологов представлена в трёх компонентах, и включает когнитивный, аффективный и конативный компоненты: в первом представлена самооценка эмоциональных состояний, эмоциональная компетентность и рефлексия, во втором – эмпатия, эмоциональная устойчивость и эмоциональная отзывчивость, в третьем – мотивация достижения, способность управлять своими эмоциями и продуктивное взаимодействие.

Согласование структуры эмоционального интеллекта (трёх его составляющих) и профессионально важных качеств будущего психолога, обеспечивающих успешность его деятельности (представленных также с трёх сторон), позволяет сделать вывод о ведущей роли эмоционального интеллекта в структуре этих качеств. Учебная успешность этих студентов определяется полнотой и выраженностью характеристик (компонентов) эмоционального интеллекта, адекватных конкретным условиям решения учебных и учебно-профессиональных задач.

Таким образом, принципиальная эмоциональность профессии психолога, сущностная опора успешности профессиональной деятельности на эффективность межличностных контактов, необходимость подготовки к такому характеру деятельности на этапе начального профессионального становления определяют ведущую роль эмоционального интеллекта в комплексе профессионально важных качеств, обеспечивающих успешность учебной деятельности студентов-психологов.

Эмпирическая проверка этого теоретического положения предполагает обоснование достоверности влияния эмоционального интеллекта на учебную успешность студентов-психологов. Экспериментальная выборка нашего исследования составила 114 человек, из них 21 человек – контрольная группа (студенты 3-5-го курсов) и 21 человек – экспериментальная группа (студенты 2-го курса) (возраст 19-22 года (средний возраст 21,5 г.). Кроме того, в качестве экспертов привлекались 14 человек (преподаватели и работающие специалисты-психологи).

Задача определения уровня успешности решалась в обоих случаях с использованием экспертной оценки, а также методики «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» (Т. Бадоев). Для измерения эмоционального интеллекта использовалась методика Н. Холла, а также для диагностики эмпатии – методика «Диагностика уровня эмпатии» (И.М. Юсупов), для диагностики рефлексии – «Методика на определение особенностей активизации рефлексии...» (М. Тутушкина), для мотивации достижения – методика-модификация теста-опросника А. Мехрабиана, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым.

Исследование проводилось по схеме «тест – воздействие – ретест», однако для большей информативности изложим результаты диагностики «тест-ретест» вместе, но предварим это описание изложением программы формирующего воздействия.

Целью этой программы выступает развитие представлений у студентов-психологов об эмоциональном интеллекте как ве-

дущем профессионально важном качестве, обеспечивающем успешность их учебной деятельности, а также приобретение практических навыков по управлению и регуляции собственными эмоциями и эмоциями окружающих. Учитывая трёхкомпонентный состав эмоционального интеллекта, программа его развития включает три блока: развитие аффективного, когнитивного и конативного компонентов. Каждый блок включает в себя теоретические, практические занятия и самостоятельную работу студентов-психологов, что представляет собой традиционную схему усвоения необходимого учебного материала. Осуществление программы проходит подготовительный, основной и заключительный этапы. На подготовительном этапе разрабатываются и подбираются практические упражнения и теоретические занятия по дифференцированному развитию компонентов эмоционального интеллекта. При этом дифференциация определяется выделенными составляющими аффективного, когнитивного и конативного компонентов. Основной этап предполагает реализацию разработанной программы развития эмоционального интеллекта через включение её в учебный процесс в рамках специализированного учебного курса в различных формах аудиторной (беседа, групповые дискуссии, психологический тренинг, игровые формы работы, мастер-классы, проблемные лекции) и внеаудиторной работы (работа с теоретическим материалом, анализ эмоционально окрашенной информации, применение методов саморегуляции и др.). Заключительный этап представляет собой оценку результатов программы. Проводятся мероприятия по диагностике и описанию динамики показателей когнитивного, аффективного и конативного компонентов эмоционального интеллекта, определяющих успешность учебной деятельности студентов-психологов.

Предваряет реализацию программы начальный диагностический срез. В его рамках нами измерены параметры эмоционального интеллекта и успешности учебной деятельности студентов-психологов по трём компонентам эмоционального интеллекта и двум сторонам успешности. Показано, что величины данных показателей дифференцированы на высокий, средний и низкий уровни. Средние значения по эмоциональному интел-

лекту составляют для экспериментальной группы 20,6%, 61,9% и 17,5% соответственно; для контрольной группы – 34,9%, 47,6% и 17,5% соответственно. Средние значения по успешности составляют для экспериментальной группы 40,8%, 42,9% и 16,3% (высокий, средний и низкий уровни соответственно); для контрольной – 45,3%, 38,1% и 16,6% соответственно. Статистический анализ показал, что достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами по измеренным показателям не обнаружено (уровень значимости колеблется от 0,05 до 0,32 ед.; использован критерий χ^2 -Пирсона).

Результаты начального среза показали, что потенциал развития успешности есть, обе стороны успешности требуют коррекции в сторону роста.

Контрольный диагностический срез по параметрам эмоционального интеллекта и успешности показал, что изменения, произошедшие от начального этапа эксперимента к контрольному, существенные, что позволяет связать эти изменения с реализацией программы развития эмоционального интеллекта. Так, показатель объективной успешности значимо вырос с 5,7 до 8,1 ед. (использован критерий χ^2 -Пирсона). При оценке испытуемых главными критериями оказались мотивированность студентов на приобретение знаний, инициативность и любознательность, в том числе в научно-исследовательской деятельности, практико-ориентированная позиция при усвоении учебного материала. Показатель субъективной успешности значимо вырос с 0,56 ед. до 0,86 ед., что позволяет констатировать факт сближения и большей согласованности запланированных студентом целей и результатов в актуальной для него деятельности и достижимости этих планов и целей в реальных условиях этой актуальной деятельности.

Таким образом, статистически достоверные изменения в показателях успешности позволяют нам считать экспериментально доказанным, что специальное воздействие на показатели эмоционального интеллекта, представленные параметрами когнитивного, аффективного и конативного компонентов, связано с позитивной динамикой субъективной и объективной успешности учебной деятельности студентов-психологов.

Библиографический список

1. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М., 2008.
2. Росина, Н.Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе: дис... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2012.
3. Ашихмина, О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010.
4. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вopr. психол. – 1999. – № 2.
5. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3(4).
6. Mescheryakova, I.N. Emotional intelligence's development for students-psychologists during its university education: Ph. D. (psychology). Kursk.

Bibliography

1. Rubcov, V.V. Socialjno-geneticheskaya psikhologiya razvivayuthego obrazovaniya: deyatel'nostnyy podkhod. – M., 2008.
2. Rosina, N.L. Integrativnaya psikhologicheskaya sistema formirovaniya professional'noy obuchaemosti studentov-psikologov v vuze: dis... d-ra psikh. nauk. – N. Novgorod, 2012.
3. Ashikhmina, O.A. Emocional'naya ustoychivost' psikhologov sistemih obrazovaniya na raznykh etapakh professionalizatsii: dis. ... kand. psikh. nauk. – M., 2010.
4. Doncov, A.I. Professional'niye predstavleniya studentov-psikologov / A.I. Doncov, G.M. Belokrihlova // Vopr. psikh. – 1999. – № 2.
5. Yurkevich, V.S. Problema emocional'nogo intellekta // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. – 2005. – № 3(4).
6. Mescheryakova, I.N. Emotional intelligence's development for students-psychologists during its university education: Ph. D. (psychology). Kursk.

Статья поступила в редакцию 04.09.13

УДК 378

Kholoimov A.U., Tuhlov I.A., Tsakoev A.A. EXTRACURRICULAR PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS IN ORDER TO RAISE OF PATRIOTIC EDUCATION. The article discusses problems and principles of patriotic education of students, the results of studying patriotism in university, showing the insufficient development of the system of patriotic education in high school. The author outlines the modernization of the system and focuses on the forms of extracurricular activities of physical culture and sports as a means of systematic education of patriotism.

Key words: **patriotic education, physical culture, sports, pedagogical system, civic consciousness.**

А.Ю. Холоимов, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания и спорта МГУ им. М.В. Ломоносова), г. Москва, E-mail: holo78@mail.ru; **И.А. Тухлов**, ст. преп. каф. физического воспитания и спорта МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва; **А.А. Цакоев**, ст. преп. каф. теории и методики спортивной борьбы и гимнастики Северо-Осетинского гос. университета им. К.Л. Хетагурова, г. Беслан, E-mail: azamat_cakoev@mail.ru

ВНЕАУДИТОРНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются задачи и принципы патриотического воспитания студентов, приведены результаты исследования патриотизма обучающихся вузов, позволяющие констатировать недостаточную развитость системы патриотического воспитания в высшей школе. Авторы статьи намечают пути модернизации данной системы и делают акцент на внеаудиторные формы занятий физической культурой и спортом как на одно из средств системного воспитания патриотизма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, физическая культура, спорт, педагогическая система, гражданское самосознание.

Актуальность проблемы патриотического воспитания студентов обусловлена изменениями, которые происходят в обществе и, в свою очередь, оказывают влияние на изменения в современной системе высшего профессионального образования. Переосмысление исторического прошлого нашей страны и противоречивые духовные ценности, которые предлагаются социумом и некоторыми представителями средств массовой информации, как отмечают многие исследователи [1], привели к духовной дезориентации людей, утере ими ценностных идеалов, что во многом способствовало искажению понятия «патриотизма» как нравственной ценности, а сохранение самобытности зачастую подменяется национализмом, которому стремятся придать позитивный характер.

Патриотическое воспитание студентов – организованная многоплановая, систематическая, целенаправленная и скоординированная деятельность администрации, профессорско-преподавательского состава, общественных студенческих организаций, учебных групп по формированию у студентов высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Таким образом, целью патриотического воспитания является развитие у студентов гражданственности как важнейшего духовно-нравственного и социального перечня ценностей, формирование профессионально-значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества.

В свою очередь принципами патриотического воспитания являются системно организованный подход (чётко спланированная работа всех государственных и общественных структур); адресный подход (использование особых форм и методов патриотической работы с учетом каждой возрастной, социальной, профессиональной и других групп); активность и наступательность (настойчивость и инициатива в трансформации мировоззрения граждан и их ценностных установок); универсальность основных направлений патриотического воспитания (целостный и комплексный подход к ним); учет региональных условий (пропаганда идей и ценностей не только общероссийского патриотизма, но и местного) [2].

Для осуществления вышеперечисленных целей, в первую очередь, требуется выполнение следующих задач: проведение научно-обоснованной управленческой и организаторской деятельности по созданию условий для эффективного патриотического воспитания студентов; создание новой эффективной системы патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у студентов верности к Отечеству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению гражданского долга; создание механизма, обеспечивающего эффективное функционирование целостной системы патриотического воспитания молодежи.

Цель, задачи и принципы патриотического воспитания студентов реализуются на практике посредством функционирования в вузе сложной разветвленной системы обучения и воспитания, прежде всего в ходе изучения дисциплин гуманитарного цикла, а также с помощью различных форм, методов и средств осуществления этой деятельности. Такая система обучения и воспитания охватывает все уровни воспитательной деятельности, начиная с семьи и заканчивая высшими органами государства, и предполагает как организацию мероприятий патриотической направленности на федеральном и региональном уровнях, так и проведение индивидуально-воспитательной работы с отдельно взятой личностью [3].

Инвариантный блок, представляющий собой основу и в то же время первый этап процесса формирования профессиональ-

ной культуры будущего специалиста, обеспечивается воздействием целостного педагогического процесса общеобразовательной и профессиональной школы. Вместе с тем на его становление оказывают влияние факторы социальной среды, средства массовой информации, стереотипы массового сознания, характерные для данного этапа развития общества [4].

В условиях обострения проблем патриотического воспитания граждан в современной России социально необходимой становится патриотическая составляющая как компонент профессиональной культуры личности, которая проявляется в любви к Родине, готовности к самоотверженному труду ради ее блага, развитом чувстве гражданского долга. Патриотическая направленность личности специалиста в свою очередь проявляется в его профессиональной этике.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса в вузе является формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности студента. Для этого сейчас государственная власть и общественность объединили свои усилия, особое внимание уделили патриотическому воспитанию молодежи, так как она является важнейшим общественным институтом воспитания подрастающего поколения россиян. Это направление государственной политики нашло отражение в федеральных целевых программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» и «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)».

Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей общества, развивается достоинство личности. Многие мыслители и педагоги прошлого, раскрывая роль патриотизма в процессе личностного становления человека, указывали на его многостороннее формирующее влияние. Так, например, К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями».

Актуальным проявлением профессиональной культуры в современных социально-экономических условиях становится способность к поисковой, творческой активности. Одним из направлений творческой активности становится деятельность по повышению культуры образовательной, производственной или социально-бытовой среды.

Проведенные исследования личностных характеристик студентов вузов, связанных с качествами патриотизма, позволили выделить среди них три группы.

Первая группа – это студенты, в целом положительно относящиеся к необходимости усиления патриотического воспитания в ходе изучения дисциплин гуманитарного цикла. Однако они считают, что лекционных и других форм аудиторных занятий вполне достаточно для решения задачи патриотического воспитания студентов в вузе. Количественная доля данных студентов достигает 60% среди всех обучающихся.

Вторая группа занимает по отношению к проблеме патриотического воспитания более активную позицию, которая проявляется в их участии во внеаудиторной патриотической работе (научные кружки и секции краеведения в вузе, музейная работа). Доля этих студентов – 20-25% среди общего количества.

К третьей группе относятся студенты, которые проявляют стойкий интерес к государственно-патриотической проблематике, участвуют (и готовы активно участвовать) в пропагандистско-агитационной работе (чтение лекций, руководство детскими организациями, выступления в агитбригадах, подготовка тематических вечеров, фильмов, сайтов в Интернете патриотической направленности и т.п.), секциях по военно-прикладным видам спорта, военно-поисковых клубах. В педагогических вузах они составляют 15-20% среди общей студенческой группы.

Данное исследование позволило сделать вывод о недостаточно проработанной системе положений, которые позволили бы построить педагогическую систему формирования патриотизма у студентов вузов в ходе изучения ими гуманитарных дисциплин.

Система, в которой осуществляются воспитательные функции, определяется как педагогическая система, предъявляющая специфические требования к обучаемому, ею же обусловлен уровень подготовки специалистов. Именно в педагогической системе вуза происходит целенаправленное, преднамеренное и систематическое воздействие на поведение студентов.

В числе подсистем единой системы учебного заведения можно назвать следующие частные, но взаимодействующие ее подсистемы: административную, педагогическую, научно-исследовательскую, производственную и др.

Структура педагогической системы по формированию патриотизма у студентов вузов представляется следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: 1 – студенты; 2 – цели воспитания (общие и частные); 3 – содержание воспитания; 4 – процессы воспитания (собственно обучения); 5 – преподаватели; 6 – ТСО (технические средства обучения); 7 – организационные формы воспитательной работы. Кроме того, в нее входят 8 – результат; 9 – управление; 10 – тех. диагностика.

Очень важно, что в структуре педагогической системы четко просматриваются два исходных понятия всякой научной теории: ее задачи и технология их решения. В структуре дидактической задачи, как и задачи в любой сфере человеческой деятельности, отображается цель, достижение которой обусловлено ситуацией (условиями) и требуемой для деятельности информацией (содержанием). Для дидактической задачи цель – необходимость формирования определенных качеств личности, ситуация (условия) – это исходные личностные качества студентов, а информация – содержание учебного предмета или воспитательного влияния.

Физкультурно-спортивная деятельность молодежи в процессе физической подготовки осуществляется по двум основным направлениям [5]: совершенствование базовой физической культуры в образовательных учреждениях и развитие внеаудиторных форм занятий по физической культуре и спорту.

Большое значение должно придаваться совершенствованию организации и проведения внеаудиторных форм занятий по физической культуре и спорту. Содержание и методы организации внеаудиторных форм занятий должны отвечать следующим требованиям: воспитательной и военно-патриотической направленности; массовости; свободному выбору молодым человеком вида занятий по физической подготовке. Это в первую очередь способствует углубленному изучению области физической культуры и спорта через доступность и привлекательность занятий, через соответствие содержания и методики разнообразных форм занятий уровню развития и физической подготовленности студентов.

Внеаудиторные формы занятий по физической культуре и спорту могут реализовываться через соответствующие направления: военно-прикладную физическую подготовку; оздоровительную тренировку; профильную спортивную подготовку; физкультурно-оздоровительную деятельность в режиме дня (физическую зарядку, физкультурминутки, коррекционные и профилакти-

ческие мероприятия, спортивно-массовые мероприятия, домашние занятия).

Также социальное пространство для развития патриотизма не ограничивается вузовскими стенами. Современная педагогика подчеркивает, что процесс воспитания должен строиться как целенаправленное взаимодействие преподавателей и студентов, как организация определенных отношений между учащимися, преподавателями и окружающей жизнью. Поэтому мы можем утверждать, что комплексный подход имеет закономерный характер и является одним из принципов воспитания студентов. Комплексный подход отражает важнейшую особенность воспитания – направленность на целостное формирование всесторонне и гармонично развитой личности студента. Он объективно требует сочетания всех сторон гармонично развивающейся личности; органической связи задач, содержания, методов и форм организации процесса воспитания; четкого согласованного взаимодействия вуза, семьи, производственных коллективов и общественности; единства воспитания и самовоспитания студентов. Только при правильном учете методологической обусловленности комплексного подхода мы можем раскрыть его наиболее существенные характеристики как принципа демократического воспитания. Нам кажется, что в обучении объективно уже заложены возможности и факторы воспитательного влияния, но их превращение в действительность не может происходить автоматически, без умелых действий и специального внимания преподавателя. Это дает возможность определить патриотическое воспитание как систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и организаций, коллектива вуза, общественности, родителей по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины. Чтобы объединить усилия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, скоординировать и направить их работу на все социальные и возрастные группы, семью как главную ячейку общества, нужна единая государственная политика в области патриотического воспитания граждан России и соответствующая этой политике государственная система патриотического воспитания граждан, способная консолидировать и координировать эту многоплановую работу. Создание такой системы обязательно предполагает консолидацию деятельности всех органов исполнительной власти, научных и образовательных учреждений, общественных организаций и объединений в соответствии с Концепцией национальной безопасности Российской Федерации как в центре, так и в регионах.

Таким образом, для формирования грамотных подходов к патриотическому воспитанию в вузах необходимо создание рационального педагогического и методического обеспечения теоретической и практической деятельности студентов в рамках занятий физической культурой [6], а именно:

- разработки учебных и специальных программ, методик по организации и проведению патриотического воспитания;
- развития и совершенствования форм и методов патриотического воспитания;
- обобщения результатов учебно-методических разработок и информирования о новациях с акцентом не только на базовый курс занятий, но и на внеурочную деятельность с учетом индивидуальных качеств студентов,
- территориальной ориентации воспитательного процесса,
- усиления научно-теоретического обеспечения занятий в рамках курса, предполагающего организацию исследований в сфере патриотического воспитания и использование их результатов в практической деятельности,
- разработку методических рекомендаций по проблемам формирования и развития личности гражданина.

Библиографический список

1. Овчинникова, Н.П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики // Педагогика. – 2007. – № 1.
2. Концепция патриотического воспитания молодежи в Общероссийской общественно-государственной организации «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России на период до 2020 года от 18 июня 2010. – № 23.
3. Рыжкин, Ю.Е. Военно-патриотическое воспитание: методич. пособие. – СПб., 1999.
4. Холонин, А.Ю. Здоровье человека в городских условиях: проблемы и методы их преодоления // Здоровье населения – основа процветания России: материалы IV Всероссийской научно-практич. конф. с международным участием. – Анапа, 2010.
5. Васильков, А.А. Теория и методика физического воспитания: учебник. – Ростов-на-Дону, 2008.
6. Цаков, А.А. Формирование спортивной культуры личности студентов // Мир науки, культуры образования. – 2013. – № 4(41).

Bibliography

1. Ovchinnikova, N.P. Ideya patriotizma i Otechestva v istorii russkoy pedagogiki // Pedagogika. – 2007. – № 1.
2. Konceptiya patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v Obщерossiyskoy obshchestvenno-gosudarstvennoy organizatsii «Dobrovoljnoe obshchestvo soedystviya armii, aviatsii i floty Rossii na period do 2020 goda ot 18 iyunya 2010. – № 23.
3. Rihzhkin, Yu.E. Voenno-patrioticheskoe vospitanie: metodich. posobie. – Spb., 1999.
4. Kholimov, A.Yu. Zdorovje cheloveka v gorodskikh usloviyakh: problemih i metodih ikh preodoleniya // Zdorovje naseleniya – osnova процветaniya Rossii: materialih IV Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. s mezhdunarodnim uchastiem. – Anapa, 2010.
5. Vasiljov, A.A. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya: uchebnik. – Rostov-na-Donu, 2008.
6. Cakoev, A.A. Formirovanie sportivnoj kul'turh lichnosti studentov // Mir nauki, kul'turh obrazovaniya. – 2013. – № 4(41).

Статья поступила в редакцию 05.09.13

УДК 378

Mokretsova L.A., Boyko E.N. ISSUES IN STUDENTS' FORMATION OF BUSINESS CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION THROUGH INTERNET-COMMUNICATION TOOLS. The article is dedicated to the study of theoretical and practical basis of students' formation of business culture of international communication through Internet-communication tools. The article considers the technology which allows students' communication to be transformed from informal into quasiprofessional.

Key words: higher education, business culture, international communication, Internet-communication tools, technology.

Л.А. Мокрецова, проф. каф. педагогики Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: familym@mail.ru; **Е.Н. Бойко**, ст. преп. Сибирского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и гос. службы при Президенте Российской Федерации, г. Новосибирск, соискатель Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Ekaterina-boyko@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению теоретических и практических основ формирования у студентов деловой культуры международного общения средствами Интернет-коммуникации. В статье рассматривается технология, позволяющая перевести неформальное общение студентов в квазипрофессиональное общение средствами Интернет-коммуникации.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, деловая культура, международное общение, Интернет-коммуникация, технология.

Модернизация системы высшего профессионального образования является главным стратегическим ориентиром образовательной политики современной России, в рамках которой осуществляется переход на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), где наряду с формированием профессиональной компетентности у студентов большая роль отводится освоению множества различных культур: информационной, художественной, религиозной, речевой, в том числе деловой культуры международного общения. Это обусловлено современными социокультурными условиями развития общества: процессами глобализации, культурной интеграции и информатизации, способствующей реализации потребности передачи больших объемов разнообразной информации и сверхбыстрой коммуникации представителей разных стран. Таким образом, актуальность исследования формирования у студентов деловой культуры международного общения средствами Интернет-коммуникации определяется социальным заказом общества на подготовку будущего специалиста, который должен владеть такими общекультурными компетенциями, как: способность к эффективному деловому общению, способность к иноязычной речевой деятельности, электронным коммуникациям; способность применять для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии; владение культурой делового общения в сфере коммуникации, знание базовых ценностей мировой культуры и готовность опираться на них в своей профессиональной деятельности, личностном и культурном развитии; способность и готовность к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества.

Необходимо отметить, что в настоящее время Интернет-коммуникации развиваются достаточно стремительно и являются вполне доступными для поколения молодых людей, кото-

рые уже имеют определенный запас знаний и умений в данной области, являясь постоянными пользователями таких социальных сетей как Facebook, Twitter, LiveJournal. При этом педагогический потенциал Интернет-коммуникации для личностного и профессионального становления студентов, а также для расширения круга их профессиональных контактов используется не в полной мере.

К настоящему времени сложились определенные теоретические предпосылки для научного обоснования и разработки технологии формирования у студентов деловой культуры международного общения средствами Интернет-коммуникации. Так, вопросы деловой культуры обсуждались и продолжают обсуждаться в исследованиях Ф.А. Кузина [1], Л.В. Торопова [2] и др. Некоторые аспекты международного общения как межнационального общения нашли отражение в работах В.И. Матиса [3] и др. В рамках международного общения выделяются социально-психологические механизмы (адаптации, идентификации, рефлексии), отражение которых нашло в работах А.М. Новикова [4] и др. Вопросы информатизации образования высшей школы рассмотрены в исследованиях С.Г. Григорьева, В.В. Гриншука [5], И.В. Роберт [6] и др. Различные аспекты Интернет-коммуникации в образовательном процессе высшей школы нашли отражение в работах Е.И. Горюшко [7] и др.

В результате анализа основных категорий «культура», «деловая культура», «общение», «международное общение» и изучения ФГОС ВПО деловая культура международного общения студентов раскрывается нами как владение системой знаний и осознание совокупности культурных норм, правил и ценностей деловой культуры в процессе международного обмена информацией с целью извлечения специфических знаний в квазипрофессиональном международном общении студентов.

Деловая культура международного общения у студентов средствами Интернет-коммуникации имеет ряд особенностей, среди которых можно выделить: 1) устремленность к познанию, развитию, образованности, активной деятельной жизни как ценностям, значимым для международного общения; 2) соблюдение единых норм и правил этики и делового этикета всеми участниками международного делового общения; 3) контроль за соблюдением деловой культуры со стороны преподавателя (отсутствие трансформации письменной коммуникации: сокращения, акронимы, графические символы и др.); 4) частичное использование профессиональной терминологии в процессе квазипрофессионального международного общения; 5) установление идентичности в сети Интернет для лучшего восприятия участниками процесса общения и преодоления языкового барьера.

Опытно-экспериментальная работа по изучению формирования у студентов деловой культуры международного общения средствами Интернет-коммуникации проводилась в период с 2011 по 2013 годы на базе Сибирского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Новосибирск). Всего в исследовании приняли участие 160 студентов первого курса факультета государственного и муниципального управления, преподаватели дисциплин «Иностранный язык», «Культура речи», «Информатика» и партнеры зарубежных вузов: Висконсинский университет (США), Школа коммуникации Вашингтонского университета (США).

Изучение исходного уровня сформированности у студентов деловой культуры международного общения (*констатирующий этап эксперимента*) показало, что экспериментальная и контрольная группы имеют схожие начальные параметры по таким критериям, как аксиологический, когнитивный, нормативно-поведенческий и коммуникативный. На *формирующем этапе эксперимента* осуществлялось внедрение технологии формирования у студентов деловой культуры международного общения средствами Интернет-коммуникации, которая состояла из нескольких этапов.

Подготовительный этап. На данном этапе использовались интерактивные методы (сюжетно-ролевые и деловые игры, работа в малых группах сотрудничества, кейс-стади, «мозговой штурм», «круглый стол», проектные методы), необходимые для включения студентов в Интернет-коммуникацию. На подготовительном этапе основным социально-психологическим механизмом выступала адаптация, которая играла важную роль в успешном погружении студентов в квазипрофессиональную деятельность.

Организационно-исполнительский этап – это квазипрофессиональное международное общение студентов, осуществляемое средствами Интернет-коммуникации (чат, форум, блог, скайп, электронная почта, интернет-конференция). На данном этапе использовался механизм идентификации, включающий принятие международных правил, норм, принципов общения, общечеловеческих ценностей.

Рефлексивно-обобщающий этап включал работу с электронным языковым портфолио студентов как результатом международного общения средствами Интернет-коммуникации, где

особое значение придавалось внутренней самооценке студентов, которая осуществлялась с помощью механизма рефлексии.

Для проверки эффективности технологии формирования у студентов деловой культуры международного общения средствами Интернет-коммуникации был проведен контрольный эксперимент. Эффективность представленной технологии определялась с помощью выделенных критериев: аксиологического (показатель: ценности личности), когнитивного (показатель: знания о профессиональных этических принципах и нормах общения в стране партнера), нормативно-поведенческого (показатель: применение норм и правил поведения в ситуациях делового общения), коммуникативного (показатель: умения и навыки квазипрофессионального международного общения студентов средствами Интернет-коммуникации).

В процессе опытно-экспериментальной работы были использованы следующие методы: опрос, анкетирование, тестирование (тест «Ценностные ориентации» М. Рокича), наблюдение в процессе квазипрофессионального международного общения, экспертная оценка, что обеспечило надежность полученных экспериментальных данных.

Значительное различие в результатах, полученных в экспериментальной и контрольной группах наблюдались по следующим показателям:

1) ценности личности по показателям терминальных («активная деятельная жизнь» – +8,45% в ЭГ, +3,75% в КГ; «познание» – +12,25% в ЭГ, +3,75% в КГ) и инструментальных («воспитанность» – 16,25% в ЭГ, +1% в КГ, «образованность» – +7,5% в ЭГ, +1,25% в КГ) ценностей;

2) знания о профессиональных этических принципах и нормах общения в стране партнера (переход студентов в ЭГ на высокий уровень +20% и студентов в КГ +10%);

3) применение норм и правил поведения в ситуациях делового общения (переход студентов в ЭГ на высокий уровень +45% и студентов в КГ +35%);

4) умения и навыки квазипрофессионального международного общения студентов средствами Интернет-коммуникации (переход студентов в ЭГ на высокий уровень +40% и студентов в КГ +10%).

Рефлексивный критерий деловой культуры международного общения студентов средствами Интернет-коммуникации оценивался с помощью анализа эссе, представленного в электронном языковом портфолио, который описывался на личной страничке в социальной сети Facebook и содержал всю информацию относительно установления взаимодействия с зарубежными партнерами, участия в международных видеоконференциях и др.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что использование в образовательном процессе высшей школы авторской технологии стимулирует студентов к активному квазипрофессиональному международному общению средствами Интернет-коммуникации, способствует формированию ценностей личности, знаний о профессиональных этических принципах и нормах общения в стране партнера, нормах и правилах поведения в ситуациях делового общения, умений и навыков квазипрофессионального международного общения средствами Интернет-коммуникации.

Библиографический список

- Кузин, Ф.А. Культура делового общения. – М., 1996.
- Торопов, Л.В. Педагогические основы воспитания деловой культуры старшеклассников в учебном процессе общеобразовательной школы: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Челябинск, 2000.
- Матис, В.И. Категоризация и интерпретации культуры межнационального общения // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2005. – № 3.
- Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М., 2013.
- Григорьев, С.Г. Информатизация образования должна стать отдельным направлением подготовки педагогов / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2008. – № 12. – Сер. Информатика и информатизация образования.
- Роберт, И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Педагогика. – 2012. – № 9.
- Горошко, Е.И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая формация: коллективная монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. – М., 2012.

Bibliography

- Kuzin, F.A. Kul'tura delovogo obsheniya. – M., 1996.
- Toropov, L.V. Pedagogicheskie osnovy vospitaniya delovoy kul'tury starsheklassnikov v uchebnom processe obshchegoobrazovatel'noy shkoly: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000.
- Matis, V.I. Kategorizatsiya i interpretatsii kul'turnykh mezhnatsional'nogo obsheniya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – Novosibirsk. – 2005. – № 3.
- Novikov, A.M. Pedagogika: slovar' sistemnykh osnovnykh ponyatiy. – M., 2013.
- Grigorjev, S.G. Informatizatsiya obrazovaniya dolzhna stat' otdel'nyim napravleniem podgotovki pedagogov / S.G. Grigorjev, V.V. Grinskun // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. – 2008. – № 12. – Ser. Informatika i informatizatsiya obrazovaniya.

6. Robert, I.V. Razvitie didaktiki v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya // Pedagogika. – 2012. – № 9.
 7. Goroshko, E.I. Sovremennaya internet-kommunikatsiya: struktura i osnovnye parametrit // Internet-kommunikatsiya kak novaya formatsiya: kolektivnaya monografiya / nauch. red. T.N. Kolokoljceva, O.V. Lutovina. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 05.09.13

УДК378.126

Shvets N.A. AN ANALYSIS OF RESEARCH PUBLICATIONS IN MOST-CITED FOREIGN JOURNALS AS THE BEGINNING OF AN INTERNATIONAL AUTHOR'S CAREER OF HIGH SCHOOL LECTURES. The article dwells on the importance of the analysis of research publications in international journals as a necessary preliminary work for the making the international author's career of high school lecturers. The indicators for the analysis and some general requirements of foreign journals are presented. Their strict compliance can increase the chances of successful publication in top-rated foreign journals as well as represent the Russian science at the international level.

Key words: international author's career, foreign most-cited journals, research publications.

Н.А. Швец, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: shvets-07@mail.ru

АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВЫСОКОРЕЙТИНГОВЫХ ЖУРНАЛАХ КАК НАЧАЛО МЕЖДУНАРОДНОЙ АВТОРСКОЙ КАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

В статье обозначена значимость проведения анализа научно-исследовательских публикаций в зарубежных журналах как необходимой предварительной работы для формирования международной авторской карьеры преподавателей вуза. Приведены показатели для анализа и некоторые общие требования зарубежных журналов, учет которых может повысить шансы успешного опубликования в высокорейтинговых зарубежных журналах и достойно представить российскую науку на международном уровне.

Ключевые слова: международная авторская карьера, зарубежные высокорейтинговые журналы, научно-исследовательские публикации.

В Концепции развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года обозначены общемировые тенденции развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в высшем профессиональном образовании. Широкое тиражирование получила так называемая модель глобального научно-исследовательского университета, в рамках которой университеты становятся активными игроками не только в производстве новых знаний, но и в их распространении и использовании через инновационную деятельность [1]. Принципиальными особенностями этой модели кроме прочих являются: реальное включение большинства преподавателей в научно-исследовательскую и инновационную деятельность; превращение университетов в центры коммуникации бизнеса, общества, государства по вопросам научного и технологического прогнозирования, обмена передовыми знаниями, решения глобальных проблем; интернационализация научной деятельности и подключение к передовой науке в рамках междисциплинарного научно-технического сотрудничества, выражающиеся в формировании интернациональных исследовательских коллективов, проведении стажировок в зарубежных научных и международных центрах, публикации результатов научных исследований в ведущих зарубежных журналах.

На наш взгляд, международный опыт, как и опыт ведущих российских исследовательских университетов, позволяет обозначить возможные действия российских вузов по развитию научно-исследовательской и инновационной деятельности в системе управления и кадровой политики, в частности усовершенствовать подготовку вузовских управленческих команд. Это предполагает освоение ими практики организации современной научно-исследовательской и инновационной деятельности, в том числе, техническое, организационное сопровождение и продвижение результатов научно-исследовательской и инновационной деятельности на международном уровне, мониторинг международной авторской карьеры преподавателей и научных сотрудников.

Достаточно новым является понятие «персональной авторской карьеры». Однако некоторые фонды уже представляют программы повышения квалификации научных и научно-педагогических работников в сфере информационных технологий, включающих анализ персональной научной результативности; оценку показателей публикационной активности; формирование и мониторинг персональной авторской карьеры [2].

Мы рассматриваем понятие международной авторской карьеры как критерий и результат профессиональной и научно-исследовательской компетентности преподавателя. В.П. Шестак выделяет в структуре научно-исследовательской компетентности две группы компетенций – общие интеллектуальные и исследовательские. Согласно автору, исследовательские компетенции включают: умение работать с научной литературой, искать, оценивать и хранить научные данные, критически оценивать полученную информацию; способность формулировать проблемы и научные гипотезы, аргументировать свою позицию, участвовать в научной дискуссии; умение создавать научные тексты (составлять планы, писать аннотации, рефераты, тезисы, оглавления, конспекты, доклады, статьи и отчеты); навыки организации и проведения научного эксперимента. Таким образом, исследовательские компетенции связаны со всеми этапами научно-исследовательской деятельности, начать которую полагается с анализа существующей научной проблемы.

При подготовке статьи в зарубежный журнал по результатам исследовательской деятельности преподавателя или научного коллектива должна быть проведена большая подготовительная работа, очень похожая на отдельное исследование. Для того чтобы привести данные исследовательской деятельности в соответствие с требованиями конкретного журнала и тем самым повысить шансы успешного опубликования в высокорейтинговых зарубежных журналах, мы предлагаем начать данную работу с анализа научных публикаций конкретного журнала.

Когда редактор определенного журнала получает рукопись, она должна выглядеть так же, как все уже напечатанные статьи в этом журнале. Поэтому первое, что нужно сделать автору, имеющему желание опубликоваться в зарубежном журнале – это проанализировать содержание статей конкретного журнала за последний год. Если журнал выходит ежемесячно, достаточным является анализ статей за последние четыре месяца.

На первом этапе при анализе содержания статей зарубежных журналов нужно задать и ответить на несколько вопросов:

1. Чему уделено основное внимание журнала? Какова доля теоретических статей в журнале по отношению к практическим? Тот же самый вопрос относится к среднему количеству графиков и таблиц в статьях.

2. Представляют ли статьи в журнале в основном качественный или количественный материал? Другими словами, в представленных статьях в основном обсуждаются теоретические

вопросы, развиваются, сравниваются различные теоретические подходы, проводятся попытки синтеза различных теорий или представлен анализ эмпирического материала?

3. Принимает ли журнал статьи, рассматривающие узкую научную проблему или достаточно широкое поле исследования? Была ли в журнале опубликована аналогичная статья в течение последних двух лет? Если да, то нужно критически рассмотреть возможность опубликования подобной темы в ближайшее время? Существует ли в Вашей статье данные, которые усиливают, противоречат или опровергают представленные данные, методологию или теорию, которые уже были опубликованы в журнале за последние год-два? По заголовкам статей оцените, является ли Ваш предмет исследования по широте или узости научной проблемы совместимым с тематикой журнала?

4. Из каких стран печатается большинство авторов, из каких университетов? Если публикаций авторов Вашей страны недостаточно, нужно адекватно оценить шансы Вашей статьи быть опубликованной в данном журнале? Будут ли достаточны ваши ссылки, если они будут включать исследования Вашей страны, отсюда следует вывод, что не нужно ограничиваться национальными и региональными ссылками. Если журнал опубликовал статью о Вашем регионе (стране) в последние два года, каким образом Ваша статья связана с представленными данными в разрезе более глобальных региональных или мировых проблем? Можете ли Вы сравнить данные Вашей страны с данными исследований в других странах?

5. Если Вы используете статистический анализ, например регрессионный анализ, факторный анализ или кластерный анализ, нужно посмотреть в какой степени журнал публикует статьи с подобного рода анализами?

6. Имеет ли Ваша работа глубину содержания? Есть ли у Вас сложности с научным стилем в сравнении с теми статьями, которые уже были опубликованы?

Далее предлагаем обобщенные показатели для анализа научных публикаций, в соответствии с которыми можно четко представить стратегии определенных зарубежных журналов и издательств: объем статьи (с учетом ссылок и без них); сноски (среднее количество сноска / объем сноска); средний объем разделов (введение, основная часть, вывод и т.д.); средняя длина предложения/ абзаца; терминология: например, «подростки» или «молодые люди». Всегда нужно использовать то понятие, которое используется в конкретном журнале, не обязательно совпадающее с прямым переводом на родной язык. грамматика: используются ли главным образом активные или пассивные грамматические конструкции?; среднее количество цитирований и их расположение в разделах статьи; названия статей: лингвистические образцы (например, 3 существительных подряд; краткое начало названия: длинный подзаголовок после двоеточия); порядок разделов (например, теория предшествует методологии или наоборот); названия разделов (например, выводы, обсуждение, замечания и т.п.); длина и сложность предложений (достаточно короткие предложениями длинные предложения большой структурной сложности); язык: при написании выводов использование слабых глаголов («указывают») или сильных («демонстрируют»).

Общие рекомендации зарубежных журналов разных научных областей

Аннотация (реферат, абстракт) должна состоять из не более 250 слов; организована как один параграф; описывать только

то, что есть в основном тексте; включать цели исследования; методы; результаты; главные выводы. Часто в аннотациях представлена информация о конкретном эмпирическом материале и основной структуре исследования и подчеркивают выводы и последствия. Это делается через позиционирование личного вклада исследования по отношению к существующей научной области.

Раздел «*Введение*» включает: описание проблемы, с которой связано исследование или установление научного контекста; обзор литературы, связанной с исследованием; описание белых пятен в проблеме или того, что еще не сделано; формулировку цели исследования (возможно, задач, гипотез). Хороший тон включить еще 2 подраздела: оценка важности исследования; краткое описание структуры публикации. В данный раздел статьи обязательно включить: объяснение узкоспециальных аббревиатур; выбор цитируемых работ; обоснование выбора (сравнение конкурирующих методов и результатов). Несмотря на разнообразные темы исследования, часто ссылаются на «основоположников» определенных теорий. Стил написания ссылок посмотреть в статьях данного журнала или в «Инструкциях для авторов» на сайте журнала.

В разделе «*Материалы и методы*» представить: общую схему эксперимента; подробное описание эксперимента; ссылки на соответствующие источники (указать модификации стандартных методов); подробное описание авторского метода подзаголовки (по методам) (их соответствие в разделе Результаты). Личные местоимения «я» и «мы» используются редко, распространенным явлением является использование пассивных грамматических конструкций.

В разделе «*Результаты*» представить результаты исследования в виде: таблиц; графиков; организационных или структурных диаграмм; уравнений; фотографий; рисунков и пр. При этом важно: с короткими резюмирующими комментариями, сравнениями, статистическими оценками. Важно выделить: особенности отдельных значений или тенденции; почему эти особенности важны; какие из этого можно сделать выводы. В разделе «*Обсуждение*» можно: перечислить и обобщить основные результаты; сравнить результаты с данными других исследователей; привести возможные объяснения сходства и противоречий с другими исследованиями; сделать выводы о достижении цели и гипотезы исследования; обсудить, соответствуют ли полученные результаты гипотезе исследования (причины, предположения); указать на ограничения исследования; предложить практическое применение результатов исследования; предложить направление для будущих исследований и др. В разделе «*Список литературы*» привести ссылки не только на авторов последних 5 лет, но и предыдущих 20 лет. Оформление списка индивидуальное в зависимости от журнала («Инструкции авторам»).

Итак, чтобы правильно оценить Вашу рукопись, сначала проанализируйте выбранный журнал по содержанию, организации, языковому и научному стилю, затем проанализируйте свою статью на предмет соответствия предъявляемым требованиям, корректности научного стиля. Данный анализ, на наш взгляд, послужит успешному продвижению результатов научно-исследовательской деятельности преподавателей научных коллективов, послужит началом персональной международной авторской карьеры и выходу российской науки на международный уровень в целом.

Библиографический список

1. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года [Э/п]. – Р/д: <http://www.mami.ru/index.php?id=626>
2. Шестак, В.П. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. – 2011. – № 12.

Bibliography

1. Konceptiya razvitiya nauchno-issledovatel'skoy i innovatsionnoy deyatel'nosti v uchrezhdeniyakh viysshego professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy federatsii na period do 2015 goda [Eh/p]. – R/d: <http://www.mami.ru/index.php?id=626>
2. Shestak, V.P. Formirovaniye nauchno-issledovatel'skoy kompetentnosti i «akademicheskoye pis'mo» // Vihsshee obrazovaniye v Rossii. – 2011. – № 12.

Статья поступила в редакцию 19.09.13

УДК 373.31

Chufeneva A. Yu. MANAGEMENT OF LEARNING AND RESEARCH ACTIVITIES OF THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: THEORY AND PRACTICE. The article dwells on the ways of solving the problem of management of learning and research activities of the elementary school students. The author presents the concept «management of learning and research activities of the elementary school students». The article describes the implemented management technology as well as the results of the experimental work.

Key words: learning and research activities, the organization of the educational process, management, elementary school students.

А.Ю. Чуфенева, аспирант ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: achufeneva@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье рассматриваются пути решения проблемы управления учебно-исследовательской деятельностью младших школьников. В работе представлено содержание понятия «управление учебно-исследовательской деятельностью младших школьников», описана разработанная технология управления, даны результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, организация образовательного процесса, управление, младшие школьники.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет новые требования к организации образовательного процесса младших школьников. В центре внимания педагога оказывается не столько объяснение нового предметного материала, сколько поиск форм эффективной организации учебно-познавательной деятельности, направленной на овладение способами его усвоения. В связи с этим приоритетные позиции занимает осознанная и активная деятельность обучающихся, их участие в планировании и осуществлении совместных действий в условиях урока. Все это предполагает включение нового способа организации учебного процесса, изменения функций самого педагога.

Значительное влияние на эффективность осуществления образовательного процесса младших школьников оказывает организация учебно-исследовательской деятельности. В рамках образовательного процесса данная категория рассматривается учёными с позиции приобретения обучающимися определённого опыта в выявлении и разрешении возникающих проблем, что способствует успешному овладению ими новыми знаниями и умениями, а также способами их получения. Как правило, данный вид деятельности выстраивается на основе реализации этапов и методов научного исследования на доступном школьникам уровне.

С точки зрения современного представления об образовательном процессе учебно-исследовательская деятельность подразделяется на самостоятельность младших школьников в приобретении практических и теоретических знаний об изучаемом предмете на основе его исследования, экспериментирования с ним в условиях совместной деятельности с педагогом. Ведущим направлением в образовательном процессе выступает мотивирование и координирование рассматриваемой деятельности, что предполагает тщательно спланированное управление со стороны педагога.

По мнению В.С. Лазарева, управленческая деятельность педагога представляет собой «непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются действия между её участниками и интегрируются их усилия» [1, с. 75]. Мы придерживаемся точки зрения Л.А. Мокрецов, которая управление рассматривает как равноправное взаимодействие управляемой и управляющей систем, направленное на взаимодополнение и взаиморазвитие [2]. Результатом управления выступает повышение качества усвоения обучающимися новых знаний, умений, новых видов деятельности.

Объектом управления нашего исследования выступает учебно-исследовательская деятельность младших школьников и рассматривается как специально организованный, целенаправленный процесс, состоящий из непрерывной последовательности

действий, осуществляемых субъектом управления (педагогом) в результате которых происходит овладение младшими школьниками учебно-исследовательской деятельностью. Управление данной деятельностью предполагает «целенаправленное взаимодействие субъектов управления, ориентированное на оптимизацию учебно-исследовательской деятельности, её переход в более качественное состояние» [3, с. 16]. Представленное понимание в полной мере отражает сущность данного процесса, указывая на важность организации совместной деятельности, которая обеспечивает структурированность и планомерность взаимодействия, способствует привлечению младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность.

В процессе изучения современного состояния проблемы управления учебно-исследовательской деятельностью младших школьников в педагогической теории и практике учёными (С.Л. Белых, О.Г. Проказова, Н.А. Разагатов) рассматриваются некоторые аспекты его выстраивания педагогом. Анализ исследований позволяет получить общее представление об организации данного процесса, однако не даёт чёткого научно-обоснованного механизма выстраивания его в условиях образовательного процесса. Значимым для исследования становится позиция С.Г. Воровщикова, который обосновывает управленческое сопровождение исследовательской деятельности обучающихся и определяет его компоненты: теоретически обоснованный и апробированный инструментарий; пакет управленческого сопровождения учебно-исследовательской деятельности; теоретически обоснованная модель; теоретически обоснованная и апробированная технология [4].

Скоординированность действий педагога обусловлена внедрением технологии управления учебно-исследовательской деятельностью младших школьников, представляющей собой совокупность конкретных операций, действий, осуществляемых в определённой последовательности с применением необходимых для этого форм, методов, приёмов и средств, а также создание условий, влияющих на эффективность организации данной деятельности. Технологический процесс реализуется на основе последовательных, взаимосвязанных этапов. Каждый этап технологии управления способствует решению определённых задач, обеспечивающих в совокупности достижение поставленной цели.

Эффективность осуществления педагогом управленческой деятельности, прежде всего, во многом зависит от объективности используемого диагностического инструментария, направленного на изучение уровня сформированности учебно-исследовательской деятельности младших школьников. В качестве структурных составляющих данного вида деятельности мы рассматривали: мотивационную, когнитивную и деятельностную готовность к её осуществлению. В результате обследования младших школьников были получены следующие данные (таблица 1).

Таблица 1

Распределение младших школьников по уровню сформированности учебно-исследовательской деятельности (констатирующий этап)

Критерии	Сформированность учебно-исследовательской деятельности					
	Исходный		Допустимый		Оптимальный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный	52 %	52 %	37 %	39 %	11 %	7 %
Когнитивный	59 %	61 %	35 %	33 %	7 %	5 %
Деятельностный	60 %	59 %	28 %	32 %	12 %	11 %
Средний показатель	57 %	57 %	33 %	35 %	10 %	8 %

Таблица 2

Распределение младших школьников по уровню сформированности учебно-исследовательской деятельности (контрольный этап)

Критерии	Сформированность учебно-исследовательской деятельности					
	Исходный		Допустимый		Оптимальный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный	29 %	45 %	51 %	43 %	20 %	12 %
Когнитивный	36 %	52 %	49 %	37 %	17 %	11 %
Деятельностный	35 %	53 %	51 %	36 %	15 %	11 %
Средний показатель	33 %	50 %	50 %	39 %	17 %	11 %

Результаты констатирующего этапа показали, что экспериментальная и контрольная группы с учётом выделенных компонентов в совокупности имеют схожие средние показатели. Сформированность учебно-исследовательской деятельности у большинства обучающихся преимущественно находится на исходном уровне, что характеризуется отсутствием заинтересованности к новому виду деятельности, недостаточным уровнем сформированности теоретических знаний и учебно-исследовательских умений.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялось управление учебно-исследовательской деятельностью с учётом реализации выделенных организационно-педагогических условий: учёт индивидуальных интересов младших школьников и способности к осуществлению учебно-исследовательской деятельности; создание учебно-исследовательских ситуаций, мини исследований в учебном процессе; организация взаимодействия с родителями обучающихся; насыщение образовательного процесса мини исследованиями и исследовательскими проектами, интеллектуальными праздниками, экскурсионными и экспедиционными выездами. Привлечение младших школьников к учебно-исследовательской деятельности осуществляется на основании выделенных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного. Процесс управления выстраивается на двух уровнях: урочной и внеурочной деятельности.

Управление учебно-исследовательской деятельностью в условиях урочной деятельности осуществлялся на основе различных видов занятий: уроки, направленные на усвоение исследовательских умений и знаний; уроки, содержание которых включены краткосрочные учебные исследования; уроки-исследования. Содержание каждого вида урока подразумевало целенаправленное, планомерное привлечение младших школьников к осуществлению учебно-исследовательской деятельности, с применением разнообразных форм организации деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Управление школой: теоретические основы и методы: учеб. пособие / В.С. Лазарев. – М., 1997.
2. Мокрецова, Л.А. Преемственность управления подготовкой педагога (некоторые методологические аспекты) // Вестник университета Российской академии образования. – 2003. – № 4.
3. Мокрецова, Л.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся: управленческий аспект / Л.А. Мокрецова, С.Ю. Антонова. – Бийск, 2008.
4. Воровщиков, С.Г. Проектирование внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения исследовательской деятельности учащихся / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога: научно-методич. сборник: в 2 т. / под общ. ред. проф. А.С. Обухова. – М., 2012.

Bibliography

1. Upravlenie shkoly: teoreticheskie osnovy i metodih: ucheb. posobie / V.S. Lazarev. – M., 1997.

Управление учебно-исследовательской деятельностью в условиях внеурочной деятельности осуществлялось посредством реализации надпредметного курса «Я – исследователь, я познаю мир» основное назначение которой заключалось в создании дополнительных условий для организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников. Содержание занятий предполагало целенаправленную работу в трёх направлениях: мотивационно-стимулирующем, операционально-познавательном, содержательно-деятельностном. В качестве основных форм организации занятий использовались учебно-исследовательские занятия, коллективные исследовательские работы, исследовательские экскурсии, участие в научно-практических конференциях.

На контрольном этапе эксперимента осуществлялся анализ полученных в процессе опытно-экспериментальной работы данных. Показателем эффективности выступало увеличение количества обучающихся с оптимальным и достаточным уровнем сформированности учебно-исследовательской деятельности.

Эффективность осуществляемого управления учебно-исследовательской деятельностью младших школьников выявлялось в результате сравнения полученных результатов на констатирующем этапе с результатами контрольного этапа опытно-экспериментальной работы. Обследование младших школьников осуществлялось с использованием диагностического инструментария сформированного в начале эксперимента. Результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах, представлены в таблице 2.

Представленные данные свидетельствуют о положительной динамике сформированности учебно-исследовательской деятельности младших школьников в экспериментальной группе. Достижение позитивных результатов обусловлено целенаправленным управлением учебно-исследовательской деятельностью младших школьников.

2. Mokrecova, L.A. Preemstvennostj upravleniya podgotovkoj pedagoga (nekotorihe metodologicheskie aspektih) // Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2003. – № 4.
3. Mokrecova, L.A. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nostj uchastikhshya: upravlencheskiy aspekt / L.A. Mokrecova, S.Yu. Antonova. – Biysk, 2008.
4. Vorovthikov, S.G. Proektirovanie vnutrishkol'noj sistemih uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo soprovozhdeniya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchastikhshya / S.G. Vorovthikov, M.M. Novozhilova // Issledovatel'skiy podkhod v obrazovanii: problema podgotovki pedagoga: nauchno-metodich. sbornik: v 2 t. / pod obth. red. prof. A.S. Obukhova. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 16.09.13

УДК 37

Kazanseva S.P. THE PROFESSIONAL ORIENTATE TECHNOLOGIES, ITS PROJECTION AND THE ROLE IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER. In this article is spoken about the necessity of the inculcation by new pedagogical technologies in the practice of the student's instruction, the future teachers, that steps the quality of the Russian education. In the article is unfolded the special peculiarity technologies (the professional active orientate), directs on the learn of the professional activity.

Key words: projection, pedagogical technology, individual oriental education, professional communication competence sphere.

С.П. Казанцева, ст. преп. каф. технологии Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kazancevasp@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье говорится о необходимости внедрения новых педагогических технологий в практику обучения студентов, будущих учителей, которые повысят качество российского образования. Раскрывается специфическая особенность данных технологий (профессионально-деятельная ориентированность), направленная на овладение профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: проектирование, педагогическая технология, личностно-ориентированное обучение, профессионально-коммуникативная компетентность.

Как и любая другая наука, педагогика изменяется и развивается под воздействием научно-технического прогресса и новых организационных и экономических факторов.

В современных социокультурных условиях одна из самых главных проблем педагогики заключается в том, чтобы сделать учебный процесс эффективным. Для того чтобы повысить эффективность учебного процесса, необходимо отбирать и использовать такие образовательные методы, технологии, формы и средства, которые могут повысить качество российского процесса обучения, сделают его более действенным, плодотворным.

Реалии современного общества заставляют педагогов-учебных и практиков включаться в социально-педагогическую деятельность, направленную на поиск путей реконструирования образовательных систем с целью их диверсификации; кроме того, стратегическими направлениями развития образования являются индивидуализация и дифференциация. Реформирование системы образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения.

В настоящее время образовательным учреждениям необходимо гарантировать качество образования, соответствующее новому Федеральному закону об образовании, следовательно, необходимо создание различных образовательных систем и маршрутов, максимально согласованных с особенностями развития учащихся. Однако включение педагогов в поиск и создание такого рода путей требует их готовности к данному виду деятельности. Одним из решений данной проблемы может быть проектирование образовательных технологий, которое предполагает умение педагогов-практиков создавать (проектировать, моделировать) образовательные технологии различных иерархических уровней: внутриурочные, урочные, затрагивающие серию уроков, учебный курс, деятельность всего образовательного учреждения и т.п. – от педагогов-практиков требуется высокий уровень проектировочной компетентности.

Существующие классификации педагогических технологий отражают их многообразие и многоаспектность, а также разные подходы авторов к определению понятия «педагогическая тех-

нология» (В.П. Беспалько, И.П. Волков, В.М. Монахов и др.). Мы придерживаемся определения, данного Г.К. Селевко: «Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [1, с. 13]. Педагогическая технология отличается точным описанием и алгоритмизацией, для которой характерны: системность (системный способ мышления и организации деятельности); воспроизводимость (она может быть воспроизведена другими педагогами); результативность (адекватность результатов педагогического процесса поставленным задачам, что требует постановки диагностических целей и разработки соответствующих способов диагностики результатов).

Профессионально ориентированные технологии, разрабатываемые для учреждений профессионального образования, обеспечивают, прежде всего, решение задач полноценной профессиональной подготовки будущего специалиста. Специфической особенностью данных технологий является профессионально-деятельная ориентированность, направленность обучения будущих учителей-бакалавров на овладение профессиональной деятельностью в процессе своей учебы, которую обеспечивают следующие факторы:

- ориентация учебного материала на решение задач профессиональной подготовки специалиста;
- комплексный характер профилирования, охватывающего все связи курса с соответствующими дисциплинами и другими видами исследовательской деятельности студентов;
- преимущественное решение на практических занятиях прикладных задач, которые необходимы студенту для овладения избранной профессией;
- ориентация на овладение студентом профессией по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей его познавательные особенности, мотивы, склонности и другие качества;
- направленность на развитие творческой личности будущего учителя, способной к самостоятельной профессиональной деятельности;
- создание условий для профессионально-личностного самоопределения студента: для развития профессионально-ценностных ориентаций, становления профессиональной позиции,

формирования потребности и готовности к профессионально-личностному самосовершенствованию.

Таким образом, современные профессионально ориентированные технологии в основе своей являются личностно-ориентированными, обеспечивающими субъектную позицию будущего специалиста, ценностно-ориентированного на предстоящую профессиональную деятельность и решение личностных и социальных задач.

Цель данных технологий – обеспечить профессиональное становление личности современного конкурентоспособного специалиста, готового к полноценной профессиональной, научно-методической, исследовательской деятельности. Эти технологии обеспечивают гарантированное выполнение требований Государственных образовательных стандартов к уровню и качеству подготовки будущих учителей.

Одним из приемов личностно-ориентированного обучения и эффективного использования является проектная методика.

Обратимся к понятию «проектирование» (от лат. *projectus* – брошенный вперед). В последние десятилетия это понятие появилось в контексте новой программы.

Проектная методика – это педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования учащихся.

При проектном обучении метод рассматривается как способ достижения поставленной дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Общей особенностью проектных приемов является наличие поставленной личностно-значимой проблемы и задачи ее решить. Если это теоретическая проблема – то процесс проектирования заключается в нахождении конкретного ее решения, если практическая – то задачей студента является достижение конкретного результата этой проблемы, готового к внедрению. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных исследовательских, поисковых методов и средств обучения, с другой – необходимость интегрирования знаний, умений из различных сфер науки, техники, творческих областей.

Важно отметить, что в условиях проектного личностно-ориентированного обучения педагог приобретает иную роль и функцию в учебном процессе. Проектное обучение, по словам Е.С. Полат, с решительностью заменяет традиционную парадигму образования [2, с. 5] «учитель-учебник-ученик» на новую «ученик-учебник-учитель». Именно так построена система образования в лидирующих странах мира, что отражает гуманистическое направление в философии, педагогике, психологии. Проектное обучение является более продуктивным, так как в процессе выполнения учебного проекта знания приобретаются студентами в процессе использования информации при решении практических задач. Поиск же решения практических задач активизирует необходимость добывания знаний, познавательную деятельность. Проектирование помогает студентам осознать роль знаний в жизни, обучении – знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании.

Для формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов (будущих учителей) в процессе обучения можно использовать такие технологии активного обучения, как игровые технологии (ролевые и деловые игры), кейс-стади.

Одним из приемов личностно-ориентированного обучения является проектирование и моделирование игровых технологий.

В последние годы возрос интерес к игре в образовательном процессе. Педагогов и психологов серьезно волнуют вопросы теоретических аспектов игры, технология и методика ее организации.

Проектирование игровой деятельности как инновационной технологии предполагает, по определению М.М. Поташника, «придумывание» (изобретение, рождение) новшества. Проектирование игровой технологии требует от педагога глубокого понимания игры, ее места и роли в образовательном процессе.

Рассмотрим деловую игру. *Деловая игра* – имитационное моделирование профессиональной деятельности и занятых в ней людей, ролевое взаимодействие по игровым правилам, в условном времени, при неполной информации и неопределенности.

В процессе деловой игры формируются профессионально-коммуникативная компетентность и профессионально важные качества личности будущих педагогов: умения сравнивать, выявлять, анализировать, аргументировано критиковать, задавать вопросы, преобразовывать. Объективно проводить самооценку и более ярко видеть недостатки; работать с информацией; оперативно реагировать на любую деятельность и информацию; комплексно воспринимать ситуацию и проблему и многое другое.

В деловой игре реализуются несколько психолого-педагогических принципов: имитация профессиональной деятельности; коллективная совместная деятельность; диалогическое общение участников игры; проблемность обучения; принцип двухплановости.

Кейс-стади. В основе данной технологии лежит факт (ситуация), требующий анализа, выявления причин, возникших противоречий и оперативного их решения обучаемыми в процессе занятия [4, с. 116]. Электронный экономический словарь дает следующее определение кейс-стади: «Интерактивная технология для краткосрочного обучения менеджеров, на основе реальных или вымышленных бизнес-ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у слушателей новых качеств и умений».

Применительно к сфере нашей профессиональной деятельности можно использовать три варианта использования данной технологии:

1. Ситуация-иллюстрация (анализ разбора ситуаций на занятиях в учреждении);

2. Ситуация-проблема. По способу представления – это кейс-стади «Инцидент», по содержанию – это различные нестандартные ситуации, происходившие со студентами на занятиях и вне их, либо известные конкретные случаи из журналов и газет.

3. Ситуация-тренинг. В данном случае рассматривается реальная, либо воображаемая ситуация.

Использование профессионально-ориентированных технологий в подготовке будущих учителей способствует формированию знаний, умений и навыков, выработке и принятию системы профессиональных ценностей, определяющих коммуникативную культуру личности, позволяет приобрести опыт решения различных профессиональных проблем, обеспечивает субъективную позицию студента как будущего профессионала, создает условия для развития и реализации его творческого потенциала.

Что касается проектирования профессиональных технологий, то основной тезис его понимания сводится к следующему: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» [2, с. 5] – в настоящее время привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. – М., 2005.
2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. – ИЯШ., 2000.
3. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – М., 2009.
4. Мухина, С.А. Современные инновационные технологии обучения. – М., 2008.

Bibliography

1. Selevko, G.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove informacionno-kommunikativnykh sredstv. – M., 2005.
2. Polat, E.S. Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyhka. – IYaSh., 2000.
3. Potashnik, M.M. Upravlenie professional'nim rostom uchitelya v sovremennoy shkole. – M., 2009.
4. Mukhina, S.A. Sovremennye innovatsionnye tekhnologii obucheniya. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 02.09.13

УДК 378.141.4

Panchuk T.A., Harchenko V.V. ARCHAIC TECHNOLOGIES OF ALTAI IN THE CONTENT TRAINING TEACHERS.

The paper substantiates the preparation of students for professional careers teachers to implement educational standards by means of archaic technology of the Altai. Describes the structure of technological disciplines in the curriculum of Bachelor of Teacher Education Profile «Technology».

Key words: archaic technology, technological discipline, preparation of future teacher.

Т.А. Панчук, канд. пед. наук, доц. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: panchuk_biysk@mail.ru; **В.В. Харченко**, д-р техн. наук, проф. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Vladimirh1942@yandex.ru

АРХАИЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АЛТАЯ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В работе обоснованы условия подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя по реализации образовательных стандартов средствами архаичных технологий Алтая. Описана структура технологических дисциплин в учебном плане бакалавров педагогического образования профиля «Технология».

Ключевые слова: архаичные технологии, технологические дисциплины, подготовка будущего учителя.

Статья является первой из цикла работ авторов по исследованию технологий Алтайского региона. В данной статье будет рассмотрено содержание только одного из направлений технологических дисциплин – архаичные технологии.

Примерная программа, составленная на основе ФГОС основного общего образования, определяет основную цель изучения учебного предмета «Технология» – формирование представлений о составляющих техносферы, о современном производстве и о распространенных в нем технологиях. Изучение технологии призвано обеспечить становление у школьников целостного представления о современном мире, роли техники и технологии в нем, понимание ценности технологического образования, значимости прикладного знания для каждого человека, отношения к технологии как возможной области будущей практической деятельности. Поэтому, при разработке авторской программы по технологии педагогу необходимо учитывать интересы и склонности учащихся, возможности образовательного учреждения, а также местные социально-экономические условия и региональный компонент образования. Обязательный минимум содержания (75% всего учебного времени) основных образовательных программ по технологии изучается в рамках одного из трех направлений: «Индустриальные технологии», «Технологии ведения дома» и «Сельскохозяйственные технологии» или при различных их сочетаниях.

Эффективность преподавания предмета «Технология», а также организации педагогом внеурочной деятельности обучающихся (кружковые занятия, олимпиады, конкурсы, выставки, поисковые и научные исследования, экскурсии, общественно полезные практики и т.д.) зависят от создания условий реализации ФГОС общего образования, главным из которых является кадровое обеспечение.

В рекомендациях международной научно-практической конференции «Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования» указывается, что у педагогов должны быть сформированы «компетентности, которые определяются не объемом имеющихся в их арсенале знаний, а умениями владеть ими; творчески и эффективно использовать их для самостоятельного приобретения новых знаний и для воплощения тех или иных идей в теории и практике» [1].

Поэтому, студент в процессе обучения в вузе, должен овладеть технологическими процессами преобразования в различных сферах человеческого бытия и производства для использования полученных практических навыков в профессиональной деятельности учителя технологии. Региональный компонент является составной частью школьного и вузовского образования, в его задачи входит формирование у обучающихся системы знаний о своеобразии родного края, знакомство с богатством народной культуры, художественными традициями и технологиями на фоне сведений о культуре и технологиях других народов.

В работе И.Б. Соловьевой намечены условия для решения проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя технологии в рамках преподаваемых дисциплин через познание этнической культуры, как своего народа, так и народов проживающих в Алтайском регионе [2]. Необходимым

условием по созданию кадрового обеспечения образовательного процесса предметной области «Технология» является формирование готовности будущих учителей технологии к профессиональной деятельности поликультурного воспитания обучающихся.

Еще одним фактором, определившим содержание поликультурной составляющей технологической подготовки студентов, является приоритетное развитие индустрии туризма в Алтайском крае. Природные ландшафты, географические особенности, культурное наследие, а также индустрия производства сувенирной продукции, выполненной с соблюдением традиций народного творчества, позволят занять достойное место среди стран с благоприятным туристским имиджем. Поэтому, в процессе знакомства с *современными и перспективными технологиями* и основываясь на принципе историзма, обучающиеся должны изучать и *архаичные технологии*.

Вследствие этого, при формировании цикла дисциплин учебного плана по направлению бакалаврской подготовки профиля «Технология» в АГАО им. В.М. Шукшина предложена структура дисциплин, включающих изучение архаичных, современных и перспективных технологий. Определяющим в этой структуре дисциплин является региональный аспект технологической культуры, в основе которого лежит изучение архаичных технологий Алтая.

Архаичные технологии – это древние технологии, используемые человеком для обработки природных материалов, основанные на народных традициях и обычаях. Вначале ремесло (мелкое ручное производство изделий), затем народные художественные промыслы (производство фольклорных художественных изделий), а теперь декоративно-прикладное искусство (создание художественных изделий из различных материалов, имеющих практическое назначение в быту) – это этапы развития архаичных технологий. К наиболее значимым архаичным технологиям Алтая следует отнести: горное дело и металлургию, обработку камня, кости, кожи, дерева, шерсти и растительного сырья, гончарное дело и другие народные ремесла.

Одной из древнейших технологий является **технология обработки камня**. В период древнего каменного века вся жизнедеятельность людей базировалась на охоте и была всецело связана с камнем. При раскопках в Денисовой пещере, которая расположена в самом начале алтайских гор, ученые нашли часть каменного браслета, которым женщины украшали себя 40-50 тысяч лет назад. На Алтае хорошо сохранились памятники древних технологий обработки камня, такие как орудия труда, наскальные рисунки, каменные изваяния, украшения и другие.

Сегодня, как и прежде, на Алтае широко развито **камнерезное дело**. Копыванский камнерезный завод известен с 1786 г. и по настоящее время. Здесь обрабатываются камни с трёх крупнейших алтайских месторождений поделочных камней: Коргонского, Ревневского и Белорецкого. Камни каждого из перечисленных месторождений отличаются разнообразием цветовой гаммы и структуры. Высокое качество и художественная ценность копыванских изделий определялась высокой технической оснащённостью фабрики, хотя и ручной труд рабочих использо-

Таблица 1

Структура технологических дисциплин подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Технология» в АГАО им. В.М. Шукшина

Наименование дисциплины	
Специализация «Технология агропромышленного производства»	Специализация «Культура дома и декоративно-прикладное творчество»
Основы технологической культуры	
История развития техники и технологии	
Материаловедение	
Основы обработки конструкционных материалов	
Этническая культура Алтая	
Основы декоративно-прикладного творчества	
Информационные технологии	
Электротехника	
Автоматика	
Резание материалов. Станки и инструменты	
Основы художественного проектирования	
Основы творческо-конструкторской деятельности	
Предпринимательство	
Учебно-технологическая практика	
Деревообработка	Текстильное материаловедение
Металлообработка	Обработка ткани
Агротехника	Технология и техника швейного производства
Сельхозмашины	Дизайн и художественное конструирование
Трактор	Декоративно-прикладное творчество
История развития отечественного автомобилестроения	Народная вышивка Алтая
Автомобиль	Обработка кожи и меха
Ремонт автопарка	Кулинария
Особенности эксплуатации автомобилей	Технология и техника приготовления питания

вался довольно широко. Изделия из камня – продукт творчества художников-проектировщиков и мастеров-исполнителей, во главе которых, в начале становления камнерезного дела находились известные механики, в том числе К.Д. Фролов и И.И. Ползунов.

В эпоху камня человек одевался исключительно в **шкуры и меха**. Исследование археологами «замерзших» могил пазырыкской культуры Горного Алтая (IV-III вв. до н.э.) позволили получить уникальную информацию о высокохудожественных предметах, выполненных из кожи и меха. Около 2,5 тыс. лет назад скифы Алтая владели технологиями по выделке и окраске шкур и кожи, украшали меховую одежду стёжкой, аппликацией из кожи покрытой золотой фольгой. На кожаной обуви и поясах выполняли вышивку сухожильными нитями, бисером и кристаллами пирита. Конские маски с «рогами» оленя, седельные покрывала изготавливали из войлока, кожи и отделывали кожаными и меховыми аппликациями, золотом, серебром и сердоликом.

Алтайские племена также широко использовали мех и кожу для изготовления одежды, обуви, головных уборов, поясов, сумок, посуды, седел и др. предметов быта. Для их отделки применяли технологии отделки аппликацией, вышивкой, тиснением, шнуром и тесьмой, металлическими накладками с гравировкой. Сегодня, кроме натурального меха и кожи, применяются и искусственные, а для их обработки мастерами Алтая наряду с архаичными технологиями применяются и современные.

Гончарное дело. Примерно в VII-VI тыс. до н.э. на территории Алтая человек изобрел технологию изготовления керамической посуды, которая не только позволяла варить пищу, но и стала ярким культурно-этническим атрибутом. Процесс изготовления посуды состоял из формирования стенки сосуда из глиняного жгута, уложенного по спирали и обжига на костре. По форме сосуды были невысокими, широкими, остро и круглодонными, украшенными рядами простых гребенчатых, зубчатых орнаментов. В эпоху раннего железа скифы Алтая изготавливали керамику не только способом, описанным выше, но и используя технологию формовки глиняных сосудов на кожаную болванку, наполненную песком [3]. Появление в VI в. н. э. гончарного круга изменило не только технологию, но и форму сосудов, и их отделку.

В настоящее время на Алтае повсеместно появляются мастера, которые возрождают гончарное ремесло. Также в Барнауле успешно работает предприятие народного художественного промысла «Турина гора», занимающегося изготовлени-

ем художественного фаянса, авторской керамики и алтайского сувенира.

Древнюю историю и современное развитие получила одна из архаичных технологий – **обработка дерева**. Художественная обработка древесины у многих народов – самый развитый и наиболее древний вид народного декоративного искусства. Неоценимо всемирное культурно-историческое значение находок в Пазырыкских и других древних курганах Алтая. Нигде в мире больше не сохранились ткани, ковры, изделия из дерева и другие предметы, относящиеся к I тыс. до н. э. В древних курганах археологи обнаружили множество артефактов выполненных с использованием технологии резьбы по дереву и относящихся к «скифо-сибирскому звериному стилю» [3]. Искусные резчики реалистично воспроизводили животных и птиц, а также изготавливали посуду, мебель, бревенчатые срубы, саркофаги и т.д.

Обилие лесов на Алтае способствовали развитию ремесла у алтайских племен. Такие свойства как легкость и прочность определили использование алтайцами древесины для изготовления посуды, мебели, курительных трубок, предметов быта, музыкальных инструментов, аилов и т.п. Многие предметы, (например сундуки, ступы и ведра) выполнялись с отделкой резьбой [4].

В XVIII веке, с появлением на территории Алтая русских переселенцев, произошло взаимодействие русской и алтайской культуры. Рукотворные изделия мастеров художественной обработки древесины украшали быт русских людей. Это были надежные, теплые и удобные крестьянские рубленые дома с деревянными полами и окнами, домовая резьбой, надворные постройки. Из древесины изготавливались сани и телеги, хомуты и дуги, мебель, прялки, ткацкие станки и различная домашняя утварь. Большинство изделий украшались росписью, геометрической и рельефной резьбой.

В настоящее время обработка древесины на Алтае – это одно из ведущих направлений, как в промышленности, так и в народных промыслах.

Основным производством на Алтае было **горное дело и металлургия**. Алтай издавна был известен как район добычи металлов. Археологами установлен факт добычи на Алтае меди ещё в 3 тысячелетии до н.э., из которой холодной ковкой изготавливали наконечники копий, ножи и украшения. В эпоху раннего металла племена Алтая освоили технологию сплава меди и олова (бронзу), из которой отливали боевое оружие и орудия труда. Также освоили обработку меди, бронзы и золо-

та, которые использовали для изготовления украшений. Древнее население Алтая скифской эпохи владело многими приемами металлургии, литейщики получали различные медные сплавы, легированное олово, золото. Применяли технологические приемы: литье, ковка, протяжка, лужение оловом, амальгирование ртутью. Археологами установлена технология изготовления скифами фольги, когда золото растворялось в ртути, быстро выливалось в воду и полученной при этом тончайшей пленкой оклеивали (костным клеем) деревянные резные украшения.

В I тыс. н.э. кузнецы и литейщики древних тюрков Алтая достигли высокого мастерства не только в изготовлении предметов вооружения: копий, сабель, лат, наконечников стрел, орудий труда, металлических частей сбруи, но и украшений. Древнетюркские ювелиры великолепно оформляли из золота, серебра и бронзы сбрую, серьги, кольца, поясные бляхи и другие изделия. Наивысшее развитие получили технологииковки, штамповки, литья, чеканки, гравировки. Получает широкое распространение не известное здесь ранее горячее золочение.

Освоение рудных богатств Алтая первыми русскими связано с деятельностью горнозаводчика А. Демидова. В 1729 году Колывано-Воскресенское медеплавильное предприятие на реке Локтевке выдало первый металл, а в 1744 году оно стало выпускать серебро и золото. В том же году был построен Барнаульский медеплавильный завод, хорошо оборудованный для того времени. С декабря 1771 г. из алтайской руды на Томском железоделательном заводе начали выплавлять чугун и сталь. К концу XVIII века действовало уже 22 рудника и восемь заводов.

Другими архаичными технологиями, значимыми для индустрии Алтая, являются **ткачество и ковроделие**. Основным занятием скифских племен в I тыс. до н. э. было скотоводство. Из шерсти овец изготавливали ткани и орнаментированные вор-

совые ковры, а из цветного войлока с отделкой аппликацией и вышивкой ковры, обувь, головные уборы, одежду, седла и другие предметы. Алтайские племена кроме шерсти (для изготовления тканей и войлока) использовали для ткачества растительное сырье (конопля и крапива), а после переселения русских и лён [4]. Ткацкие станки у русских и алтайцев отличались по конструкции и по технологии ткачества. Русские переселенцы использовали также технологии ткачества поясов без станка, бытовавшие до начала 20 века, такие как ткачество «на дощечках», «на ниту» и «на бердышке».

Для изготовления изделий и их отделки использовались архаичные **технологии плетения и вышивки**. Для плетения и вышивки применяли материалы животного (сухожильная нить, рыбаья кожа, конский волос, шерсть) и растительного происхождения (конопля, крапива, лен, лыко, рогоз, корни растений). Сегодня уже не используются традиционные технологии вязания иглой, характерного для русских и алтайцев, а также некоторые приемы декорирования традиционной вышивкой.

Анализ научной литературы и практического опыта показал, что на сегодняшнем этапе наиболее перспективной образовательной стратегией является сочетание технологического и поликультурного образования, которые мы рассматриваем как часть современного образования, способствующего формированию технологической и этнокультурной компетентности обучающихся. Изучение и реконструкция архаичных технологий служат материалом для развития современного декоративно-прикладного искусства и творчества студентов – будущих учителей технологии. А возрождение региональных художественных промыслов основанных на архаичных технологиях окажет влияние на развивающуюся экономическую отрасль Алтая – туризм.

Библиографический список

1. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования: рекомендации международной научно-практич. конф. – Горно-Алтайск, 2010.
2. Соловьева, И.Б. Этнокультура в подготовке учителя технологии // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2.
3. Молодин, В.И. Феномен алтайских мумий / В.И. Молодин, Н.В. Полосмак, Т.А. Чикишева [и др.]. – Новосибирск, 2000.
4. Эдиков, Л.В. Декоративно-прикладное искусство Алтая. С древнейших времен до наших дней. – Горно-Алтайск, 2006.

Bibliography

1. Kompetentnostno-deyatelnostniy podkhod v sisteme sovremennogo obrazovaniya: rekomendacii mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Gorno-Altajsk, 2010.
2. Solovjeva, I.B. Ehtnokuljtura v podgotovke uchitelya tekhnologii // Mir nauki, kuljtur, obrazovaniya. – 2013. – № 2.
3. Molodin, V.I. Fenomen altajskikh mumiy / V.I. Molodin, N.V. Polosjmak, T.A. Chikisheva [i dr.]. – Novosibirsk, 2000.
4. Ehdikov, L.V. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Altaya. S drevnejshikh vremen do nashikh dnejj. – Gorno-Altajsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 31.08.13

УДК 378.141.4

Harchenko V.V., Panchuk T.A. MODERN AND PERSPECTIVE TECHNOLOGIES OF THE ALTAI REGION. In work the analysis of, synthesis and defined the structure of modern and advanced technologies of the Altai region needed when generating technological culture students within the framework of the regional component.

Key words: modern and perspective technologies, regional component, Altai region.

В.В. Харченко, д-р техн. наук, проф. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: Vladimih1942@yandex.ru; **Т.А. Панчук**, канд. пед. наук, доц. Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: panchuk_biysk@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

В работе проведен анализ, обобщение и определена структура современных и перспективных технологий Алтайского региона, знание которых необходимо при формировании технологической культуры обучающихся в рамках регионального компонента.

Ключевые слова: современные и перспективные технологии, региональный компонент, Алтайский регион.

В первой из цикла статей о результатах исследования технологий Алтайского региона – «Архаичные технологии Алтая в содержании подготовки учителя», авторами обоснованы условия подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя по реализации образовательных стандартов средствами архаичных технологий Алтая. Также описана структура тех-

нологических дисциплин в учебном плане подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Технология».

Настоящая статья содержит анализ, обобщение и структуризацию современных и перспективных технологий Алтайского региона, позволяющих наполнить содержанием региональный компонент технологического образования обучающихся. К этим

технологиям мы относим технологии сельскохозяйственного производства, технологии агропромышленного комплекса (АПК), промышленные технологии и так называемые перспективные технологии.

Из технологий **сельскохозяйственного производства** в Алтайском регионе наибольшее распространение получили земледелие, животноводство, пчеловодство и виноградарство.

В древнейший период Алтай был одним из центров раннего сибирского **земледелия**. Об этом говорят данные археологических раскопок; в курганах находят зернотёрки, мотыги, ручные мельницы, а также остатки древних оросительных систем, обнаруженные в различных районах Среднего и Южного Алтая. Крестьяне Алтайского края сеяли те же культуры, что и во всей Западной Сибири: рожь, ячмень, овёс, пшеницу, просо, гречиху, горох; из технических культур возделывали лён, коноплю, из огородных – капусту, морковь, огурцы, лук, чеснок, редьку, свёклу, репу, хрен, бобы, укроп, тыкву, дыни.

Современным системам земледелия присущи научно обоснованная структура посевных площадей, система севооборотов и удобрения, защита почв от эрозии и растений, от болезней и вредителей, защита от окружающей среды. Все системы земледелия (зерновая, зернопахная, травопольная, культурно-мелиоративная, залежная и др.) обеспечивают воспроизводство плодородия почвы применением органических и минеральных удобрений в сочетании с почвозащитными мероприятиями. В настоящее время алтайское земледелие имеет следующие отрасли: растениеводство, овощеводство, плодоводство, виноградарство, цветоводство, лесоводство, луговое, льноводство, при которых выращиваются следующие группы культур: продовольственные, технические, кормовые, овощные, плодовые.

В крае действуют научно-исследовательские учреждения: Алтайский научно-исследовательский институт земледелия и селекции сельскохозяйственных культур, Западно-Сибирская овощная опытная станция, которые занимаются выведением высокопродуктивных сортов сельскохозяйственных культур. Учеными-селекционерами этих научных учреждений создано более 70 сортов овощных и бахчевых, свыше 50-ти зерновых, зернобобовых и кормовых культур [1].

Основной и ведущей отраслью социально-экономического развития Горного Алтая в конце 19 века являлось скотоводство, в силу того, что занятие им требовало от людей гораздо меньших усилий, чем другие отрасли. Способ содержания скота был прост: он круглый год содержался на подножном корме под присмотром пастухов. Население традиционно разводило главным образом лошадей и овец.

Современное животноводство – отрасль сельского хозяйства, занимающаяся разведением сельскохозяйственных животных для производства животноводческих продуктов. Животноводство обеспечивает предприятия перерабатывающей промышленности сырьем для производства продуктов питания. Из продуктов и отходов животноводства получают корма, а также различные лекарственные препараты. Доля животноводческой продукции в общем объеме сельскохозяйственной продукции края составляет около 50%. **Животноводство** Алтайского края представлено отраслями: молочное и мясное скотоводство, птицеводство, свиноводство, овцеводство, коневодство, мараловодство, оленеводство и рыбноводство.

Скотоводство – одна из значимых отраслей животноводства, которое включает в себя мясную и молочную специализацию. Разведение крупного рогатого скота представляет большой экономический интерес, так как обеспечивает стабильное, в течение года, поступление финансовых средств и основную прибыль всей отрасли животноводства.

Мараловодство (пантовое оленеводство) – самая молодая отрасль животноводства, зародившаяся во второй половине XIX века, основной продукцией которой являются панты – молодые рога, снятые в период их роста. Кровь маралов является одним из самых древних народных средств от многих болезней. Исследования последних лет показали, что в крови маралов содержится целый комплекс полезных для здоровья человека биологически активных веществ. Пантовое оленеводство – одна из достаточно устойчиво развивающихся отраслей, что связано с высокой рентабельностью производства продукции оленеводства, наличием спроса на нее на внешнем рынке. В 30 хозяйствах шести горных районов Алтайского края, где развито пантовое оленеводство, производится за год около 15 тонн кон-

сервированных пантов благородного оленя. Продукция экспортируется в регионы России и дальше зарубежье. Развитию пантового оленеводства способствует наличие Всероссийского НИИ пантового оленеводства, который занимается разработкой технологии ведения отрасли, вопросами кормления и содержания оленей, разработкой новых и совершенствованием существующих способов консервирования пантов и побочной продукции.

Пчеловодство образует одну из важных отраслей сельского хозяйства Алтайского края, являющегося одним из наиболее развитых пчеловодческих районов нашей страны. В Западно-Сибирском регионе в отдельные годы количество меда, заготовленного на Алтае, превышает 50%. По числу пчелиных семей край устойчиво занимает четвертое место в России, имея в наличии во всех категориях хозяйств, свыше 400 тыс. пчелиных семей. Ежегодно в крае получают свыше 5500 тонн товарного меда [2].

История культуры **винограда** в Алтайском крае насчитывает около восьмидесяти лет. Ещё в 1934 г. М.А. Лисавенко были высажены первые, полученные от Мичурина черенки, на участке опорного пункта садоводства в Горно-Алтайске. С 40-х до начала 70-х годов в Белокурихе существовал известный тогда на всю страну промышленный виноградник В.К. Недина. В 70...90-х годах популяризацией винограда в Бийске занимался Р.Ф. Шаров. Достойным преемником подвижников алтайского виноградарства является кандидат физико-математических наук Н.Н. Фаддеев, который за тридцатилетний период работы с виноградом детально оценил существовавшие приемы и создал новую систему работы с лозой. На виноградниках Барнаула, Бийска, Рубцовска, и в других местах Алтая возделывают множество новых перспективных сортов, т.е. фактически, в южных регионах Западной Сибири реализована полупромышленная культура – виноград [3].

Современная структура промышленного комплекса края характеризуется высокой долей обрабатывающих производств, ведущим из которых является производство пищевой продукции. Предприятия **пищевого и перерабатывающего** секторов экономики стабильно занимают доминирующее положение, на них приходится около 1/3 всей производимой в регионе промышленной продукции.

Здесь сосредоточены пищевкусовая, мясная и молочная, рыбная, мукомольно-крупяная, комбикормовая промышленности. Кроме того, сюда входят частично легкая промышленность по переработке сельскохозяйственного сырья, торговля продовольственными товарами и общественное питание. Эти отрасли агропромышленного комплекса обеспечивают первичную промышленную доработку сельскохозяйственного сырья и доведение его до готовности реализации населению. Они осуществляют и доставку готовой продукции к местам хранения и реализации. На их долю приходится 38% от общего объема производства продукции, 19% всех производственных фондов и 18% численности рабочих.

Основным направлением использования произведенного в крае зерна является выработка муки и круп местными перерабатывающими предприятиями. Ежегодно производится свыше 1,2 млн. тонн муки, 207 тыс. тонн крупы и 249 тыс. тонн комбикормов. Каждая 8 тонна муки и каждая 5 тонна крупы, производимая в России – алтайская. Большое значение зерновые имеют и для животноводства, как сырьё для производства комбикормов, пивоваренного и спиртового производств [4].

Ведущими отраслями **промышленности** в регионе являются электроэнергетика, машиностроение и металлообработка, химическая и нефтехимическая отрасли.

Энергетический комплекс Алтайского региона – это 11 крупных и средних предприятий, а также структурные подразделения промышленных предприятий, занимающиеся вопросами производства, передачи и распределения электроэнергии и тепла.

Некоммерческое партнерство «Алтайский кластер энергомашиностроения и энергоэффективных технологий» создан в 2011 году. Создание кластера продиктовано необходимостью дальнейшего развития энергетического комплекса Алтайского края. В структуре кластера выделяется два полюса. Энергомашиностроительный полюс сконцентрирован на выпуске энергетических агрегатов и вспомогательного оборудования для производителей и транспортировщиков электроэнергии. Деятельность энерготехнического полюса ориентирована на конечных потребителей электроэнергии посредством внедрения энергосберегающих технологий. Организация совместной деятельно-

сти участников кластера позволяет выполнять полный спектр услуг от проектирования до монтажа и сервисного обслуживания энергоэффективных технологий для любых организаций [5].

Одной из базовых отраслей края является машиностроение. Машиностроительный комплекс является второй отраслью промышленного производства Алтайского региона после электроэнергетики. Будучи крупнейшим сельскохозяйственным регионом России, Алтайский край является крупным центром сельскохозяйственного машиностроения.

На территории региона имеется более двух десятков предприятий сельскохозяйственного машиностроения. Большинство из них ведётся активное освоение выпуска современных образцов машин, внедряются новейшие технологии производства. В 2010 году эти предприятия, а также некоторые учебные и научно-исследовательские учреждения и общественные организации края объединились в Алтайский кластер аграрного машиностроения, основными целями функционирования которого стали: развитие сельскохозяйственного машиностроения в Алтайском крае; обеспечение сельскохозяйственных производителей современной высокопроизводительной техникой для ресурсосберегающих технологий; объединение интеллектуальных, производственных и финансовых ресурсов в сфере аграрного машиностроения Алтайского края для создания машин нового поколения в виде технико-технологических комплексов [6].

Довольно значительное место в современной отраслевой структуре края сохраняет химическая и нефтехимическая промышленность. Предприятия этой отрасли производят шины для автомобилей, самолётов и сельскохозяйственных машин, химические волокна и нити, кислоты, щёлочи и т.д.

В крае ведутся исследования по ряду *перспективных* для региона и России направлений – синтез лекарственных средств и пищевых добавок, нанотехнологии и наноматериалы, полимеры и композиты, энергосбережение и энергонасыщенные материалы и другие. Значительный научно-технический и технологический потенциал сконцентрирован в г. Бийске, с 2005 года развивающемся в статусе наукограда Российской Федерации.

Сочетание на территории Алтайского края ряда благоприятных условий для активного развития инновационной деятельности способствовало созданию здесь Алтайского биофармацевтического кластера, состоящего из 36 организаций, включая таких российских лидеров по производству биологически активных добавок (БАД) и фармацевтических препаратов, как «Эвалар» и «Алтайвитамины». Наличие в его составе научных, образовательных и инновационных предприятий позволяет выстроить всю технологическую цепочку развития инноваций: от фундаментальных исследований до серийного производства

нового продукта. Основными направлениями производственной деятельности кластера являются: химико-фармацевтическое производство, биофармацевтическое производство, производство продуктов питания с заданными полезными свойствами и производство медицинской техники [7].

Основные работы так называемого специального назначения в крае ведутся открытым акционерным обществом «Федеральный научно-производственный центр «Алтай» (ФНПЦ «Алтай»), который, в частности, ведёт разработки по направлениям: межконтинентальные баллистические ракеты; боевые части управляемых ракет; малогабаритные изделия и воспламеняющие устройства. Это предприятие является единственным в России производителем высокопредохранительных взрывчатых веществ (ВВ) и головной организацией в России по разработке составов и технологий изготовления нитрозфторсодержащих ВВ.

Экспериментальная база ФНПЦ «Алтай» позволяет изучать процессы горения и детонации на высоком научно-техническом уровне, определять весь комплекс аналитических, физико-химических и взрывчатых характеристик для всех типов ВВ, проводить экспертизу промышленной безопасности энергонасыщенных материалов, технологических линий и оборудования.

Здесь впервые в мире разработана технология синтеза наноалмазов – ультрадисперсных алмазов, которая доведена до промышленного производства. Последнее включает ряд технологий, таких как: технология синтеза и очистки ультрадисперсных алмазов, технология нанесения химических и электрохимических металлоалмазных покрытий, технология производства полирующих составов и антифрикционных присадок и смазок.

Для получения инертного газа, создающего в огнетушителях избыточное давление и вытесняющее из них огнетушащие вещества, обеспечивающего тушение пожара и защиту дорогостоящего оборудования, разработаны источники холодного газа, имеющие наилучшие технико-экономические показатели по сравнению с газобаллонными и закачными устройствами [8].

Проведённый анализ и обобщение современных и перспективных технологий Алтайского региона показывают их существенное многообразие и позволяют значительно расширить представления обучающихся о технологических процессах в современном производстве как России вообще, так и Алтайского региона, в частности. Определяющим в структуре технологических дисциплин подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Технология» в АГАО им. В.М. Шукшина является региональный аспект технологической культуры, в основе которого лежит изучение архайчных, современных и перспективных технологий Алтайского региона.

Библиографический список

1. Сельское хозяйство Алтайского края [Э/п]. – Р/д: <http://www.altairregion22.ru/territory/agriculture/shAk>
2. Животноводство Алтайского края [Э/п]. – Р/д: <http://www.bestreferat.ru/referat-112391.html>.
3. Фаддеенков, Н.Н. Виноград на Алтае и в Сибири. – Бийск, 2010.
4. Зернопереработчики Алтая готовы инвестировать в комбикорма и макароны. // ИД Алтайпресс – 2012. – 25 сентября [Э/п]. – Р/д: <http://carbofood.ru/novosti-mukomolnoj-i-xlebopekarnopromyshlennosti/zernopererabotchiki-altaia-gotovy-investirovat-vkombikorma-i-makarony-qid-qaltapressqq-25-sentiabria-2012>.
5. Алтайский кластер энергомашиностроения и энергоэффективных технологий [Э/п]. – Р/д: http://www.altkibd.ru/ackr/altayskie_klastery/altayskiy_klastern_energomashino_stroeniya_i_energoeffektivnykh_tekhnologiy.
6. Кластер аграрного машиностроения [Э/п]. – Р/д: http://www.altkibd.ru/ackr/altayskie_klastery/altayskiy_klastern_agrarnogo_mashinostroeniya/
7. Биофармацевтический кластер на Алтае – единственный в стране // Альманах «Деловая слава России». – 2011. – 17 февраля [Э/п]. – Р/д: http://www.altairregion22.ru/info/mass-media/smi_ob/210211.php.
8. Федеральный Научно-Производственный Центр «Алтай» [Э/п]. – Р/д: <http://frpc.secna.ru>.

Bibliography

1. Seljskoe khozyaystvo Altajskogo kraya [Eh/r]. – R/d: <http://www.altairregion22.ru/territory/agriculture/shAk>
2. Zhivotnovodstvo Altajskogo kraya [Eh/r]. – R/d: <http://www.bestreferat.ru/referat-112391.html>.
3. Faddeenkov, N.N. Vinograd na Altae i v Sibiri. – Biysk, 2010.
4. Zernopererabotchiki Altaya gotovih investirovat v kombikorma i makaronih. // ID Altajpress – 2012. – 25 sentyabrya [Eh/r]. – R/d: <http://carbofood.ru/novosti-mukomolnoj-i-xlebopekarnopromyshlennosti/zernopererabotchiki-altaia-gotovy-investirovat-vkombikorma-i-makarony-qid-qaltapressqq-25-sentiabria-2012>.
5. Altajskiy klaster ehnergomashinostroeniya i ehnergoeffektivnykh tekhnologiy [Eh/r]. – R/d: http://www.altkibd.ru/ackr/altayskie_klastery/altayskiy_klastern_energomashino_stroeniya_i_energoeffektivnykh_tekhnologiy.
6. Klaster agrarnogo mashinostroeniya [Eh/r]. – R/d: http://www.altkibd.ru/ackr/altayskie_klastery/altayskiy_klastern_agrarnogo_mashinostroeniya/
7. Biofarmaceuticheskij klaster na Altae – edinstvenniy v strane // Aljmanakh «Delovaya slava Rossii». – 2011. – 17 fevralya [Eh/r]. – R/d: http://www.altairregion22.ru/info/mass-media/smi_ob/210211.php.
8. Federalniy Nauchno-Proizvodstvenniy Centr «Altaj» [Eh/r]. – R/d: <http://frpc.secna.ru>.

Статья поступила в редакцию 31.08.13

УДК: 378.14

Azizova I.J. SUBJECT-REFLEXIVE LEARNING AS A STRATEGY OF METHODOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS-BIOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF HUMANITARIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION.

Conceptual and theoretical regulations on subjective and reflexive training of students-biologists in the system of methodical training on the basis of humanitarization of pedagogical education are considered in the paper. According to the author's opinion, in these conditions the subjective and reflexive training, considered as the result of systematic effect of all components of the system of methodical preparation of students biologists, is, according to the author, new students-biologists methodical training is a new educational strategy of a personality formation of future teachers of biology as subject of educational, professional and cultural activity.

Key words: humanitarization; subject and reflexive training; reflection; subjective properties of the personality; subject of professional and pedagogical activity and culture, humanitarian technologies; system of methodical training of students biologists.

И.Ю. Азизова, канд. пед. наук, доц. каф. методики обучения биологии и экологии Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, с.н.с. НИИ Непрерывного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: azizova_i@mail.ru

СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены концептуально-теоретические положения о субъектно-рефлексивном обучении студентов-биологов в системе методической подготовки на основе гуманитаризации педагогического образования. В данных условиях субъектно-рефлексивное обучение, рассматриваемое как результат системного эффекта всех компонентов системы методической подготовки студентов-биологов, является, по мнению автора, новой образовательной стратегией становления личности будущего учителя биологии как субъекта учебной, профессиональной и культурной деятельности.

Ключевые слова: гуманитаризация, субъектно-рефлексивное обучение, рефлексия, субъектные свойства личности, субъект профессионально-педагогической деятельности и культуры, гуманитарные технологии, система методической подготовки студентов-биологов.

Новые гуманистически ориентированные концепции развития образования поднимают вопрос о становлении человека как субъекта, создающего внутреннее пространство для индивидуального роста, суверенной личности, выступающей основным ресурсом культурного развития общества.

Вместе с тем, за рамками внимания исследователей осталась проблема становления педагога-биолога как субъекта, компетентно организующего культуротворческий образовательный процесс, в котором отчетливо сочетается становление естественнонаучного мировоззрения обучающегося с развитием его духовной доминанты.

Актуальность разработки и обоснования теоретико-методологических основ построения системы методической подготовки студентов-биологов в педагогическом вузе на основе гуманитаризации педагогического образования определяется противоречием между объективной потребностью в учителе биологии как субъекте профессиональной и культурной деятельности и слабой разработанностью теоретических и технологических основ его развития в процессе методической подготовки.

Гуманитаризация образования предполагает овладение личностью особым способом мышления, позволяющим быть готовым к диалогу культур в ходе теоретического осмысления науки, поиска в области ее социально-культурного значения. Цель гуманитаризации образования состоит в обогащении внутреннего мира обучающихся, приобщении их к этическим ценностям, побуждении к духовному совершенствованию, развитию чувства целостности или самоидентичности.

Гуманистическая педагогика базируется на концепции человека как эпицентра культуры, ее высшей духовной ценности, строится на признании прав личности на свободное развитие и проявление своих способностей.

Опираясь на данные положения, доктор педагогических наук Е.В. Бондаревская обосновывает свои теоретические позиции, касающиеся культурной сущности человека как системообразующего компонента его целостности. Ученый вводит понятие «человека культуры», предполагая под ним тип личности, ядром которой являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнестворчества [1, с. 17].

Личность как «субъект культуры» рассматривается в докторской диссертации Г.И. Гайсиной, в работе отмечается, что данное понятие включает в себя не только значение субъекта культурной деятельности, способного ее освоить и творчески реализовать, но и субъекта внутреннего мира, способного к самопознанию и саморегулированию в свете культуры (смысловое самоопределение человека как субъекта культуры) [2, с. 89].

Характеристиками субъектности как сложного, интегративного внутриличностного качества являются: активность; автономность, независимость; произвольность выбора цели и средств деятельности; направленность на действия (способность осваивать и преобразовывать окружающую действительность и самого себя); ответственность за результат действия; инициативность в межличностной, межкультурной и др. коммуникации; самоопределение и самоидентификация; осмысление, рефлексия потребностей, отношений и действий; самоконтроль, саморегуляция мотиваций, эмоций и поступков; развитие и саморазвитие; поиск смысла деятельности, ценностно-смысловые ориентации к жизни и окружающей действительности в целом и т.д.

Известно, что данные субъектные качества порождаются сложными процедурами самосознания: от 1) формирования поля намерений в собственном жизненном пространстве и 2) выделения в этом поле доминант до 3) определения своей позиции, способов деятельности и коммуникации, соответствующих нравственным доминантам; 4) контроля способов реализации доминант, 5) пересмотра доминант и т.д.

Данные процедуры сложны для личности, прежде всего, в эмоционально-волевом плане. Кратко и емко о субъектности личности как о свободе человека высказался знаменитый французский мыслитель-гуманист А. Камю: «... свободный человек, не является человеком комфорта. ... он с великим трудом создает свой собственный порядок...» [цит. по: 3, с. 382].

Важнейшим проявлением самосознания ученые определяют потребность личности в организации своей жизни, включая в нее осознанное отношение к действительности, взаимоотношения с другими, занятия, познание и деятельность [4].

Ведущей в становлении и самоопределении личности является познавательная деятельность.

В ее отношении субъектные свойства личности проявляются в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки ... материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным) [5].

Аспектами сущности человека – субъекта образовательной деятельности, рассмотренной как культура, – являются: сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество.

Доктор педагогических наук Л.В. Антропова определяет учителя как субъекта профессиональной деятельности, который самостоятельно осознает структуру деятельности, самостоятельно целенаправляет, превосходит результат, проявляет творчество в профессиональной деятельности (в данном случае – педагогической) [6].

Множественность субъектных функций, или профессиональная «полисубъектность» педагога отражена в исследовании А.И. Григорьевой, по мнению которой педагог реализует себя 1) как субъект воспитательного влияния во взаимодействии (прямом и опосредованном) с ребенком и детским сообществом школы; 2) как субъект личностного и профессионального развития себя (саморазвития); 3) как субъект формирования и развития педагогического коллектива; 4) как субъект взаимодействия с «выходящими» на ребенка социальными общностями и институтами [7].

Развитие субъектной позиции личности происходит не только при условии вовлечения ее в процесс принятия решения (что, несомненно, важно), но и при условии организации смыслопоисковой деятельности в различных аспектах и компонентах духовной культуры человека. «Выработка, сотворение смысла» (Г.И. Гайсина) – атрибутивная часть познавательной деятельности человека, опирающаяся на субъективный опыт личности.

О субъектности личности в познании говорил один из самых выдающихся отечественных мыслителей XX века А.А. Ухтомский: «Люди сами в значительной мере творцы того, что видят, ибо они – его интерполяторы, толкователи» [цит. по: 8].

Интерпретация неразрывно связана с концентрацией субъекта на самоощущениях, на углублении в себя, в свои ассоциации по отношению к интерпретируемому. То есть в данный момент личность не абстрагируется, не отделяет себя от интерпретируемого объекта.

Чем более значим для личности объект интерпретации, тем больше времени, внимания, интеллектуальных и эмоциональных усилий затрачивает личность на его осмысление и переосмысление.

Интерпретация с точки зрения психологии – это открытие личностью смыслов для себя чего-либо происходящего и выражение этих смыслов на субъективном языке личности, на языке ее понятий. Интерпретация – это постоянное «самовопрошание», это внутренний диалог Я с миром, с жизнью, это диалог Я о смысле, «для чего», «зачем» [9].

Осмыслить, обнаружить смысл, значит обнаружить значение объекта для своего субъектного бытия, иными словами – придать ценность всему, что входит в пространство культуры из мира природы и тем более всему тому, что создается самой культурой [10].

Содержательная сущность понятия «интерпретация» значительно расширяется за счет тезиса выдающегося психолога и философа С.Л. Рубинштейна о созерцательном отношении субъекта к миру. Ученик и последователь С.Л. Рубинштейна А.В. Брушлинский развивает эту идею и приходит к заключению, что психологический «контекст» интерпретации и понимания субъекта складывается не только из векторов его сознания и действия, но также из вектора созерцания [11].

Комментируя суждение Рубинштейна о субъекте, психолог А.Н. Славская отмечает: «В отличие от познания, которое раскрывает логику объектов, в отличие от деятельности, которая их изменяет, субъект своим созерцанием особым образом относится к бытию. В своем созерцательном отношении к миру субъект выражает самого себя, свою «логику», т.е. свою ценность, культуру, интенциональность» [9, с. 28].

Итак, для созерцания характерна фиксация личностью своей особой субъективной реальности, в которой выражается при страстное отношение к действительности. Здесь, на наш взгляд,

следует сделать поправку. Психологи определяют при страстность как крайнюю субъективность оценок [12], граничащую с эгоцентризмом и духовной «слепотой». Вот почему созерцание и интерпретация не могут быть полезны личности без стремления осознать, сопоставить факт действительности с социальной и нравственной нормой.

Способность понимать и интерпретировать то, что происходит в настоящем, воспринимать происходящее без искажений, способность находится в контакте с самим собой, знание своего внутреннего мира воплощаются в осознании, с которым неразрывно связана рефлексия [13, с. 207].

Выше отмечалось, что в соответствии с рубинштейновской концепцией, в момент созерцания субъект интерпретирует свое отношение к себе и миру, придает его атрибутам личностный смысл. При этом «работу» сознания со смыслами созерцаемого феноменологически очерчивают вопросы, диапазон которых весьма широк, от: «Что я думаю об этом?», «Как я считаю?», «Каков мой взгляд на это?», «Какое это для меня имеет значение?», до: «Кто я?», «Чего хочу?», «Нужна ли мне свобода?», «Готов ли я к ответственности?», «Могу ли я испытывать сострадание?» и др.

Примечательно, что те же вопросы задает субъект в ходе так называемой «ценностной» рефлексии, направленной на определение степени важности, личностной значимости оцениваемого события.

Психологи установили многообразные связи между интерпретацией и рефлексией. Рефлексия является важнейшей функцией интерпретации субъекта, которая характеризуется как способ передачи смысла, как осмысление, самоосмысление. В качестве механизма интерпретации выступает оценивание [9, с. 220], являющееся в свою очередь важным компонентом рефлексивной деятельности.

Ведущий представитель философской герменевтики П. Рикёр в своей книге «Конфликт интерпретаций» с позиции рефлексивной философии отдает рефлексии роль не столько подтверждения истины бытия в ее непосредственной данности, сколько корректирующей критики интерпретации, продиктованной «повторным присвоением нашего усилия существовать» [14, с. 450]. Он говорит: «...рефлексия есть присвоение нашего усилия быть и нашего желания быть с помощью творений, которые свидетельствуют об этом усилии и этом желании». И далее: «Именно здесь рефлексия прибегает к интерпретации в своей попытке стать герменевтикой. Таков глубинный исток нашей проблемы: он коренится в изначальной связи между актом существования и знаками, которые мы создаем в ходе своих деяний; рефлексия должна стать интерпретацией, поскольку я смогу схватить акт существования не иначе как в знаках, рассеянных в мире» [14, с. 452-453].

Интерпретируя знаки, символы, человек, прежде всего, стремится понять себя. И выполнять эту работу помогает рефлексия.

Но психологи предупреждают, что интерпретация, направленная на себя, не может быть сведена исключительно к рефлексии, так как рефлексия сугубо рациональна, объективна. Роль интерпретации для личности заключается не только в том, чтобы превратить себя в объект анализа и рационального осмысления [9, с. 39].

Тем не менее, этот тезис, на наш взгляд, недостаточно обоснован, так как рефлексия не может характеризоваться исключительной рациональностью мышления и объективностью суждений. Рефлексия, как и интерпретация, обладает свойством субъективности [15]. Именно так ее характеризует Г.П. Щедровицкий: «В отношении рефлексии не годятся критерии правильности и неправильности. Рефлексия сугубо субъективна. Она субъективна и полна переживаний» [16, с. 43].

Рефлексия собственных оценок и суждений является важной динамической функцией интерпретации. «Работа» интерпретирования соотносится с «Я»-концепцией и жизненной позицией субъекта [9, с. 75]. Рефлексия же делает возможным анализ оснований производимых действий (идей, целей, ценностей, средств) для осуществления их изменения, что, в конечном счете, может привести к изменению деятельности в целом [17, с. 15].

Находясь в центре рефлексии, личность движется от вопрошания всего существующего, самовопрошания и оценки своих потенций до испытания собственных сил и управления своей деятельностью. То есть за счет рефлексии личность оказывается способной не только к самоидентификации, но и саморазвитию.

Итак, в формировании субъектной позиции месте со смыслопоисковой деятельностью (интерпретацией) непременно участвует рефлексия.

Изложенные выше положения являются основанием для определения обучения студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образования как *«субъектно-рефлексивного»*.

Стратегия субъектно-рефлексивного обучения объединяет в себе тактические предикаты, которые в отношении методической подготовки студентов-биологов определяются компонентами данной системы (целевым, содержательным, процессуальным, результативно-оценочным). Рассмотрим их в данной модели.

Стратегической целью методической подготовки студентов-биологов является развитие личности будущего учителя биологии как компетентного специалиста, субъекта культуры в процессе самореализации и рефлексии интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, коммуникативных, творческих и др. индивидуально-психологических свойств и возможностей в педагогической деятельности.

Предпосылкой субъектно-рефлексивного обучения в методической подготовке будущих учителей биологии, определяющего в качестве своей цели развитие личности как субъекта профессиональной педагогической деятельности и культуры в целом, становится антропоцентричная стратегия образования (С.А. Гончаров, Н.В. Бордовская, Е.В. Бондаревская, др.), концепция гуманитаризации общества и образования (И.Ю. Алексашина, Н.В. Бордовская, Г.А. Бордовский, С.А. Гончаров, А.П. Валицкая, М. Полани, В.Д. Шадриков и др.), базовая категория «человек культуры» (Е.В. Бондаревская).

В соответствии с этим субъектно-рефлексивное обучение в системе методической подготовки студентов-биологов изменяет представление о традиционных ценностях профессионального образования как информационно-знаниевого, снимает узкую научную ориентированность принципов его построения, расширяет духовно-ценностные основы содержания биологического образования, вводит критерии инициативы и творчества в деятельность субъектов образовательного процесса, вносит гуманитарную модальность в технологизацию процесса преподавания комплекса методических дисциплин, направляет методическую подготовку будущих учителей биологии на формирование компетенций и субъектных качеств личности.

С позиций принципов построения методической подготовки студентов-биологов (системности, культуротворчества, единства гуманитаризации и гуманитаризации образовательного процесса, его диалогичности, субъектности, научно-исследовательской направленности, технологичности) сама подготовка предстает как специально организованное взаимодействие личности будущего учителя биологии с механизмами самоидентификации, саморазвития, самореализации.

Сущностными характеристиками субъектно-рефлексивного обучения в методической подготовке студентов-биологов выступают следующие уровни отношений:

- к студенту как субъекту жизни, способному к постижению своих возможностей, к саморазвитию когнитивных, эмоционально-волевых, творческих способностей, собственных мировоззренческих установок, адаптивной и преобразовательной активности;
- к преподавателю как фасилитатору, консультанту и соратнику, способному оказать поддержку в выстраивании студентами иерархии своих витальных, социальных и духовных потребностей или ее реконструкции в процессе культурной самореализации;
- к образованию как субъектно-ориентированному культуротворческому процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество:
 - в построении индивидуальной системы представлений о жизни, о гуманистических ценностях биологической науки и культуры в целом, о взаимоотношениях природы и общества, о человеке и о себе самом,
 - в обеспечении условий для непрерывного духовного саморазвития личности;
 - в формировании общекультурных и профессиональных компетенций;
- к образовательному учреждению как целостному гуманитарному образовательному пространству.

Субъектно-рефлексивное обучение (как конструкт обновленной системы методической подготовки студентов-биологов) означает ориентацию при постановке задач и осуществлении образовательного процесса на личность как на субъект его целеполагания, планирования осуществления, оценивания и рефлексии; отсюда субъектные качества личности являются целью, результатом и главным критерием качества образовательного процесса.

Системные характеристики содержания методической подготовки студентов-биологов обеспечиваются связями между компонентами и элементами содержания: когнитивным (система методических знаний на основе учебной и научной информации проблемного и вариативного характера, представленная как модель науки в системе культуры), личностно-деятельностным (система общекультурных, общепрофессиональных и профессионально-методических видов деятельности, развитых до уровня компетенций, инициатива их применения и культуротворчество), аксиологическим (ценности духовной культуры, согласованность образовательных, профессиональных и жизненных ценностей). Данные связи основываются на использовании научного, «донаучного и вненаучного» [18, с. 244] знания о природе, человеке, культуре и содержательно-культурологической составляющей гуманитарных технологий.

Обогащение содержания цикла методических дисциплин материалом интегрированного, проблемного характера, стимулирующего к диалогу и критической оценке, индивидуальной и групповой работе, интерпретации и творчеству, саморефлексии и ценностному выбору, приводит к формированию мировоззренческих взглядов, которые становятся фундаментом духовной культуры личности, определяют жизненные позиции, направление и характер деятельности в реальной жизни.

Процессуальный компонент системы методической подготовки студентов-биологов представлен системными связями между следующими элементами:

1. Методами и приемами гуманитарных технологий, стимулирующими к самостоятельной поисковой, рефлексивной и творческой деятельности, к самообразованию, саморазвитию и диалогу. Здесь следует заметить, что первейшим условием выбора технологий является стратегическая цель становления субъектности будущего учителя биологии в профессионально-педагогической деятельности и культуре.
2. Формами организации диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, новыми техниками чтения лекций, проведения семинаров и консультаций. Применение технологических операций, приемов, действий осуществляется в процессе методической подготовки в триедином направлении – теоретическом, организационно-управленческом и личностно-деятельностном.
3. Традиционными и новейшими средствами обучения: дидактическим комплексом, состоящим из проблемно-ориентированных учебно-методических материалов, опирающихся на возможности современных педагогических технологий (самостоятельную работу студента и т.д.), ТСО, средств НИТ, включая использование видеосредств и сети Интернет как элемента образовательного процесса и др.

Учет деятельностного, коммуникативного и смыслопоискового характера процесса реализации субъектного начала, а также условий развития профессиональных компетенций является концептуальной позицией, обеспечивающей в субъектно-рефлексивном обучении студентов-биологов выбор технологий для овладения [19, с. 21-24]:

- навыками индивидуальной и совместной самостоятельной работы (или самоуправляемого обучения),
- коммуникативно-диалогической деятельностью,
- интерпретационной деятельностью (включая саморефлексию).

Следует отметить, что данные составляющие гуманитарных технологий легли в основу системных связей процессуального компонента обновленной системы методической подготовки студентов-биологов.

Умение компетентно решать профессиональные задачи, являющееся важнейшим образовательным результатом, формируется в специально организуемой деятельности. Субъектно-рефлексивное обучение преобразует процедуру и критерии оценивания студентов. Критериями в данном случае являются 1) уровень субъектного развития и 2) уровень профессиональ-

ной компетенции будущего учителя биологии, способного к приданию биологическому образованию свойств динамической, саморазвивающейся гуманитарной педагогической системы.

Компетенции, приобретаемые студентами в ходе методической подготовки, это качество, проявляющееся в новом, более высоком уровне методической и психолого-педагогической подготовки студентов, проявляющиеся в как в университетской аудитории, так и в условиях реальной педагогической практики. Это создает индивидуальный стиль педагогической деятельности, целостный образ специалиста и, в конечном итоге, обеспечивает успешное профессиональное становление.

Субъектно-рефлексивное обучение студентов-биологов переносит акцент на развитие самооценки, размышления (рефлексии) по поводу личных и профессиональных приращений в условиях учебной деятельности и реальной педагогической практики.

В связи с этим текущая и итоговая аттестация качества усвоения знаний и умений студентов приобретает новые черты: само- и взаимоотображение, само- и взаимоинтерпретируемость, само- и взаимоанализ, само- и взаимооценивание.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что в условиях гуманитаризации педагогического образования субъектно-рефлексивное обучение – это ориентированный на самоидентификацию и саморазвитие личности культуросотворческий образовательный процесс, гуманистическая педагогическая стратегия:

- рассматривающая личность как саморазвивающуюся систему на основе осознаваемых, переживаемых и самостоятельно регулируемых отношений к самой себе, внешнему миру; как систему взаимодействия, общения и деятельности в культурной и природной среде;
- отрицающая навязывание личности целей и путей развития;
- безусловно признающая за развивающейся личностью ответственную свободу профессионального и жизненного самоопределения;
- реализующаяся на основе диалогических взаимоотношений в качестве субъектов социально-культурного взаимодействия;
- обеспечивающая интеграцию биологического, психологического, культурологического и методического знания в содержании образования, нацеленную на ценностно-смысловую деятельность студентов;
- формулирующая профессиональную задачу как проблемную ситуацию и рассматривающая ее в качестве 1) основной единицы содержания образования, 2) способа организации образовательной деятельности, 3) способа контроля образовательных результатов;
- организующая рефлексивный анализ студентами личностных приращений и уровня компетентности своей профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-на-Дону, 1995.
2. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Долгов, К.М. От Киркегора до Камю: очерки европейской философско-эстетической мысли XX века. – М., 1990.
4. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
5. Булат, Р.Е. Актуальные вопросы управления качеством личностно-ориентированного профессионального образования / Р.Е. Булат Е.Ю. Шадрина // Инженерное образование. – 2010. – № 6.
6. Антропова, Л.В. Формирование профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе: дис.... д-ра. пед. наук. – М., 2004.
7. Григорьева, А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.
8. Соколова, Л.В. А.А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. – СПб., 2010.
9. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации. – Дубна, 2005.
10. Боровский, Г.А. Педагогическое образование на современном этапе // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 10.
11. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные труды. – М., 2008.
12. Грановская, Р.М. Психология веры. – СПб., 2004.
13. Микусева, Н.П. Рефлексия как необходимое условие развития учащихся в метаметодической модели процесса обучения // Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения: сборник научных трудов по непрерывному образованию. – СПб., 2004.
14. Рикёр, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр., вступ. ст. и коммент. И.С. Вдовиной. – М., 2008.
15. Азизова, И.Ю. Рефлексия в формировании субъектной позиции студентов-биологов в процессе методической подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. – СПб. – 2009. – № 112.
16. Щедровицкий, Г.П. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М., 2003.
17. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М., 2008.
18. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемика главы. – М., 2002.
19. Азизова, И.Ю. Гуманитарные технологии в методической подготовке студентов-биологов в формате самообразовательной, коммуникативно-диалогической и интерпретационной составляющих // Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат): сб. материалов XIV всероссийской научно-практич. конф. – СПб., 2010.

Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V. Obrazovanie v poiskakh chelovecheskikh smyslov. – Rostov-na-Donu, 1995.
2. Gayjsina, G.I. Kuljturologicheskij podkhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2002.
3. Dolgov, K.M. Ot Kirkegora do Kamyu: ocherki evropejskoj filosofsko-ehsteticheskoy mihslj KhKh veka. – M., 1990.
4. Stepanov, S.Yu. Psikhologiya refleksii: problemih i issledovaniya / S.Yu. Stepanov, I.N. Semenov // Voprosih psikhologii. – 1985. – № 3.
5. Bulat, R.E. Aktualnihe voprosih upravleniya kachestvom lichnostno-orientirovannogo professionalnogo obrazovaniya / R.E. Bulat E.Yu. Shadrina // Inzhenernoe obrazovanie. – 2010. – № 6.
6. Antropova, L.V. Formirovanie professionalnoy gotovnosti uchitelya k pedagogicheskoy deyatel'nosti v adaptivnoy shkole: dis.... d-ra. ped. nauk. – M., 2004.
7. Grigorjeva, A.I. Pedagog kak professionalnij vospitatel': teoriya i tekhnologiya podderzhki professionalnogo razvitiya pedagogov shkolih. – Tula, 1999.
8. Sokolova, L.V. A.A. Ukhomskij i kompleksnaya nauka o cheloveke. – SPb., 2010.
9. Slavskaya, A.N. Lichnost' kak subjekt interpretacii. – Dubna, 2005.
10. Boroovskij, G.A. Pedagogicheskoe obrazovanie na sovremennom etape // Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2010. – № 10.
11. Brushlinskiy, A.V. Subjekt: mihshlenie, uchenie, voobrazhenie: izbrannihe trudi. – M., 2008.
12. Granovskaya, R.M. Psikhologiya verih. – SPb., 2004.
13. Mikusheva, N.P. Refleksiya kak neobkhodimoe uslovie razvitiya uchathikhhsya v metametodicheskoy modeli processa obucheniya // Metametodika: produktivniy dialog predmetnikh metodik obucheniya: sbornik nauchnikh trudov po nepreihvnomu obrazovaniyu. – SPb., 2004.
14. Rikyor, P. Konflikt interpretacij. Ocherki o germenevike / per. s fr., vstup st. i komment. I.S. Vdovinoj. – M., 2008.
15. Azizova, I.Yu. Refleksiya v formirovanii subjektnoj pozicii studentov-biologov v processe metodicheskoy podgotovki // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. – SPb. – 2009. – № 112.

16. Thedrovickij, G.P. Putevoditel' po metodologii Organizacii, Rukovodstva i Upravleniya: khrestomatiya po rabotam G.P. Thedrovickogo. – M., 2003.
17. Ivanov, D.A. Ekspertiza v obrazovanii: ucheb. posobie dlya stud. viyssikh ucheb. zavedenij. – M., 2008.
18. Mikeskina, L.A. Filosofiya poznaniya. Polemicheskie glavni. – M., 2002.
19. Azizova, I.Yu. Gumanitarniye tekhnologii v metodicheskoy podgotovke studentov-biologov v formate samoobrazovatel'noy, kommunikativno-dialogicheskoy i interpretatsionnoy sostavlyayutikh // Podgotovka specialistov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v svete standartov tret'ego pokoleniya (magistratura i bakalavriat): sb. materialov XIV vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. – SPb., 2010.

Статья поступила в редакцию 14.09.13

УДК 378

Aliphanova F.N., Balanov S.A. DISCIPLINE AS SELF-ORGANIZATION IN THE STRUCTURE OF THE CADET TRAINING OF THE MILITARY INSTITUTION. The paper said about the method of the formation of discipline. It is thus shown that the explanatory principles of driving forces of development of the identity of the serviceman should be looked for as in the biological maturing developing genetically put programs, and in reaction of extramental inclinations, in features of social communications of the modern

Key words: discipline, technology, new educational programs, developing training, military training.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологии профессионального образования Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала; **С.А. Баланов**, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск, E-mail: balanov54@mail.ru

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КАК САМООРГАНИЗАЦИЯ КУРСАНТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

В работе говорится о методике процесса формирования дисциплинированности. При этом показано, что объяснительные принципы движущих сил развития личности военнослужащего следует искать как в биологическом созревании, развёртывающем генетически заложенные программы, так и в реакции неосознаваемых влечений, в особенностях социальных связей современного военнослужащего.

Ключевые слова: дисциплинированность, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, военно-профессиональная подготовка.

Основные направления развития социальных институтов постсоветской России имманентно содержат в себе две, на первый взгляд, противоположные тенденции: объединяющей демократизации и региональной автономии, что содержит в себе опасность распада самой системы управления государственными структурами вообще и боевыми подразделениями, в частности. В этой ситуации актуальными являются ожидания государства к укреплению правопорядка во всех силовых структурах РФ. Однако достижение этой цели вряд ли возможно только авторитарными методами. Необходимо научно-педагогическое осмысление идеи «мягкого» моделирования такой воспитательной системы, которая, с одной стороны, давала бы гарантированный и воспроизводимый результат по формированию ответственной дисциплины курсантов. С другой стороны, содержала в себе рефлексивный потенциал, такой, что конечная педагогическая продукция внедрения рефлексивной модели воспитания курсантов своим непрерывным структурно-функциональным усложнением и расширением смысловых границ проходила такие стадии самоорганизации, которые предопределяли бы воспроизводство новых проблем познавательного характера. Дисциплинированность военнослужащего является одним из многозначных и сложно определяемых понятий не только в военной педагогике, но и в других социально-гуманитарных науках, на «стыке» которых развивается и постоянно видоизменяется этот психолого-педагогический феномен. Ещё сложнее установить научные основы проектирования воспитательной системы, формирующей дисциплинированность в быстро меняющихся условиях деятельности военных институтов внутренних войск МВД России, т.к. она, во-первых, имеет разветвлённую семантическую сеть разнообразных и даже, на первый взгляд, разноплановых профессиональных и психолого-педагогических аспектов. Во-вторых, по своей природе, содержит значительную степень неопределённости, затрудняющую если не зафиксировать, то хотя бы обозначить собственную проектировочную основу [1, с. 18]. В нашем случае дисциплинированность рассматривается как интегративное качество личности, входящее в состав профессиональной компетентности будущих офицеров ВВ МВД России однако для прямого сопоставления уже существующей «дисциплинированности» возникает, как минимум, два препят-

ствия. Первое связано с тем, что подобная работа уже проводилась другими авторами; второе касается смысловой нагрузки: научные понятия употребляются в различных контекстах и имеют множество аспектов, так что их прямое сопоставление не всегда уместно. Для корректного построения системы понятий, характеризующих дисциплинированность военнослужащего на основе антропологической феноменологии, потребуются методологические усилия, чтобы построить логически выверенную «проектировку» теоретических основ психологии личности на системные основания педагогических технологий, формирующих дисциплинированность военнослужащего как интегральное качество субъекта образования. Такая смысловая связка позволит, во-первых, адаптировать научный аппарат общей педагогики к предмету исследования; во-вторых, подготовить технологические основания для практической реализации рефлексивной модели воспитания в практику военно-профессиональной подготовки курсантов военных институтов ВВ МВД РФ.

В настоящее время складывается чёткое понимание того, что наряду с ведущей деятельностью, развитие личности определяется множеством других факторов. Поэтому объяснительные принципы движущих сил развития личности военнослужащего следует искать как в биологическом созревании, развёртывающем генетически заложенные программы, так и в реакции неосознаваемых влечений, в особенностях социальных связей современного военнослужащего. Действительно, человеческая индивидуальность представляет собой не столько продукт воспитания, сколько результат самореализации субъекта образовательной деятельности. Итак, дисциплинированность – имманентное качество личности военнослужащего, позволяющее интериоризировать экзистенциально-содержательный опыт военно-профессиональной деятельности через самоорганизацию как составляющую его компетентности. Рефлексивное умение – это готовность курсанта осуществлять мотивированную учебную деятельность в соответствии с решаемыми военно-профессиональными задачами. Качественное овладение умением предполагает наличие такого военно-профессионального опыта, который, во-первых, способен производить новые авторские интерпретации уже имеющихся сведений; во-вторых, не теряет своего значения за пределами собственно образовательной

деятельности; в-третьих, способен создавать уникальный язык для описания себя.

Для продуктивной воспитательной работы, меняющей целевые приоритеты формирования дисциплинированности с исполнения внешних установок на рефлексивную самоорганизацию, нам потребовалась обновлённые критерии, имеющие «языковую решётку» с акцентом именно на рефлексивные умения. Обновлённый критериальный состав имеет 4 компонента: **Мотивационный** критерий содержит готовность к проявлению морально-психологической зрелости в экстремальных ситуациях. **Когнитивный** – предполагает достижение профессиональной компетентности высокого уровня. **Поведенческий** – связан с опытом проявления морально-психологической зрелости в стандартных и нестандартных ситуациях. **Ценностно-смысловой** – характеризует субъективное отношение курсанта к объекту приложения профессиональных знаний и эмоционально-волевая регуляция этого отношения.

Собственно дисциплинированность курсантов мы определяли через систему уровней на основе экспертной оценки. Данная система имела четыре составляющих, во-первых, в силу своей валидной полноты, во-вторых, она достаточно несложно формализовалась и применялась в масштабе всего военного института.

1. Эмпирически-экстенсивный уровень достигается в том случае, если профессиональный опыт получен методом «проб и ошибок» и применяется фрагментарно.

2. Теоретический уровень возникает в случае наличия у военнослужащего собственного опыта теоретических обобщений, полученного в результате систематической работы над этим вопросом.

3. Рефлексивно-технологический уровень допускает адресное применение знаний, дающее оптимальный результат.

4. Уровень компетентного применения – предполагает наличие мотивированной готовности при решении сложных профессиональных задач.

Внедрённые в эксперименте организационно-педагогические условия формирования дисциплинированности в совокупности выстраивались в интегральную технологию взаимодействия участников процесса, направленного на понимание военнослужащим не только профессионального содержания образования, но и собственной «Я- концепции». На этапе констатирующего эксперимента одной из задач было понять собствен-

ное «профессиональное Я». Организационно-педагогические усилия позволили создать условия для самоорганизации такого «Я», имеющего как служебно-профессиональную, так и морально-психологическую основу. Такова была задача формирующего этапа эксперимента.

На втором этапе эксперимента создавались ситуации осмысления будущим офицером собственного профессионального портрета как уникальной культурой продукции военного института. Преобладали следующие виды рефлексивной деятельности экспериментаторов и курсантов: интерпретация текстов культуры и текстов взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса, авторские способы понимания учебного материала, «перевод» на другой язык; творческое моделирование по теме «Образ офицера» или «Образ сотрудника МВД»; проектирование, рефлексивные эссе «Смысл служения Родине».

В итоге второго этапа эксперимента у курсантов наблюдалось повышение интереса к собственному образованию, а также умение творчески осмысливать профессиональные проблемы в новом контексте и решать эти проблемы оригинальным способом. Обнаружена тенденция к смещению собственного профессионального образа. Курсанты отмечали, что ценностным стал не только учебный предмет, знание вооружения, но и обращение к партнёрам, взаимодействие «курсант – преподаватель – социальный партнёр». Ведущими в педагогической деятельности выступили не только объяснение, но и понимание через метафоричность и рефлексивность. При этом курсантами была обнаружена взаимосвязь личностно значимых качеств с профессиональными характеристиками. Становление своей профессиональной компетентности курсанты связывали с выстраиванием диалогичного партнёрства и даже сотворчества.

Такие методы, как наблюдение за процессом взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса, анкетирование, формирование портфолио достижений, доверительная беседа, практические задания, психолого-педагогическая диагностика, гуманитарная экспертиза, интерпретация учебных текстов, продуктов творческой деятельности позволили самим курсантам качественно оценить продвижение в понимании собственного профессионального образа. Отсюда часто повторяющиеся фразы круговой структуры понимания: «учусь, обучая», «изучая профессию, познаю и себя», «совершенствуясь сам, помогаешь расти и подчинённому».

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
3. Барabanщиков, А.В. Педагогическая культура офицера. – М., 1985.
4. Баланов, С.А. Воспитание дисциплинированности курсантов на основе рефлексивной модели // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12.

Bibliography

1. Abulikhanova-Slavskaya, K.A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti. – M., 1980.
2. Babanskiy, Yu.K. Problemih povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy. – M., 1982.
3. Barabanthikov, A.V. Pedagogicheskaya kul'tura oficera. – M., 1985.
4. Balanov, S.A. Vospitanie disciplinirovannosti kursantov na osnove refleksivnoy modeli // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2010. – № 12.

Статья поступила в редакцию 15.09.13

УДК 378.016:811

Vorobyeva M.V., Andronkina N.M. EXERCISE SYSTEM FOR FORMATION OF CREATIVE SKILLS OF FOREIGN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION BASED ON TRANSLATION. This article describes a system of exercises for formation of creative skills based on the translation. The article discusses the concept of «exercise», «exercise system». The author describes principles of this system, as well as various types and forms of exercise. The article presents the results of an experimental study on the basis of the developed system of exercises.

Key words: exercise, exercise system, principles of exercise, aspect of communication, pretranslation exercises, translation exercises, posttranslation exercises.

М.В. Воробьева, ассистент Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск;
Н.М. Андронкина, канд. пед. наук, проф., зав. каф. немецкого языка и МПИА Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: marand75@mail.ru

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПЕРЕВОДА

Данная статья посвящена описанию системы упражнений, направленной на формирование творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода. В статье рассматриваются понятия «упражнение», «система упражнений». Автор характеризует принципы создания данной системы, а также различные типы и виды упражнений, входящих в нее. В статье приводятся результаты экспериментального обучения на основе разработанной системы упражнений.

Ключевые слова: упражнение, система упражнений, принципы построения упражнений, сторона общения, предпереводческие упражнения, собственно-переводческие упражнения, послепереводческие упражнения.

Для реализации образовательного потенциала перевода как средства обучения иноязычному межкультурному общению, его полноценного использования в практике преподавания иностранных языков необходимо решить проблемы, связанные с недостаточной разработанностью новых методик и моделей обучения на его основе на старших курсах языкового вуза. Для формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода, который одновременно позволяет совершенствовать речевые умения студентов на старшем этапе в языковом вузе, необходимо разработать соответствующую систему упражнений.

Прежде чем перейти к описанию системы упражнений для формирования творческих речевых умений иноязычного общения на основе перевода, определим понятие «упражнение».

В методике обучения иностранным языкам даются следующие определения понятия «упражнение».

По определению Б.А. Глухова, А.Н. Щукина **упражнение** – это структурная единица методической организации материала непосредственно в учебном процессе, которая обеспечивает предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий. Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи. Упражнения занимают важное место в обучении, так как обеспечивают овладения какой-либо деятельностью [1, с. 318].

Упражнение понимается и как основная методическая единица обучения и организации учебно-воспитательного процесса, которая обладает всеми свойствами целого и имеет свою специфику в соответствии с характеристиками определенного вида речевой деятельности [2]. Упражнение рассматривается и в качестве приема текущего контроля [2; 3; 4; 5].

Проанализировав литературу по методике преподавания иностранных языков [2; 3; 4; 5; 6], можно заключить, что структура упражнений содержит следующие компоненты:

- 1) название;
- 2) постановка цели (мотивация);
- 3) информация – стимул;
- 4) инструкция и её конкретизация;
- 5) содержание, т.е. языковой и/или речевой материал (слова, фразы, текст и т.д.);
- 6) указание на возможные трудности в понимании и выполнении задания;
- 7) образец выполнения;
- 8) установка на анализ выполнения задания;
- 9) ключ;
- 10) рефлексия, в которой констатируется степень успешности выполнения задания.

Таким образом, упражнения обеспечивают управляемое усвоение иностранного языка как средства общения, так как функционируют на разных уровнях организации материала и имеют разные условия реализации, выступая в качестве:

- единицы обучения;
- единицы организации учебно-воспитательного процесса;
- структурной единицы методической организации материала;
- универсального приема контроля.

Для достижения поставленной цели по формированию или совершенствованию тех или иных навыков и умений недостаточно выполнения одного отдельно взятого упражнения, необходима разработка и применение соответствующей системы упраж-

нений, так как организованные и взаимосвязанные действия обучающихся способствуют достижению конкретной учебной цели.

Система упражнений – это совокупность различных видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения [1; 5].

Под **системой упражнений** в обучении иноязычному общению понимается и «совокупность необходимых видов упражнений, выполняемых в такой последовательности и таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [4, с. 59].

В методике обучения иноязычному общению традиционной является система упражнений, базирующаяся на критерии этапного формирования навыков и умений и состоящая из следующих типов:

- 1) языковые (некоммуникативные);
- 2) условно-коммуникативные;
- 3) коммуникативные (подлинно-коммуникативные) [4].

В практике обучения по критерию принадлежности к виду речевой деятельности выделяют пять частных систем упражнений: для обучения говорению (диалогической, монологической устной речи), для чтения, аудирования и письма, а в совокупности они составляют общую систему упражнений, характерную для того или иного методического направления [3].

И.А. Зимняя определяет и перевод как самостоятельный (сложный, своеобразный) вид речевой деятельности, так как он характеризуется тем же психологическим содержанием, что и другие виды речевой деятельности (как, например, слушание или говорение) [7], следовательно, правомерно и создание упражнений по обучению переводу.

Анализ методической литературы в области обучения переводу (И.С. Алексеева, А.А. Зайченко, Е.А. Козленкова, Л.К. Латышев, Л.Л. Нелюбин, В.И. Провоторов и др.) показывает большое разнообразие подходов к тому, каким образом и на основе каких упражнений формируются навыки и умения перевода.

Преобладающими типами в этих системах упражнений являются:

- подготовительные и переводческие упражнения;
- тренировочные и специальные упражнения;
- упражнения на формирование навыков и умений перевода тех или иных лексических единиц, грамматических и синтаксических конструкций, стилистических средств в изолированных предложениях и в контексте;
- упражнения на формирование переводческих навыков и умений в различных видах устного/письменного перевода;
- упражнения на формирование умений предпереводческого анализа текста;
- упражнения на овладение переводческими приемами и трансформациями.

Основное отличие систем переводческих упражнений от систем упражнений в обучении иноязычному общению состоит в отсутствии в обучении переводу упражнений языкового типа. Данный факт объясняется авторами теории и практики перевода тем, что обучение переводу целесообразно начинать на более поздней стадии, когда учащиеся овладели значительным объемом знаний лексики, грамматики и стилистики, достаточным для беглого чтения и аудирования естественной речи на иностранном языке, и в достаточной мере знакомы с общими закономерностями языковой системы [8; 9; 10].

Система упражнений по формированию творческих речевых умений иноязычного общения с помощью перевода должна представлять собой совокупность необходимых типов и видов упражнений, которые выполняются в определенной последовательности, в достаточном количестве и соотносятся с трехкомпонентной структурой общения.

Сформулируем принципы построения системы упражнений, направленной на развитие творческих речевых умений иноязычного общения с использованием перевода.

Такая система упражнений должна:

- 1) учитывать специфику трехкомпонентной структуры общения;
- 2) обеспечить достижение целей (формирование коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений иноязычного общения);
- 3) учитывать специфику переводческой деятельности как совокупности рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности и аналога иноязычного общения;
- 4) выполняться на предпереводческом, собственно-переводческом и послепереводческом этапах;
- 5) представлять собой рационально организованную последовательность заданий.

В связи с этим, упражнения могут быть подразделены следующим образом:

2. СОБСТВЕННО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

К этой группе упражнений относятся:

– упражнения на отбор приемов перевода и перевод текстового материала, содержащего сложные языковые явления.

3. ПОСЛЕПЕРЕВОДЧЕСКИЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Данная группа упражнений связана с редактированием текста перевода, к упражнениям данного типа относятся:

– упражнения на исправление лексико-грамматических ошибок, например, чрезмерные лексические несоответствия, некорректное использование терминов, опущения слов или словосочетаний, ошибки согласования и спряжения;

– упражнения на исправление стилистических ошибок, например, употребление аргоизмов, смешение жанров и стилей, громоздкие фразы, пропуски слов и т.п.

II. Подсистема упражнений, направленная на формирование интерактивных умений иноязычного общения

1. ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Данную группу составляют упражнения, направленные на презентацию языковых явлений, представляющих сложность для перевода и на презентацию полученных в процессе предпереводческого анализа знаний о тексте в форме группового



Рис. 1. Система упражнений по формированию умений иноязычного межкультурного общения с помощью перевода

Рассмотрим специфику данных упражнений более подробно:

I. Подсистема упражнений, направленная на формирование коммуникативных умений иноязычного общения

1. ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

В эту группу входят упражнения, направленные на поиск и обмен информацией о тексте, предназначенного для перевода, и на определение возможных трудностей в переводе, в частности:

- упражнения, направленные на развитие умений вероятностного прогнозирования;
- упражнения на определение жанра и стиля текста;
- упражнения на поиск/получение с помощью дополнительных источников информации (интернет-ресурсы, справочники, словари и т.п.) знаний о тексте: биография автора, история создания произведения, особенности исторической эпохи и исторических событий, которые могут быть описаны в тексте;
- упражнения на отбор языковых явлений, представляющих трудность для перевода (лексические, грамматические, фразеологические, стилистические явления).

взаимодействия, а именно работа в диадах, триадах, микрогруппах, командах (2 микрогруппы):

– упражнения на выделение в тексте социокультурной информации;

– упражнения на презентацию полученных знаний о тексте и социокультурной информации, представленной в тексте для перевода;

– упражнения на экспликацию социокультурной информации через составление комментария к тексту перевода;

– упражнения на обсуждение в микрогруппах и презентацию выявленных языковых трудностей в тексте для перевода.

2. СОБСТВЕННО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

В группу упражнений входят упражнения, направленные на переводческую деятельность, организованную в формах группового взаимодействия (работа в парах, микрогруппах, ролевые, деловые игры) а именно:

– упражнения на обсуждение вариантов перевода в микрогруппе;

- упражнения на написание/составление текста перевода в микрогруппе;
- упражнения на устный последовательный перевод.

3. ПОСЛЕПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Данная группа упражнений направлена на обсуждение в группах группового взаимодействия [11; 12]. На начальном этапе формирования умений обнаруживать ошибки и устранять их осуществляется на чужих переводах в силу того, что обучающийся еще не в состоянии критически оценивать собственный перевод и отказываться от найденных решений. Поэтому для редактирования на начальном этапе обучения целесообразно предлагать чужие переводы или переводы, выполненные одногруппниками, но в этом случае преподаватель должен создать доброжелательную и конструктивную атмосферу. На занятиях этап оценки качества выполненного перевода может иметь самые различные формы – от традиционного обсуждения преподавателем выполненных студентами переводов с подробным анализом допущенных ошибок до демонстрационного анализа, выполняемого одним из студентов, с последующими комментариями результатов. Традиционный анализ преподавателем может осуществляться как совместный разбор перевода в аудитории, когда студенты под руководством преподавателя анализируют перевод одного из своих коллег. Задача преподавателя заключается в направлении дискуссии в конструктивное русло, когда высказываемая критика носит аргументированный характер, а ошибочные варианты не просто перечисляются, но и сопровождаются обсуждением причин, неточностей и недочетов, и предлагаются варианты их устранения. На продвинутом этапе обучения оценка качества перевода доверяется студентам, что позволяет им выступить в роли экспертов и создает благоприятную атмосферу для самооценки. По итогам обсуждения можно оценить проанализированный перевод на основе совместного решения. Наиболее интересным и полезным является демонстрационный анализ качества перевода, когда студенты готовят оценку качества перевода своих коллег и затем представляют свои комментарии и защищают ту или иную точку зрения. Такая двойная рефлексия позволяет вскрыть суть и причины допущенных ошибок не только в процессе перевода, но и на этапе редактирования, поскольку студент должен не только обнаружить ошибку, но и квалифицировать ее, а также предложить оптимальный вариант ее исправления.

- упражнения на обсуждение и комментирование допущенных ошибок;
- упражнения на обсуждение проблем и трудностей, возникших в процессе перевода.

Существуют различные рекомендации по исправлению ошибок в тексте перевода и работе над переводом вообще в формах группового взаимодействия [11; 12]. На начальном этапе формирования умений обнаруживать ошибки и устранять их осуществляется на чужих переводах в силу того, что обучающийся еще не в состоянии критически оценивать собственный перевод и отказываться от найденных решений. Поэтому для редактирования на начальном этапе обучения целесообразно предлагать чужие переводы или переводы, выполненные одногруппниками, но в этом случае преподаватель должен создать доброжелательную и конструктивную атмосферу. На занятиях этап оценки качества выполненного перевода может иметь самые различные формы – от традиционного обсуждения преподавателем выполненных студентами переводов с подробным анализом допущенных ошибок до демонстрационного анализа, выполняемого одним из студентов, с последующими комментариями результатов. Традиционный анализ преподавателем может осуществляться как совместный разбор перевода в аудитории, когда студенты под руководством преподавателя анализируют перевод одного из своих коллег. Задача преподавателя заключается в направлении дискуссии в конструктивное русло, когда высказываемая критика носит аргументированный характер, а ошибочные варианты не просто перечисляются, но и сопровождаются обсуждением причин, неточностей и недочетов, и предлагаются варианты их устранения. На продвинутом этапе обучения оценка качества перевода доверяется студентам, что позволяет им выступить в роли экспертов и создает благоприятную атмосферу для самооценки. По итогам обсуждения можно оценить проанализированный перевод на основе совместного решения. Наиболее интересным и полезным является демонстрационный анализ качества перевода, когда студенты готовят оценку качества перевода своих коллег и затем представляют свои комментарии и защищают ту или иную точку зрения. Такая двойная рефлексия позволяет вскрыть суть и причины допущенных ошибок не только в процессе перевода, но и на этапе редактирования, поскольку студент должен не только обнаружить ошибку, но и квалифицировать ее, а также предложить оптимальный вариант ее исправления.

Умение видеть в переводе отрицательный материал является педагогическим инструментом. Работа с ошибками в учебном процессе требует построения системы педагогического анализа ошибок в микрогруппах и группе в целом и должен включать следующие элементы:

- вычленение и идентификацию ошибки;
- установление ее причины;
- поиск путей ее предотвращения.

III. Подсистема упражнений, направленная на формирование перцептивных умений иноязычного общения

1. ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Данная группа упражнений включает в себя:

- упражнения на сравнение, оценку и комментирование культурных и исторических событий, бытовых и традиционных особенностей родной и иноязычной культур с целью преодоления социокультурных языковых трудностей, возникших в результате отсутствия или частичного/полного несовпадения тех или иных реалий в родном языке;
- упражнение на интерпретацию элементов ситуативного контекста преимущественно в устной диалогической речи, включающую определение намерений коммуникантов, их настроения, взаимоотношений.

2. СОБСТВЕННО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

К этой группе упражнений относятся упражнения, направленные на интерпретацию содержания и языковых средств исходного текста, расшифровку контекста:

- упражнения на стилистический анализ языковых средств, представленных в исходном тексте;
- упражнения на интерпретацию различных переводов текста и выбора лучших вариантов;
- упражнения на интерпретацию содержания текста и на организацию высказываний по теме и идеям текста.

3. ПОСЛЕПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Данную группу составляют упражнения, направленные на оценивание собственной и групповой переводческой деятельности.

- упражнения на оценивание собственного перевода;
- упражнения на оценивание переводов, выполненных другими студентами.

Продуктивность такой работы возможна только при условии наличия четких критериев оценивания перевода. Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки. Это позволяет с одной стороны, избежать «максимализма» и субъективности оценки, с другой стороны, это позволяет оптимизировать процесс рефлексии и самооценки студента, поскольку обеспечивает его соответствующей системой оценивания качества переведенных текстов.

Предлагаемая система упражнений была апробирована в ходе экспериментального обучения на 4 курсе факультета иностранных языков (немецко-английское отделение) в 2011-2012 учебном году Горно-Алтайского государственного университета.

Для оценки результатов применения разработанных методик использования перевода в обучении немецкому языку в языковом вузе были проведены предэкспериментальный и по окончании экспериментального обучения постэкспериментальный срезы.

Объектами контроля являлись:

1 блок – выявление сформированности лингвистической субкомпетенции (лингвистических знаний и коммуникативных умений);

2 блок – выявление сформированности социокультурной субкомпетенции (фоновых знаний, интерактивных и перцептивных умений);

3 блок – выявление сформированности технической субкомпетенции (организационных умений);

В ходе предэкспериментального среза было выявлено, что общий уровень сформированности инструментально-переводческой компетенции у студентов 4 курса составил 43%. Средний уровень сформированности в группе коммуникативной субкомпетенции составил 47,2%, социокультурной субкомпетенции – 35%, технической субкомпетенции – 40%.

В результате постэкспериментального среза было выявлено, что средний уровень сформированности инструментально-переводческой компетенции в группе составил 75,4%. Средний уровень сформированности в группе коммуникативной компетенции составил 70,9%, социокультурной компетенции – 77%, технической компетенции – 90,4%.

Экспериментальная апробация данной системы упражнений для работы с использованием перевода доказала, что она обеспечивает формирование творческих речевых умений и способствует обучению межкультурному общению в целом.

Средний показатель прироста сформированности инструментально-переводческой компетенции у студентов составил 32,4 %.

В результате эксперимента наблюдались и некоторые неудачи, связанные с малой и медленной динамикой прироста творческих речевых умений иноязычного общения с использованием перевода. Это объясняется, по нашему мнению, следующими факторами:

- недостаточное владение теорией перевода;
- отсутствие опыта в данном виде деятельности;

Поскольку перевод – это сложный вид деятельности, то необходимо посвящать этому процессу больше времени, причем начиная с начального этапа обучения, с постепенным усложнением типов текстов, предназначенных для перевода в зависимости от этапа обучения – от текстов с одним или несколькими предложениями, например, афоризмы, пословицы, заголовки, прогноз погоды и т.д., до текста большего объема и более высокого уровня сложности, например, статьи, короткие рассказы, стихи и т.д.;

- недостаточное использование возможностей перевода в теории и практике по лексикологии и стилистике;
- низкий уровень начитанности у студентов, как иноязычной литературы, так и родной.

Таким образом, результаты постэкспериментального среза наглядно показали эффективность предлагаемой системы упреждений, направленной на формирование умений иноязычного межкультурного общения у студентов 4 курса языкового вуза.

Библиографический список

1. Глухов, Б.А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. – М., 1999.
2. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1988.
3. Миролюбов, А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / А.А. Миролюбов [и др.]. – Обнинск, 2001.
4. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов. – М., 1986.
5. Щукин, А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин, Л.В. Московкин. – М., 2012.
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособ. для студентов пед. вузов и учителей. – М., 2008.
7. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001.
8. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособ. по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб., 2001.
9. Нелюбин, Л.Л. Переводоведческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие / Л.Л. Нелюбин, Е.Г. Князева. – М., 2009.
10. Цвиллинг, М.Я. О переводе и переводчиках: сб. науч. статей. – М., 2009.
11. Аликина, Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: учеб. пособ. – М., 2010.
12. Королькова, С.А. Контрольно-коррекционный этап обучения письменному переводу // Проблемы теории, практики и методики перевода: сб. науч. трудов. – Нижний Новгород, 2011. – Сер. Язык. Культура. Коммуникация. – Вып. 14. – Т. 1.

Bibliography

1. Glukhov, B.A. Terminih metodiki predpodavaniya russkogo yazyhka kak inostrannogo / B.A. Glukhov, A.N. Thukin. – M., 1999.
2. Bim, I.L. Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyhku v sredney shkole. – M., 1988.
3. Mirolyubov, A.A. Voprosih kontrolya obuchennosti uchastikhysya inostrannomu yazyhku / A.A. Mirolyubov [i dr.]. – Obninsk, 2001.
4. Shatilov, S.F. Metodika obucheniya nemeckomu yazyhku v sredney shkole: ucheb. posobie dlya studentov. – M., 1986.
5. Thukin, A.N. Khrestomatiya po metodike predpodavaniya russkogo yazyhka kak inostrannogo / A.N. Thukin, L.V. Moskovkin. – M., 2012.
6. Solovova, E.N. Metodika obucheniya inostrannim yazyhkam: bazoviy kurs: posob. dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. – M., 2008.
7. Zimnyaya, I.A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti. – M.; Voronezh, 2001.
8. Alekseeva, I.S. Professional'nyy trening perevodchika: ucheb. posob. po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i predpodavateley. – SPb., 2001.
9. Nelyubin, L.L. Perevodovedcheskaya lingvodidaktika: ucheb.-metod. posobie / L.L. Nelyubin, E.G. Knyazeva. – M., 2009.
10. Cvilling, M.Ya. O perevode i perevodchikakh: sb. nauch. statey. – M., 2009.
11. Alikina, E.V. Vvedenie v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda: ucheb. posob. – M., 2010.
12. Korolkova, S.A. Kontrol'no-korrekcionniy etap obucheniya pis'mennomu perevodu // Problemy teorii, praktiki i didaktiki perevoda: sb. nauch. trudov. – Nizhniy Novgorod, 2011. – Ser. Yazyhk. Kul'tura. Kommunikaciya. – Vyp. 14. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 371.12

Dubrovina T.L. POSSIBILITIES OF NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONTINUING EDUCATION TEACHERS FROM TECHNICAL AND VOCATIONAL CYCLE SPO. The paper discusses the possibilities of non-formal pedagogical education in continuing education teachers from technical and vocational cycle SPO, considered as a set of conditions, based on two classification criteria: 1) with regard to activity (objective conditions as a requirement, subjective – like environment); and 2) in relation to teachers professional cycle act (external and internal).

Key words: non-formal pedagogical education, the opportunities of non-formal education, the objective conditions as a requirement, subjective conditions as the environment, education structures, educational resources, continuing education.

Т.Л. Дубровина, преп. профессиональных модулей по специальности СПО 150415 Сварочное производство ГАОУ СПО ТО Тюменский колледж транспорта, аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: Yadrovata@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСНОВЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА СПО

В работе раскрываются возможности неформального педагогического образования на основе повышения квалификации преподавателей профессионального цикла СПО, рассматриваемые как комплекс условий, опирающийся на два классификационных признака: 1) по отношению к деятельности (объективные условия как требование, субъективные – как среда); и 2) по отношению к преподавателям профессионального цикла СПО (внешние и внутренние).

Ключевые слова: неформальное педагогическое образование, возможности неформального образования, объективные условия как требование, субъективные условия как среда, образовательные структуры, образовательные ресурсы, повышение квалификации.

Одной из целей государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы является обеспечение качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики [1]. Постепенное преодоление отставания в качестве подготовки квалифицированных специа-

листов среднего звена от требований конкурентоспособных предприятий различных отраслей новой экономики, в основном, опирается на деятельность преподавателя профессионального цикла (далее ПЦ) СПО, обеспечивающего теоретическую подготовку обучающихся профессиональных образовательных организаций по дисциплинам, междисциплинарным курсам (далее МДК)

ПЦ основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) по подготавливаемым специальностям. Данная категория педагогов является носителем параллельно осуществляемых в процессе педагогической деятельности двух основных компетентностей: *специальной* (базовое образование – высшее профессиональное по подготавливаемой специальности (например, инженерно – техническое)) и *педагогической* (базовое образование – педагогическое). Что подтверждается требованиями квалификационной характеристики преподавателя Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [2]. Необходимо учесть, что обозначенные компетентности преподавателей ПЦ СПО формируются поэтапно: в ВУЗе при получении базового профессионального образования (например, инженерно-технического) – *специальные* компетентности, а на этапе профессиональной педагогической деятельности в профессиональной образовательной организации, в большинстве случаев, происходит формирование и развитие *педагогической* компетентности.

Следовательно, повышение квалификации преподавателей ПЦ профессиональной образовательной организации должно быть разделено на два основных направления, развивающихся отдельно друг от друга: совершенствование *специальной* компетентности, основой которой является базовое профессиональное образование преподавателей ПЦ СПО, и получение педагогического образования, являющееся основой *педагогической* компетентности. В настоящем исследовании нас больше интересует *педагогическое образование*. Наличие последнего, независимо от имеющегося базового профессионального образования, определено требованиями квалификационной характеристики преподавателя Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [2].

Актуальность требований нормативного документа обеспечивается тем, что преподаватели ПЦ СПО помимо передачи профессиональных знаний, умений, опыта практической деятельности по специальности СПО, обязаны разрабатывать учебно-программную документацию, методическое сопровождение освоения дисциплин, МДК, четко формулировать требования к результатам обучения: компетенциям, приобретаемому практическому опыту, знаниям, умениям; обеспечивать самостоятельную работу обучающихся и управлять ею, реализовывать компетентный подход за счет подбора и использования активных и интерактивных форм проведения учебных занятий и др.

Результаты проведенного нами микроисследования подтверждают общероссийскую тенденцию существования проблемы в профессиональных образовательных организациях, связанную с наличием педагогического образования у преподавателей ПЦ. Более 90% данных педагогов, имея высокую производственную квалификацию, не имеют педагогического образования. Эти цифры не сопоставимы с уровнем педагогического образования среди преподавателей общего гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественнонаучного циклов профессиональной подготовки обучающихся. Такая картина характерна для: 1) всех регионов России; 2) Тюменской области. Кроме этого, в ходе исследования был проведен мониторинг педагогической компетентности преподавателей ПЦ СПО, позволивший выявить их типичные профессионально – педагогические проблемы, тем самым определив основные направления в повышении уровня профессиональной компетентности. Среди недостатков определены: неумение выделить и сформулировать цели отдельных учебных занятий, разделов курса продемонстрировали 37% преподавателей; 47% педагогов при подготовке и анализе учебного занятия основное внимание отводят деятельности преподавателя, а не обучающихся; у 41% педагогов преобладает «информационная» модель учебного процесса; 24% преподавателей подтверждают недостаточное умение анализировать предметное содержание; отсутствие обоснования логики конструирования урока, неопределенность в терминологии показали 19% педагогов; недостаточный уровень диагностических знаний и умений был выявлен у 27% педагогов; у 32% – преобладают фронтальные формы работы на учебном занятии. Указанные факты доказывают необходимость получения педагогического образования преподавателями ПЦ СПО с целью формирования и совершенствования их педагогической компетентности.

Приобретение педагогического образования может осуществляться по двум направлениям: 1. через обучение в образовательных организациях высшего образования; 2. через различные гибко организованные вариативные формы образования в основе повышения квалификации, что является вторым системным приоритетом Государственной программы «Развитие образования» на 2013-2020 годы [1].

Однако, как показали результаты одного из наших микроисследований, только 12% из числа опрошенных преподавателей ПЦ СПО получили дополнительное педагогическое образование в ВУЗах, 26% – на курсах повышения квалификации в Тюменском областном государственном институте развития регионального образования (далее ТОГИРРО) периодичностью 1 раз в пять лет, в условиях самообразования – 62% педагогов. Полученные результаты доказывают сложность получения дополнительного педагогического образования преподавателями ПЦ СПО через обучение в образовательных организациях высшего образования. Причинами такой ситуации являются: 1. высокая загруженность преподавателей профессионального цикла СПО в учебном процессе (88%); 2) ограниченные финансовые возможности педагогов СПО в сравнении со стоимостью получения дополнительного второго высшего образования (65%). Исходя из полученных результатов проведенных нами микроисследований, необходимо рассматривать и развивать второе направление получения педагогического образования преподавателями профессионального цикла СПО – через различные гибко организованные вариативные формы образования в основе повышения квалификации.

Используя специальную терминологию ЮНЕСКО, в настоящее время общепринятую и отражающую различные степени организованности образовательных услуг, мы принимаем, что *базовое профессиональное образование* преподавателей профессионального цикла СПО является *формальным*, а педагогическое образование, получаемое через различные гибко организованные вариативные формы образования в основе повышения квалификации – *неформальным*.

Под *формальным образованием* мы понимаем образование, которое организовано «сверху», осуществляется через традиционную систему государственных и негосударственных образовательных учреждений (общеобразовательная организация, профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования), образующих непрерывную «лестницу» образования в течение полного учебного дня для детей и молодежи, где успешное окончание образовательного процесса подтверждается выдачей документа государственного образца (аттестат, свидетельство, диплом).

На основе сравнительного анализа двух типов организации обучения, выявления преимуществ, функций неформального образования, с учетом подходов к пониманию неформального образования и опираясь на идеи Н.Н. Букиной, С.Г. Вершловского, Т.В. Мухлаевой, Е.Н. Олейниковой, О.В. Ройтблат, Н.Н. Суртаевой, Е.Л. Фруминой нами было конкретизировано понятие «*Неформальное педагогическое образование преподавателей ПЦ СПО*». Такое образование мы определяем как специально организованная, целенаправленная система получения педагогических знаний, умений, опыта практической деятельности преподавателями ПЦ СПО в основе повышения квалификации, дополнительно к имеющемуся высшему профессиональному образованию, на основе системно-деятельностного и технологического подходов, направленная на формирование и совершенствование педагогической компетентности преподавателей ПЦ СПО с целью решения их профессионально-педагогических проблем при организации образовательного процесса на учебных занятиях в профессиональных образовательных организациях СПО, без аттестации и выдачи документа государственного образца. Требования к педагогической компетентности преподавателей ПЦ СПО выявлены на основе нормативной и методической документации: Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование», методика оценки уровня квалификации педагогических работников, разработанная под руководством В.Д. Шадрикова.

Вопросы организации повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО, в теории педагогики, не являются новыми. Ранее рассматривались различные направления совершенствования профессиональной компетентности преподавателей: се-

тевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров (Бугрова Н.С.); создание внутривузовской модели повышения квалификации преподавателей высшей школы (Алексеев И.Г.); разработка организационно – педагогических условий обеспечения педагогической компетентности инженерно – преподавательских кадров НПО в регионе (Полякова А.В.); внедрение инновационных процессов в систему повышения квалификации (Ройтблат О.В.) и др. Однако, до сих пор не стало предметом отдельного исследования изучение возможностей неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО.

Аналитическое изучение различных источников информации показывает, что повышение квалификации направлено на: совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и сформированных знаний и навыков в области той или иной специальности или профессии (В.И. Загвязинский, Э.М. Никитин); передачу, приобретение знаний, умений, практического опыта в результате двусторонней деятельности (С.П. Аверин, В.И. Краевский); развитие профессионализма педагогических кадров учреждений и учебных заведений профессионального образования, а также отдельных личностей педагогического сообщества (С.Я. Батышев, С.М. Вишнякова, В.А. Сластенин). Как отмечает Полякова И.С., наряду с традиционными подходами к пониманию проблемы повышения квалификации, исследователями предлагаются и инновационные подходы. Так, в исследованиях В.В. Карпова, М.А. Мечникова, В.В. Парфенова и др., повышение квалификации рассматривается в соответствии с интеллектуально – профессиональными уровнями профессиональной деятельности. Причиной, в корне меняющей подход к повышению квалификации, как общепринятой, является достаточно рельефно проявляющаяся социальная стратификация общества, в том числе и в профессиональном педагогическом сообществе. Сегодня, в постиндустриальном обществе, знания, умения, профессиональное мастерство становятся главным рычагом, позволяющим человеку (работнику) рассчитывать на подъём к экономически и социально более высокому уровню [3]. Наблюдается социальное явление, когда баланс способностей, потребностей, личных качеств может быть нарушен, например, за счет таких ярко выраженных качеств личности, как воля, темперамент, направленных на приобретение новых знаний, умений в сфере основной или смежной профессиональной деятельности с целью достижения материального благополучия в настоящем времени и обозримом будущем. Если традиционное повышение квалификации решало проблему оптимизации выбора содержания повышения квалификации между возможностями и потребностями личности преподавателя ПЦ СПО, то в настоящее время на первое место выдвигаются мотивы выбора направления дополнительного образования и повышения квалификации. Следовательно, одной из главных задач повышения квалификации становится удовлетворение разнообразных потребностей педагогов, которая обострилась в последнее время.

Повышение квалификации преподавателей ПЦ СПО рассматривается нами в контексте идей непрерывного образования. Основной системы непрерывного образования является один из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, обозначенный в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в действие с 1 сентября 2013 года: обеспечение права на образование в течение всей жизни, которое соответствует потребностям личности, адаптированности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека, т.е. по отношению к личности непрерывное образование обозначает совершенствование своих профессиональных качеств на протяжении всей жизни [4]. Важная роль в реализации данного принципа Федерального закона и удовлетворении потребностей преподавателей ПЦ СПО состоит в том, чтобы требования к квалификации принадлежали системе повышения квалификации, которая рассматривается ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» как дополнительное профессиональное образование. ФЗ определяет *повышение квалификации как программу, направленную на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации* [4].

Анализ психолого-педагогических исследований по различным аспектам деятельности системы профессионального образования позволяет отметить несколько подходов к разработке

теории непрерывного образования. В работах ведущих исследователей непрерывное образование рассматривается как способ и процесс (Онушкин В.Г.), как деятельность (Вершловский С.Г., Маркова С.М.), как принцип преобразования и реформирования всей системы образования в стране (Ройтблат О.В., Маркова С.М., Петров Ю.Н.), как система (Гершунский Б.С., Морева Н.А.). В целом, авторы рассматривают непрерывное образование как постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление каждого человека в течение всей жизни.

Таким образом, как отражено в педагогическом исследовании Поляковой А.В., непрерывное образование обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для неё оптимальных условий для такого движения [3]. Следовательно, и система повышения квалификации в условиях непрерывного образования должна быть организована так, чтобы каждый человек мог непрерывно удовлетворять возникающие у него образовательные, профессиональные и культурные потребности.

Поскольку в нашем исследовании, нам интересно повышение квалификации преподавателей ПЦ СПО, связанное с получением педагогического образования, мы проанализировали тематику курсов повышения и количество часов обучения в различных регионах страны. Результаты анализа показывают, что, начиная с 2009-2010 г. региональные образовательные организации дополнительного образования предлагают курсы повышения квалификации педагогам СПО, направленные на устранение пробелов в педагогическом образовании. Приведем примеры тематики курсов повышения квалификации (на бюджетной основе) и количество часов обучения в различных регионах РФ: Психолого-педагогические технологии реализации ФГОС (г. Москва, 72 часа); Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагогов учреждений профессионального образования в условиях внедрения ФГОС СПО и НПО (г. Курск, 72 часа); Активные и интерактивные формы обучения как условие реализации компетентностного подхода в образовательном процессе (г. Новосибирск, 72 часа); Проектирование образовательного процесса в гуманистической парадигме образования (г. Ростов на Дону, 12 часов); Основы профессиональной педагогики (г. Тюмень, 72 часа); Профессионально-педагогическая деятельность, её структура и содержание (г. Хабаровск, 8 часов); Совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников профессионального образования (г. Чебоксары, 72 часа) и др.

Указанная тематика курсов повышения квалификации актуальна для преподавателей ПЦ СПО с точки зрения получения педагогического образования. Но, учитывая количество ежегодно выделяемых квот (обучение на бюджетной основе) на повышение квалификации по данной тематике (1-2 чел.) и численности состава преподавателей ПЦ СПО, не имеющих педагогического образования (от 20 чел. и более в зависимости от перечня подготавливаемых специальностей СПО), период получения педагогического образования всеми преподавателями ПЦ СПО в профессиональной образовательной организации продлится 10 и более лет. При этом, кроме совершенствования педагогической компетентности, преподавателям ПЦ СПО необходимо развивать информационно-коммуникационную, управленческую, методическую, научно-исследовательскую, специальную (с учетом подготовки по специальности СПО) компетентности, которые также требуют повышения квалификации. Соответственно, плановый срок повышения квалификации 1 раз в пять лет не обеспечит мобильного удовлетворения всех потребностей преподавателей ПЦ СПО. Дистанционное образование, предлагаемое как альтернативное очному повышению квалификации без отрыва от профессиональной деятельности, как показали результаты проведенного нами микроисследования, не востребовано преподавателями ПЦ СПО.

Сложившаяся ситуация повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО частично не соответствует современным требованиям реформирования профессионального образования, особенно в период внедрения и реализации ФГОС, который сопровождается разработкой учебно-программной документации, методического сопровождения образовательного процесса на учебных занятиях по дисциплине, МДК без наличия примерной документации, изменением подходов к организации учебного занятия, выбора форм, методов и приемов обучения и т.д. Очевидно, что назрела необходимость поиска *возможностей* и разработки внеплановых гибко организованных вариативных форм

образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО, которые бы позволили своевременно, мобильно и качественно обеспечить получение необходимого направления *неформального образования* преподавателей ПЦ СПО в соответствии с динамично меняющимися научно – техническими, социально – экономическими условиями и требованием непрерывности образования в течение всей жизни.

Рассматривая понимание «возможности», остановимся на философских трактовках данной категории применительно к тематике нашего педагогического исследования. Укажем, что с точки зрения философии, «возможность» определяется как социально и/или природно обусловленная внешняя и внутренняя среда вероятной реализации сил или способностей индивида, определяющая направление развития, которое присутствует в каждом жизненном явлении [5].

В более широком смысле проблема *возможностей* соотносится с тем, чего еще нет, но что произойдет при конкретных условиях. Она выступает как комплекс предпосылок её превращения в действительность, порождаемых целостностью разнородных сторон действительности. При этом превращение возможности в действительность происходит только через необходимость. Реализованная возможность – это есть объективно существующая действительность и фундамент для формирования новых возможностей. Возможность и действительность находятся в диалектическом единстве, они мобильны, взаимозаменяемы, переходят друг в друга. «Любое развитие можно представить как движение, определяющееся *деятельностью*, от возможности, возникающей в недрах действительности, к новой реальности с присущими ей возможностями» [6].

С этой точки зрения нами сформулировано определение понимания *возможностей неформального педагогического образования преподавателей профессионального цикла СПО*, которые выступают как комплекс условий перехода в действительность, обеспечивающие организацию учебной деятельности преподавателей ПЦ СПО при неформальном педагогическом образовании в основе повышения квалификации.

При выявлении возможностей неформального педагогического образования как комплекса условий мы будем следовать рекомендациям Э.Г. Щебельской, рассматривающей *типологию условий*, опираясь на два классификационных признака: 1) по отношению к деятельности; и 2) по отношению к преподавателям профессионального цикла СПО [7]. Соответственно, комплекс условий воспринимается нами как совокупность возможностей, обеспечивающих организацию повышения квалификации, и возможностей жизнедеятельности самого субъекта – преподавателей ПЦ СПО – способствующих или препятствующих её успешности. При этом, опираясь на идеи Н.М. Яковлевой, которая считает, что успешность выделения комплекса условий зависит от четко поставленной конечной цели или результата, достигнутого с учетом деятельностного подхода, мы принимаем, что преподаватель ПЦ СПО самостоятельно может создавать соответствующий комплекс условий для реализации возможностей неформального педагогического образования в основе повышения квалификации по достижению поставленной им цели через организацию своей деятельности [8].

После постановки цель начинает направлять деятельность преподавателя профессионального цикла СПО, вынуждая его, во-первых, соотносить свои потребности с имеющимися условиями, определяемые в науке как возможности для удовлетворения этих потребностей. В этом усматривается целесообразный характер условий. Во-вторых, продвижение к цели согласно государственных, общественных требований, задающих границы дозволенного, определяет целенаправленный характер условий. В-третьих, связь цели с результатом как желаемым следствием и выполнение преподавателем технологии организации неформального педагогического образования в основе повышения квалификации для реализации цели, рассматриваемое как последовательный переход от прогнозирования результата к деятельности по его достижению, указывают еще на одну характеристику условий – целодостижение [7].

«Отношение *цель – условия – результат* выступают как объективно, так и субъективно реально существующие требо-

Таблица 1

Содержание компонентов объективных условий реализации возможностей неформального педагогического образования в основе повышения квалификации как *требования*

Нормативно – правовой		Информационно – методический	Ресурсный
На федеральном уровне	На уровне профессиональной образовательной организации		
ФГОС Квалификационные требования к преподавателям ПЦ СПО; Требования к педагогической компетентности преподавателей ПЦ СПО; Требования к аттестации преподавателей ПЦ СПО; Методика оценки уровня педагогической компетентности преподавателей ПЦ СПО Независимая общественная оценка деятельности преподавателя	Должностная инструкция преподавателя ПЦ СПО; Проект инновационного развития преподавателей ПЦ СПО; Программа неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО; Локальный акт «Положение об аттестации преподавателей профессионального цикла СПО»; Индивидуальные образовательные программы преподавателей ПЦ СПО; Перспективный план прохождения стажировок преподавателей ПЦ СПО	Программа неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО; Индивидуальные образовательные программы преподавателей ПЦ СПО; Рабочая учебная программа неформального педагогического образования; Рабочий учебный план неформального педагогического образования; Методические указания, рекомендации по организации неформального педагогического образования; Методические рекомендации по оценке «продуктов» деятельности преподавателей ПЦ СПО; Перечень предлагаемых инновационных образовательных ресурсов неформального педагогического образования Перечень основной литературы; Перечень Интернет – ресурсов; Обучающие модули ФЦИОР; электронные учебники; презентации и т.д.; издательская деятельность	Привлечение профессиональных педагогов, имеющих высшее педагогическое образование и стаж работы в ВУЗах по подготовке педагогов; Учебные кабинеты; Информационные центры; Автоматизированные рабочие места; Технические средства обучения: компьютеры с лицензионным программным обеспечением, доступ к сети Интернет, оргтехника, электронные доски, телекоммуникативные сети

вание и среда, сообразно которым выстраивается деятельность субъекта» и, по мнению О.В. Галкиной, может служить критерием выделения двух основных разновидностей условий по отношению к деятельности:

1. *Объективные условия как требование* носят внешний организационный характер и представлены организационно-регулирующим обеспечением, включающим нормативно-регулирующее (нормативно-правовое обеспечение, регламентирующее уровень квалификации преподавателей профессионального цикла СПО), ресурсно-обеспечивающее (консолидация и полноценное использование кадрового, материально-технического обеспечения); учебно-методическое (вопросы организации образовательного процесса и методического обеспечения неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей профессионального цикла СПО).

2. *Субъективные условия как среда* носят внутренний характер и обеспечивают реализацию потребностей преподавателей профессионального цикла СПО в формировании и совершенствовании педагогической компетентности через включение их в различные виды деятельности, используя образовательные ресурсы неформального педагогического образования в основе повышения квалификации на базе образовательных структур [9].

Объективные и субъективные условия взаимосвязаны между собой и эффективны только в сочетании друг с другом:

1) *объективные условия как требование*: а) с учетом нормативно – правовой документации определение начального уровня педагогического образования, обеспечивающего формирование и совершенствование педагогической компетентности преподавателей ПЦ СПО; б) информационно – методическое обеспечение неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО; в) наличие ресурсного обеспечения неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО. *Объективные условия как требование* распадаются на три компонента, представленные в таблице 1.



Рис. 1. Формальные и неформальные типы организации обучения в современной системе повышения квалификации



Рис. 2. Образовательные ресурсы различных типов организации повышения квалификации

2) *субъективные условия как среда*: а) удовлетворение потребностей преподавателей ПЦ СПО в получении неформального педагогического образования через включение их в соответствующие виды деятельности; б) обеспечение вариативности, мобильности, инновационности, открытости неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО; в) обеспечение диверсификации программ неформального педагогического образования; г) применение различных инновационных образовательных структур и ресурсов неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО, представленных на рис. 1, 2.

Деятельностный подход при реализации объективных и субъективных условий возможностей неформального педагогического образования требует 1) изменения организации образовательного процесса повышения квалификации; 2) применения инновационных образовательных структур, ресурсов, предполагающих удовлетворение потребностей преподавателей ПЦ СПО в неформальном педагогическом образовании.

По второму критерию, по отношению к преподавателям ПЦ СПО, мы определили два типа условий: *внешние и внутренние*.

Неформальное педагогическое образование преподавателей ПЦ СПО зависит, во – первых, от **внешних условий**. При этом необходимо принять во внимание, что для реализации возможностей неформального педагогического образования требуются следующие разновидности внешних условий, представленные в таблице 2.

Проведя анализ таблицы, мы выделили **внешние условия** неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО, которые и реализуются в основе повышения квалификации:

– осмысление, понимание и признание преподавателями ПЦ СПО государственных и общественных требований к профессиональной компетентности, в том числе педагогической, в современных условиях;

– согласие преподавателей ПЦ СПО на проведение мониторинга педагогической компетентности, в том числе независимой общественной оценки, и признание его результатов;

– способность преподавателей ПЦ СПО к самодиагностике педагогической компетентности;

– умение преподавателей ПЦ СПО определять индивидуальные способы решения профессионально – педагогических проблем;

– готовность преподавателей ПЦ СПО к неформальному педагогическому образованию в основе повышения квалификации как производственной необходимости.

Внутренние условия неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО находятся в социально-психологической плоскости (социальная позиция преподавателя, статус в коллективе, профессиональном сообществе) и удовлетворяют личную потребность преподавателей в совершенствовании педагогической компетентности с опорой на имеющийся опыт (существующий уровень педагогической компетентности, знания, умения, потребности, опыт практической деятельности) с целью решения профессионально-педагогических проблем. Отсюда следует, что к **внутренним условиям** неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО относятся:

– осознание как необходимости непрерывного образования с целью постоянного пополнения знаний, умений, опыта практической деятельности для совершенствования педагогической компетентности;

– вовлечение преподавателей ПЦ СПО в процесс неформального педагогического образования в основе повышения квалификации с целью решения их профессионально – педагогических проблем;

– коррекция целей повышения квалификации на развитие самостоятельности преподавателей ПЦ СПО при неформальном педагогическом образовании, а также при решении профессионально-педагогических проблем;

– обновление понимания значения педагогических знаний, умений преподавателя в процессе удовлетворения своих потреб-

Таблица 2
Внешние условия неформального педагогического образования преподавателей профессионального цикла СПО

Разновидность внешних условий	Характеристика	Содержание внешних условий
<i>Социокультурные</i>	Выступают индикатором неформального педагогического образования	Государственные и общественные требования к профессиональной компетентности преподавателя, в том числе педагогической; Государственные требования к качеству профессиональной подготовки специалистов среднего звена (выпускников СПО); Требования работодателей к качеству подготовки и информированности выпускников СПО; Повышение материальной заинтересованности преподавателей (введение новой системы оплаты труда); Информатизация образовательного процесса; Повышение престижности профессии педагога и конкурентоспособности молодых специалистов
<i>Социальные</i>	Определяют механизм реализации неформального педагогического образования	Доступность неформального педагогического образования; Организация неформального педагогического образования; Содержание неформального педагогического образования; Вариативность, мобильность, инновационность, открытость неформального педагогического образования и др.
<i>Педагогические</i>	Обеспечивают качество неформального педагогического образования	Уровень профессиональной подготовки обучающихся педагогов; Уровень тьюторского сопровождения неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО; Уровень методического сопровождения неформального педагогического образования и др.
<i>Психологические</i>	Отражают процесс взаимодействия субъектов неформального педагогического образования, определяют уровень неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО	Создание комфортной обучающей среды; Учет индивидуальных особенностей преподавателей; Коммуникативность в общении; Саморазвитие, самоответственность, самообразование, самореализация преподавателей; Ответственность преподавателей за личную профессиональную компетентность, в том числе педагогическую

ностей и решения профессионально-педагогических проблем в профессиональной деятельности.

Продуктивность влияния на неформальное педагогическое образование преподавателей ПЦ СПО увеличивается при соединении внешних и внутренних условий, выраженном во взаимодействии субъектов неформального образования. Внешние условия помогают преподавателям ПЦ СПО адаптироваться к государственным и общественным требованиям к педагогической компетентности, способствуют вовлечению их в процессы неформального педагогического образования в основе повышения квалификации в соответствии с этими требованиями. Это возможно лишь в единстве с внутренними условиями в том случае, когда в созданных условиях реализуются личные потребности преподавателей в совершенствовании педагогической компетентности, решении профессионально-педагогических проблем.

Поскольку мы говорим о возможностях неформального педагогического образования в основе повышения квалификации преподавателей ПЦ СПО, сопровождающих решение их профессионально – педагогических проблем, то это означает, что, обеспечивая соответствующий комплекс условий, мы можем непосредственно или опосредованно влиять на их реализацию, отвечая определенным государственным и общественным требованиям. А среди внешних и внутренних условий мы выделили, прежде всего, необходимость опираться на уже существующий уровень педагогической компетентности, принимая во внимание личные потребности преподавателей ПЦ СПО в совершенство-

вании педагогической компетентности, решении профессионально-педагогических проблем и осознание, принятие преподавателями государственных и общественных требований к педагогической компетентности в современных условиях. Опираясь на эти ориентиры при неформальном педагогическом образовании, мы можем воздействовать на педагогическую компетентность преподавателей ПЦ СПО с целью её формирования, совершенствования для устранения их профессионально – педагогических проблем. Для этого, нам, прежде всего, необходимо дать оценку имеющемуся уровню педагогической компетентности, педагогических знаний и умений преподавателей профессионального цикла СПО. С этой целью нами был проведен мониторинг уровня педагогической компетентности, педагогических знаний и умений преподавателей ПЦ СПО.

Обобщая выше представленную информацию, возможности неформального педагогического образования как комплекс условий можно представить в виде схемы, предложенной на рис. 3.

Анализируя содержание предложенной схемы, сделаем вывод, что возможности неформального педагогического образования как комплекс условий рассматриваются нами в единстве внутренней и внешних сторон, которые определяют реальный процесс повышения квалификации. Мы рассматриваем возможности неформального образования как с позиции системного подхода, отмечая характер взаимодействия комплекса условий, так и с позиций деятельностного подхода [10]. Данный подход определяет деятельность как форму активности человека, отражающуюся в его исследовательском, модифициру-

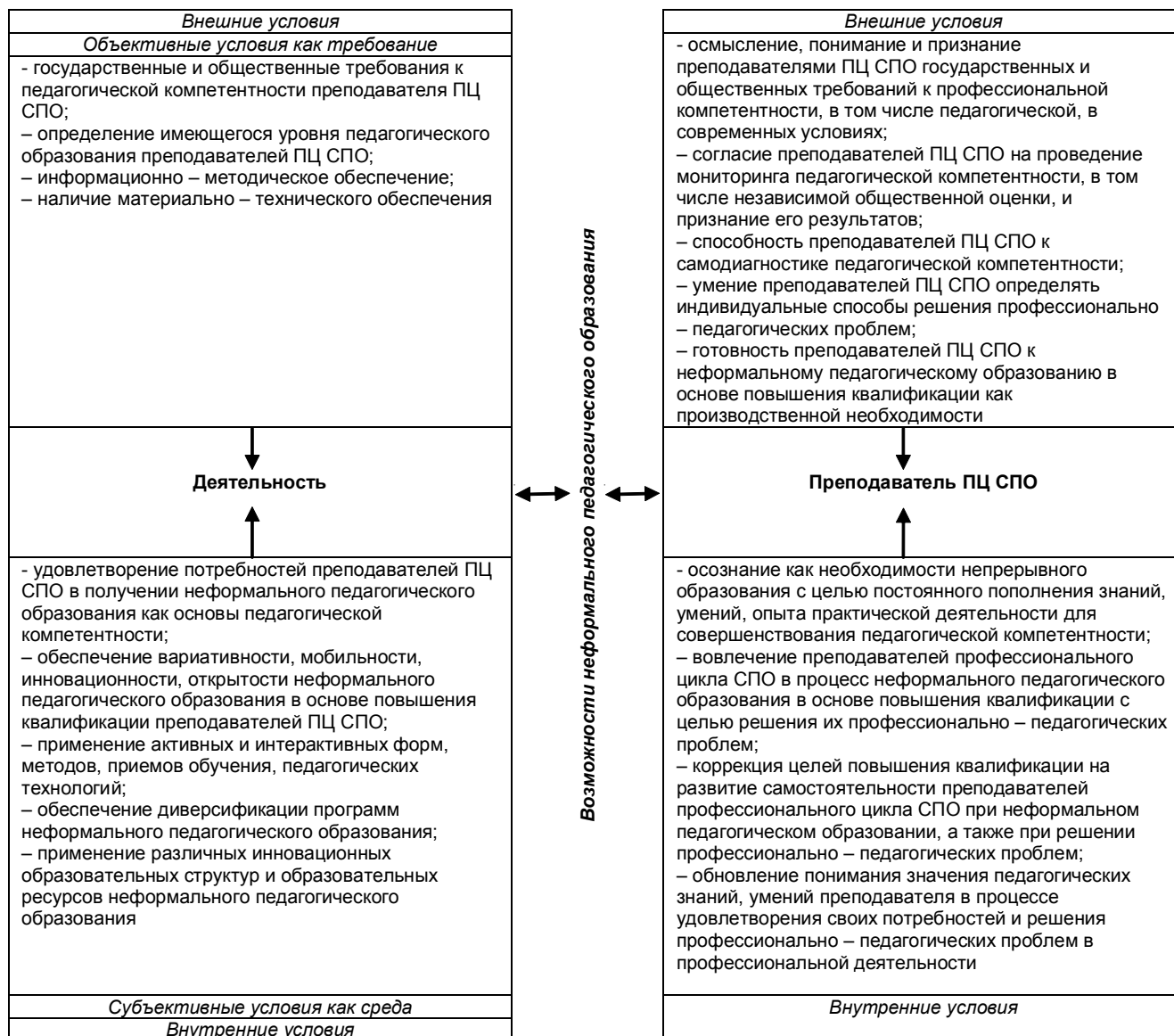


Рис. 3. Возможности неформального педагогического образования как комплекс условий

щем и практическом отношении к миру и к самому себе, что позволяет нам расценивать *деятельностный характер* возможностей неформального педагогического образования. Такое понимание способствует организации неформального педагогического образования в основе повышения квалификации через взаимодействие преподавателей ПЦ СПО с применением эффективных методов, приемов и форм, когда учатся у всех в процессе организации и проведения коллективного дела. При этом осуществляя апробацию непосредственно на рабочем месте, реальную деятельность при организации образовательного процесса на учебных занятиях по дисциплине, междисциплинарно-

му курсу на основе полученных знаний, умений, опыта практической деятельности.

Таким образом, предложенные нами возможности неформального педагогического образования как комплекс условий отражают зависимость неформального педагогического образования преподавателей ПЦ СПО от внешних и внутренних условий, направляя неформальное педагогическое образование в сторону решения профессионально – педагогических проблем преподавателей ПЦ, предоставляя возможность выбора способов освоения неформального педагогического образования.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (в новой редакции): офиц. текст. – М., 2013.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: офиц. текст. – М., 2010.
3. Полякова, А.В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации специалистов начального профессионального образования в регионе: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004.
4. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: офиц. текст. – М., 2012.
5. Кондратьев, М.Ю. Психологический лексикон. Словарь. – М., 2006.
6. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2004.
7. Щебельская, Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011.
8. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992.
9. Галкина, О.В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009.
10. Бордовская, Н. Педагогика / Н. Бордовская, А. Реан. – М., 2011.

Bibliography

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 godih (v novoyj redakcii): ofic. tekst. – М., 2013.
2. Ediniyh kvalifikacionnihy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, specialistov i sluzhathikh, razdel «Kvalifikacionnihe kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya»: ofic. tekst. – М., 2010.
3. Polyakova, A.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya povishsheniya kvalifikacii specialistov nachalnogo professionalnogo obrazovaniya v regione: dis. ... kand. ped. nauk. – Nizhnij Novgorod, 2004.
4. FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: ofic. tekst. – М., 2012.
5. Kondratjev, M.Yu. Psikhologicheskij leksikon. Slovarj. – М., 2006.
6. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posob. dlya studentov pedagogicheskikh ucheb. zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.H. Shiyarov. – М., 2004.
7. Thebeljskaya, Eh.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'turih potrebnostey studentov vuza: dis. ... kand. ped.nauk. – SPb., 2011.
8. Yakovleva, N.M. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 1992.
9. Galkina, O.V. Rolj i mesto ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» v terminologicheskome apparate pedagogicheskoy nauki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Samara, 2009.
10. Bordovskaya, N. Pedagogika / N. Bordovskaya, A. Rean. – М., 2011.

Статья поступила в редакцию 11.09.13

УДК 373.3

Kocharian L.B. THE ROLE AND FUNCTIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN. The article gives the analysis of ways to improve extracurricular activities Soviet teachers is determined by its role, tasks and functions in the formation of ecological culture of the younger students. Environmental culture is a part of human culture, which should be put in a human from a very early age.

Key words: ecological culture, research (Gnostic), the constructive, diagnostic, developmental, educational, organizing, communicative, value-orientation, смыслообразующая functions.

Л.Б. Кочарян, аспирант ФГБОУ ВПО «Московский гос. университет им. М.А. Шолохова», г. Москва, E-mail: simbat163@mail.ru

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье дается анализ путей совершенствования внеклассной работы советскими педагогами, определяется ее роль, задачи и функции в формировании экологической культуры младших школьников. Экологическая культуры – это часть общечеловеческой культуры, которая должна быть заложена в человеке с самого раннего возраста.

Ключевые слова: экологическая культура, исследовательская (гностическая), конструктивная, диагностическая, развивающая, воспитательная, организующая, коммуникативная, ценностно-ориентационная, смыслообразующая функции.

На протяжении всей истории развития отечественной школы шел поиск путей совершенствования внеклассной работы, а именно поиск содержания направлений, форм, методов, условий проведения.

Как известно, основоположником советской концепции внеклассной работы является Н.К. Крупская, которая внесла большой вклад в направления работы, принципы, формы, методы, роль самоуправления в школе. Н.К. Крупская выдвинула основное положение педагогики: чтобы воспитывать ребенка, надо очень хорошо знать ребят вообще и тех ребят, которых воспитываешь в частности. Без такого знания ребят нельзя по-настоящему организовать не только воспитательной, но и учебной работы, без знания ребят легко скатиться на путь шаблона, уравниловки в подходе к детям [1].

Великий педагог А.С. Макаренко большую часть своих трудов посвятил роли внеклассной работы в становлении личности ребенка. В своей работе он опирался на интересы и потребности детей, которые завлекали ребенка в деятельность, помогали педагогам организовать работу. А.С. Макаренко указывал на необходимость учета индивидуальных особенностей воспитанников. Он писал: «Каким бы цельным ни представлялся для нас человек в порядке широкого отвлечения, все же люди являются очень разнообразным материалом для воспитания...» [2].

Проблемой внеклассной работы в школе занимался С.Т. Шацкий, который развивая и осуществляя идеи связи школы с окружающей средой, разработал теоретические положения о внеклассной работе в школе как системе клуба, где организуется детская жизнь на основании требований из детской природы. С.Т. Шацкий считал, что сочетание всех видов деятельности определяет полноту жизни детей, ее разносторонность, содержательность, обеспечивает всестороннее развитие детей. Оригинальная концепция С.Т. Шацкого, в основе которой лежит идея «выращивания» человека, опиралась на традиции, обычаи, нормы микросреды, используя ценное из культуры семьи, детских неформальных групп, общественных организаций [3]. Такие педагоги-исследователи как Ю.Б. Бабанский, Т.А. Ильина, Э.Г. Костешкин рассматривали внеклассную работу как воспитательную деятельность, которую осуществляли классные руководители и учителя-предметники с учащимися после уроков.

В своих трудах Н.И. Болдырев определил внеклассную работу как «организационные и направленные занятия с учащимися воспитательного и образовательного характера, проводимые школой во внеурочное время» [4].

Понятие внеклассная работа рассматривается нами как воспитательная работа, осуществляемая классными руководителями, социальными педагогами, педагогами-организаторами, учителями-предметниками с учащимися школы вне рамок классно-урочных занятий [5].

Во многих педагогических исследованиях выделены основные признаки внеклассной работы как специально-организованного, целенаправленного процесса, имеющего воспитательно-организационный характер и проводимого во внеурочное время.

В конце XX века выполнен ряд диссертаций, посвященных внеклассной работе. Исследования велись по различным направлениям: воспитание и развитие интересов и знаний (Д.И. Водзинский, Т.П. Калечиц, И.А. Шапошникова).

1. Повышение качества знаний, эффективности обучения и воспитания в процессе взаимосвязи учебно-воспитательного процесса (В.М. Медведев, В.Х. Фирсов) [6].

2. Внеклассная работа как средства повышения эффективности учения и преодоление неуспеваемости (А.Д. Алферов, Г.Д. Победоносцев) [7; 8].

В исследования последних лет наблюдаются разнообразные подходы к пониманию внеклассной работы: взгляды Г.П. Орлова, И.Л. Гришай объединяет идея представления внеклассной работы в качестве средства организации свободного времени учащихся. Е.В. Мещарикова рассматривает внеклассную работу как совокупность видов и форм, проводимых во внеучебное время. По ее мнению, внеклассная работа призвана совершенствовать знания по учебным предметам, приобретенных на уроках учащимися, расширять кругозор, активизировать познавательную деятельность в неформальной обстановке [9].

Внеклассная воспитательная работа обеспечивает необходимые условия для социализации личности ребенка, в том числе для повышения уровня его экологической культуры. В настоящее время ведется активная работа по созданию благоприятных условий по формированию экологической культуры у де-

тей. Многие педагоги вносят большой вклад в развитие внеклассной работы по данному направлению.

Мы согласны с мнением А.В. Хуторского о том, что в первую очередь «педагог должен быть компетентным, так как он в данном случае является носителем экологической культуры. А компетентность – это качество личности, предполагающее владение человеком определенной совокупностью знаний, умений, навыков, способов деятельности, т.е. компонентов экологической культуры, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу процессов» [10].

Педагог, осуществляющий процесс формирования экологической культуры, должен сочетать в себе необходимые нравственные качества, способность к творческой организации педагогического процесса, высокий уровень эрудированности в вопросах экологического воспитания и организации различных форм внеурочной деятельности, знание современных образовательных технологий в области воспитания, ориентироваться в экологической обстановке в России и основных направлениях государственной политики в области охраны природы, уметь анализировать и обобщать передовой педагогический опыт в области воспитания экологической культуры, диагностировать результативность общения в процессе экологической деятельности, обладать общими педагогическими способностями, относиться к природе как ценности, стремиться повышать уровень экологической культуры, т.е. быть готовым к решению задач экологического образования и воспитания школьников. Для того чтобы педагогическая система формирования экологической культуры работала успешно, необходимо совершенствовать культуру учителя, обогащать его знания в области природы, экологических проблем. Этому способствует проведение конференций, круглых столов, заседаний методических объединений учителей-предметников и классных руководителей.

Эффективность воспитания экологической культуры у учащихся во многом обусловлена тем, насколько экологические ценности воспринимаются педагогом как жизненно необходимые и какие мотивы им движут в работе с детьми. Если учитель в своей деятельности руководствуется мотивом «вынужден», то эффект следует ожидать низкий, если же он движим мотивом «хочу» или «не могу иначе», то и результативность воспитания экологической культуры возрастает. Реализация этого условия предполагает насыщенность содержания педагогического процесса, разнообразие форм, средств и методов организации деятельности, плодотворность взаимодействия в среде единомышленников, систематичность и действенность способов мониторинга экологических знаний, умений и навыков детей.

Внеклассная воспитательная работа по формированию экологической культуры младшеклассников ориентирована на выполнение пяти основных функций, которые были предложены Б.Т. Лихачевым:

- просветительская функция заключается в осознании ребенком природы как среды своего обитания, как эстетического феномена, а также в усвоении мысли о том, что необходимо использовать знания о природе с целью ее сохранения, предотвращения необратимого нарушения ее целостности;
- развивающая функция основана на формировании у детей умения понимать изменения в природе, выстраивать причинно-следственные связи, делать обобщения и заключения;
- воспитательная функция опирается на формирование у младших школьников нравственного и эстетического отношения к природе: возникает чувство восхищения величием природы, ее красотой, при этом развивается чувство долга и ответственности за сохранение прекрасного в природе, что побуждает учащихся к осуществлению природоохранной деятельности;
- организующая функция предполагает стимулирование активной деятельности учащихся по охране природы, выстраивание системы реализации побудительных мотивов личности к природоохранной деятельности;
- прогностическая функция базируется на развитии у младших школьников умения предсказать возможные последствия тех или иных действий человека в природе, предусмотреть, к чему ведет нарушение биологических связей в природе, какие действия являются биологически нейтральными, какие экологические мероприятия будут полезными природе [11].

В свою очередь мы считаем, что необходимо расширить ряд функций в воспитательной работе по формированию экологической культуры добавив функции педагогической деятельности:

– коммуникативная функция ставит своей целью ознакомление учащихся с правилами поведения в природе, организацию целенаправленного общения учащихся с окружающей средой, формирование у них потребности постоянного общения с миром животных и растений;

– ценностно-ориентационная функция реализуется в ходе ознакомления учащихся с процессом коэволюции, экологическим императивом, проблемами взаимодействия человека и природы, формирования ценностных экологических ориентаций;

– смыслообразующая функция способствует постижению учащимися путей и средств оптимизации взаимодействия человека и природы, личной причастности к решению экологических проблем;

– исследовательская (гностическая) функция реализуется в эколого-педагогической деятельности, направленной на осознание учащимися познавательной ценности природы, использование природы как средства развития мышления, творчества учащихся, организацию познавательной деятельности учащихся по изучению причинно-следственных связей взаимодействия человека и природы;

– конструктивная функция направлена на отбор содержания, средств, технологий педагогического процесса по развитию экологической культуры учащихся;

– диагностическая функция изучает и определяет уровень развития экологической культуры учащихся [12].

Соответственно, в воспитании экологической культуры школьников ставятся следующие общие для учебно-воспитательного процесса задачи:

– формирование знаний об основных законах природы, понимания необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всех видах своей деятельности;

– принятие на личностном уровне требований охранять и развивать природную среду;

– развитие стремления соотносить свою деятельность с состоянием и потребностями окружающей среды, невоспри-

имчивости к аморальному поведению в различных видах деятельности;

– формирование понимания разносторонней ценности природы как источника удовлетворения разнообразных потребностей общества в целом и каждого человека в отдельности (материальных, практических, познавательных и эстетических потребностей);

– готовность к участию в общественно полезной деятельности по охране природы, преодолению негативного влияния на природу, то есть выработка умений и навыков этой деятельности.

В рамках общих задач формирования экологической культуры в школе, можно конкретизировать специфические задачи для младших школьников во внеклассной работе:

– развитие уже имеющихся на момент поступления в школу знаний о природе;

– выработка потребности в системном изучении природной среды;

– осознание необходимости охраны природы;

– развитие экологически ориентированных нравственных ценностей;

– усвоение норм поведения в окружающей среде и навыков элементарных экологически грамотных действий.

Экологическая культура – это часть общечеловеческой культуры. Основными вариантами взаимодействия взрослых и детей с природой и социальной средой является стремление использовать эти среды в собственных интересах, ассимилироваться с ними, а в ряде случаев и искать возможности защититься от агрессивного воздействия среды. Показано, что при этом уже в детском возрасте формируются экологические ценности. В первую очередь: бережное отношение к природе, связанные с этим самоограничения, потребность в охране окружающей среды, на основе чего происходит становление и развитие детей как охранителей и созидателей культуры, через развитие когнитивной, креативной, интеллектуальной, чувственной и этической сторон личности, а внеклассная работа это эффективный путь воспитания экологически культурной личности.

Библиографический список

1. Крупская, Н.К. Избранные педагогические произведения. – М., 1965. – Т. 3.
2. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса: соч. – М., 1978. – Т. V.
3. Шацкий, С.Т. Опыт педагогической деятельности: сб. статей / сост. Ю.В. Новикова; под ред. В.Н. Шацкой и Л.Н. Скаткина. – М., 1976.
4. Болдырев, Н.И. Методическое воспитание работы в школе. – М., 1974.
5. Журлова, И.В. Педагогика. Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. Организация свободного времени учащихся: курс лекций для студентов днев. и заоч. от-ний пед. ун-та. – Мозырь, 2008.
6. Медведев, В.М. Исследование взаимосвязей классных и внеклассных занятий в общеобразовательной средней школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968.
7. Алферов, А.Д. Система мер по воспитанию у учащихся ответственного отношения к учению. – Ростов-на-Дону, 1978.
8. Победоносцев, Г.А. Повышение эффективности учения средствами внеклассной работы // Пути повышения эффективности обучения. – М., 1973.
9. Мещерякова, Е.В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1994.
10. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А.А. Орлова. – Тула, 2008. – Вып. 1.
11. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания. – М., 1985.
12. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

Bibliography

1. Krupskaya, N.K. Izbranniye pedagogicheskiye proizvedeniya. – M., 1965. – T. 3.
2. Makarenko, A.S. Metodika organizatsii vospitatel'nogo processa: soch. – M., 1978. – T. V.
3. Shackiy, S.T. Opiht pedagogicheskoy deyatelnosti: sb. statey / sost. Yu.V. Novikova; pod red. V.N. Shackoy i L.N. Skatkina. – M., 1976.
4. Boldyrev, N.I. Metodicheskoe vospitanie rabotih v shkole. – M., 1974.
5. Zhurlova, I.V. Pedagogika. Osnovih obtheiy pedagogiki. Teoriya i metodika vospitaniya. Organizatsiya svobodnogo vremeni uchathikhhsya: kurs lekciy dlya studentov dnev. i zaoch. ot-niy p. un-ta. – Mozihry, 2008.
6. Medvedev, V.M. Issledovanie vzaimosvyazey klassnikh i vneklassnikh zanyatiy v obtheobrazovatel'noy sredney shkole: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1968.
7. Alferov, A.D. Sistema mer po vospitaniyu u uchathikhhsya otvetstvennogo otnosheniya k ucheniyu. – Rostov-na-Donu, 1978.
8. Pobedonoscev, G.A. Povichshenie ehffektivnosti ucheniya sredstvami vneklassnoy rabotih // Puti povishsheniya ehffektivnosti obucheniya. – M., 1973.
9. Metheryakova, E.V. Vneauditornaya rabota v pedvuze kak faktor podgotovki buduthikh uchiteley k provedeniyu vneklassnoy rabotih so shkol'nikami: dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 1994.
10. Khutorskoy, A.V. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya / A.V. Khutorskoy, L.N. Khutorskaya // Proektirovanie i organizatsiya samostoyatel'noy rabotih studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: mezhvuz. sb. nauch. trudov / pod red. A.A. Orlova. – Tula, 2008. – Vihp. 1.
11. Likhachev, B.T. Teoriya ehsteticheskogo vospitaniya. – M., 1985.
12. Mitina, L.M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitel'ya. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.147.032

Milash O. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THE NECESSITY OF FORMING STUDENTS' RESEARCH CULTURE. In the article the underpinnings of forming research culture are considered in the process of students' professional training as a pedagogical problem. The analysis of the basic functions, components, levels, stages of research culture is done, the necessity of providing scientific and research work is grounded, the main research skills are conducted as the main body of forming students' research culture.

Key words: research culture, scientific and research work, research skills, future teachers, students' professional training.

О.А. Милаш, соискатель каф. теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды, главный специалист информационно-аналитического отдела Управления координации научных исследований и информационно-аналитической работы Харьковского регионального института гос. управления Национальной академии гос. управления при Президенте Украины, г. Харьков, E-mail: milash01@ukr.net

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены основы формирования исследовательской культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки как педагогическая проблема. Проанализированы основные функции, компоненты, уровни, этапы исследовательской культуры, подчеркнута необходимость проведения научно-исследовательской работы, определены основные исследовательские умения студентов как ядро формирования исследовательской культуры.

Ключевые слова: исследовательская культура, научно-исследовательская работа, исследовательские умения, будущие учителя, профессиональная подготовка студентов.

Как известно, наука является не только средством познания и объяснения мира. Она выполняет функцию творческой силы, что развивает технику и производство. Однако, представления, которые сложились исторически, о сложной, а иногда и не всегда нужной культуре научного, исследовательского творчества как составной части деятельности педагогической элиты, формируют стереотипные представления о том, что студенты могут обойтись без определенной доли собственного творчества, без исследовательской культуры, опираясь только на предлагаемые научно-методические разработки и рекомендации. Мы считаем, что современный учитель не может не быть исследователем. Он может, владея теорией и технологией научного творчества, применять сформированные умения и навыки исследовательского поиска на практике в своей профессиональной деятельности.

При этом следует отметить, если в начале нового века получения статуса учителя-исследователя не носило обязательного характера, то уже сейчас к педагогическим работникам начали выдвигать требования к овладению научно-исследовательской деятельностью как деятельностью профессионально-значимой.

Таким образом, в педагогической науке проблема формирования исследовательской культуры будущих учителей приобретает актуальное значение. Технологии обучения, которые используются в высшей педагогической школе, не всегда достаточно стимулируют исследовательскую деятельность студентов. Поэтому, считаем, что важно в процессе профессиональной подготовки студентов формировать их исследовательскую культуру, побуждать к творческой научной деятельности.

Существует большое количество работ, посвященных отдельным аспектам формирования исследовательской культуры студентов. Общеметодологические подходы к исследовательской и научной деятельности описываются в работах В.И. Загвязинского, С.Г. Кара-Мурзы, Б.М. Кедрова и др. Специфика научной деятельности, ее виды, особенности рассматриваются в работах З.И. Васильевой, Е.В. Водопьяновой, Н.В. Волкова, Г.А. Засобиной, В.О. Кутьева и др. Специфика исследовательской деятельности студентов, формы, виды сотрудничества преподавателей и студентов, влияние научно-исследовательской работы преподавателей на развитие интереса студентов к науке исследуются в работах Л.И. Аксенова, С.Н. Брасилина, Г.Д. Бухаровой, В.В. Вашкевича, А.С. Гаязова, Е.Б. Гушканец, Н.В. Кисилевой, Т.Е. Кузнецовой, Б.И. Сазонова, Н.В. Сычковой и др.

Проблеме формирования исследовательских умений у студентов во время учебной деятельности посвящены исследова-

ния С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной, И.Я. Конфедератова, И.Я. Лернера, Х.Я. Мулкова, П.Ю. Романова, А.В. Усовой, В.В. Успенского, В.П. Ушаева и др. В последние два десятилетия увеличилось число публикаций, посвященных изучению особенностей формирования общенаучных, в том числе исследовательских, умений в процессе самостоятельной работы обучаемых (В.Н. Бессонова, В.М. Коликова, Г.И. Некипелова, Е.Д. Нестерова, Н.И. Олейник, Г.А. Таратута, Я.О. Устинова и др.), что говорит о растущем интересе авторов к данному вопросу.

Культура исследовательской, инновационной деятельности изучается в работах М.Н. Аппетаева, А.Г. Гостева, Т.Е. Климовой, Л.М. Кустова, А.Я. Наина, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина и др. Важность научно-исследовательской работы в вузе для общества и науки в целом обосновывается в работах Л.И. Аксенова, М.В. Арапова, Г.А. Белова, Н.В. Киселевой, Г.А. Китовой, Т.Н. Кузнецовой и др. В данных работах подчеркивается, что ориентация на социальные вопросы общества и на развитие науки одновременно способствуют формированию интереса к науке и исследованиям у студентов и качественной подготовке молодых научных кадров.

Однако нерешенной частью этого достаточно актуального вопроса остается анализ формирования исследовательской культуры будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки как педагогическая проблема.

Цель настоящей статьи – проанализировать основы формирования исследовательской культуры студентов – будущих учителей. Для решения указанной цели необходимо решить такие задачи: 1) определить содержание понятия «исследовательская культура», 2) определить функции исследовательской культуры, 3) выявить исследовательские умения и навыки как ядро формирования исследовательской культуры студента, выявить и сравнить классификации исследовательских умений, 4) определить компоненты, уровни, этапы исследовательской культуры.

Считаем, что процесс формирования исследовательской культуры будущих педагогов позволяет определить оптимальные способы решения существующих противоречий между стремительным развитием общества, изменениями, которые происходят в государстве, и уровнем подготовки студентов; между ростом объема информации в условиях развития рыночных отношений в обществе и умением усваивать воспринятую информацию; между заказом государства на будущих учителей, у которых сформирована исследовательская культура, и недостаточной разработкой этого вопроса в педагогической теории и практике.

Будущий специалист становится педагогом-исследователем, если будет непрерывно изучать достижения науки в своей профессиональной области, внедрять их в практику; ориентироваться на новые научные идеи; анализировать свой исследовательский опыт и применять диагностические методики; проводить анализ системы обучения и воспитания; обосновывать эффективность авторских эвристических методик с помощью достоверных научных данных.

Таковыми умениями учитель, как правило, овладевает по истечении 5–10 лет, которые являются наиболее оптимальным периодом становления педагога-исследователя. Вместе с тем уже в вузе будущий учитель может приобрести умения и навыки исследовательской деятельности. Как правило, его работа на данном поприще ограничивается анализом научных теоретических и практических достижений и не связана с непрерывным обновлением информации.

Действительно, исследовательская деятельность студентов предполагает открытие новых, существенных научных фактов, понятий, законов, закономерностей, научных определений и связанных с ними нетрадиционных путей развития практики; достижение оригинального, неповторимого продукта научной деятельности; активизацию всего духовного мира человека (по мнению Е.И. Кукулиной [1]) и, прежде всего, его дарований, способностей, таланта; развитие творческого исследовательского мышления; взаимосвязь индивидуального творчества и сотворчества на основе постижения науки. Именно поэтому считаем, что так важно формировать исследовательскую культуру будущих педагогов в вузе уже сегодня.

Таким образом, вытекает *проблема* исследования: что такое исследовательская культура? Какие функции и этапы исследовательской культуры? Какие основные исследовательские умения и навыки? Какая структура исследовательской деятельности будущего учителя?

В целом считается, что исследовательская культура является личностным образованием, которое способствует включение человека в исследовательскую деятельность и является той частью культуры человека, что предоставляет возможность приобрести новое знание, то есть приобщиться к общественной культуре, стать ее творцом.

На основе анализа научных трудов по проблеме культуры и ценностей можно выявить две формы существования исследовательской культуры – общественную и личную, определить ее сущность как одну из модификаций общественной культуры человечества и выделить феномен исследовательской культуры. Не вызывает возражения тот факт, что существование исследовательской культуры в общественной форме есть частью общественной культуры общества, и в то же время частью определенной профессиональной культуры. Безусловно, в первом случае она является совокупностью норм исследовательской деятельности человечества, во втором – исследовательской деятельности специалиста в пределах избранной профессии. Усвоение человеком общественной исследовательской культуры означает ее формирование в личностной форме существования. При этом исследовательская культура личности зависит от ее проявления – в сфере избранной профессии или вне нее.

Исследовательская культура определяется как:

- определенный способ и результат творческой самореализации специалиста в профессиональной деятельности;
- личностное свойство и определенная степень владения приемами и способами решения профессиональных заданий;
- способностями, которые оказываются в творческой профессиональной деятельности и характеризуют особенности сознания, профессионального мышления;
- источником новых знаний и умений, которые обеспечивают творческое профессиональное развитие, стремление к самосовершенствованию [2, с. 10].

Мы считаем, что исследовательская культура будущего учителя – это часть всеобщей культуры, совокупность норм и методов познания, способов реализации и совершенствования, это целостное образование, которое формируется и развивается в процессе в педагогически-ориентированной деятельности.

Функциями исследовательской культуры будущего учителя, по нашему мнению, выступают: креативная – заключается в определении путей и средств развития и совершенствования профессиональной деятельности; сигнификативная – определение значимости совершенствования и развития профессиональной деятельности; императивная – определение норм, стандартов,

технологии проведения профессионально-ориентированных исследований, необходимых для усовершенствования как профессиональной, так и исследовательской деятельности в профессиональной сфере; адаптивная – заключается в определении пространства для самоутверждения и самореализации специалиста – субъекта профессиональной деятельности; развивающая – определение путей и способов развития специалиста как профессионала.

Личная исследовательская культура будущего учителя характеризуется как исследовательская деятельность в сфере избранной профессии; формирование такой культуры предполагает переход нормативной основы исследовательской деятельности в индивидуальный стиль ее выполнения, и в этом смысле индивидуальный стиль исследовательской деятельности студента является интегральной характеристикой его личной исследовательской культуры.

Формирование исследовательской культуры невозможно без научно-исследовательской работы будущих учителей в высших учебных заведениях. Рассмотрим более детально основы проведения научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях.

Первая основа: организация научно-методических чтений, научно-методических семинаров, которые способствуют повышению уровня научно-теоретической и методической подготовки будущих учителей с целью изучения и использования в профессиональной деятельности современных педагогических технологий, методик, способов и приемов успешного обучения. Второй основой является приобретение опыта – участие в научно-исследовательской деятельности посредством разработки темы индивидуального исследования. Третьей основой является распространение нового типа взаимоотношений в учебной деятельности на основе умений диагностики.

Соблюдение и реализация этих основ – основной фактор профессионального становления будущего учителя для формирования исследовательской деятельности, с присущим ей алгоритмом:

- корректировка учебной программы для создания индивидуально-ориентированного методического комплекса будущего учителя на основе психолого-педагогического анализа образовательного процесса;
- выделение сквозных идей каждого учебного курса;
- установление взаимосвязей между разными курсами через выделение общих принципов и подходов при работе с информацией;
- планирование и разработка совместимых учебных действий;
- выделение обобщающих занятий, которые формируют целостное (системное, критическое) мышление;
- обучение основам составления библиографии и работе с научной литературой по материалам исследовательской работы;
- формулировка выводов в виде таблиц, диаграмм, графиков, схем по итогам исследовательской деятельности;
- организация и подготовка выступлений на научно-методических и научно-практических конференциях с привлечением научных консультантов и рецензентов;
- освещение результатов работы в печатных изданиях;
- разработка и публикация авторского дидактического материала (учебные плакаты, схемы, разработки индивидуальных заданий исследовательского характера для студентов разного уровня учебных возможностей);
- обобщение опыта работы по программе исследовательской деятельности в научных статьях.

Считаем, что в процессе формирования исследовательской культуры студентов и организации их учебной исследовательской деятельности необходимо демонстрировать вариативность форм и методов работы, адекватную реакцию на постоянные изменения, которые происходят в обществе, инициативу, творческие способности, способность продуцировать и внедрять новые идеи.

Ядром структуры формирования исследовательской культуры студента являются его исследовательские умения и навыки. М.М. Гладышева рассмотрела и сравнила определение исследовательских умений, которые анализируют современные авторы [3]. Н.С. Амелина понимает под исследовательскими умениями владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для познавательной деятельно-

сти во всех видах учебного труда. В.И. Андреев считает, что исследовательское умение – это умение применить соответствующий прием научного метода в условиях решения учебной проблемы, выполнение учебного исследовательского задания. Е.И. Барчук в своем исследовании определяет исследовательские умения как умения проводить научно-эмпирическое исследование в различных предметных областях. И.А. Игошев полагает, что исследовательские умения и навыки можно формировать, когда учащиеся самостоятельно выполняют работы с элементами исследования, проводят самостоятельно поисковый эксперимент, выдвигают гипотезы и обосновывают методы проверки справедливости этих гипотез или предположений. А.Г. Иодко определяет исследовательские умения как систему интеллектуальных и практических умений учебного труда, необходимых для самостоятельного выполнения исследования или части его. П.Ю. Романов формулирует следующее определение исследовательских умений: исследовательское умение – способность обучающегося эффективно выполнять действия, адекватные содержанию каждого уровня системы обучения по решению возникшей перед ним задачи в соответствии с логикой научного исследования, на основе имеющихся знаний и умений. В.П. Ушаев определяет учебные исследовательские умения как способность ученика выполнять действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук.

Проанализировав различные определения, мы делаем вывод, что исследовательские умения можно определить как целенаправленные действия, которые базируются на системе ранее усвоенных знаний, умений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности будущих учителей и соответствующих целям и задачам научно-исследовательской деятельности.

Классифицируя исследовательские умения и навыки, в структуре каждого из них можно выделить следующие компоненты: а) интеллектуальную составляющую (умения и навыки не только воспринимать информацию и перенимать социальный опыт, но и адекватно превращать их с помощью анализа, синтеза, систематизации, установления причинно-следственных связей, выдвижения гипотезы); б) практическую составляющую (умения и навыки применять теоретические положения отдельных учебных дисциплин в соответствии с заданиями учебно-воспитательного процесса, умение получать новую информацию из разнообразных источников, способность прорабатывать и оформлять полученную информацию с помощью разных методов); в) самоорганизацию и самоконтроль (умение организовать собственную деятельность, определять методы, средства, последовательность и срок выполнения задания, умение оценить качество его выполнения).

Иногда объединяют все исследовательские умения и навыки, которыми должен овладеть будущий учитель, в несколько групп (за О.Л. Миргородской) [4]. Операционные исследовательские умения и навыки – это умение анализировать и синтезировать научную информацию, систематизировать и классифицировать ее, выделять главное и существенное, устанавливать причинно-следственные связи, генерировать идеи, выдвигать гипотезы. Организационные исследовательские умения и навыки – это умение планировать научно-исследовательскую работу, применять приемы самоорганизации и самоконтроля в исследовательской деятельности. Коммуникативные исследовательские умения и навыки – это умения и навыки применять приемы сотрудничества в процессе исследовательской деятельности, оперировать стилем делового научного общения, осуществлять взаимопомощь и контроль. Практические исследовательские умения и навыки – это умения и навыки наблюдать и описывать факты и явления действительности, проводить экспериментальные исследования, работать с научной литературой, умение осуществлять информационный поиск, анализировать факты и явления с помощью разнообразных методов.

Считаем, что учебно-исследовательские умения и навыки – это сложное психическое образование (синтез интеллектуальных и практических действий, самоорганизации и самоконтроля – усвоенных и закрепленных в способах деятельности), которое лежит в основе готовности к исследовательскому, познавательному поиску, что возникает в результате управления учебно-исследовательской деятельностью.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального становления личности педагога показыва-

ет, что существует несколько классификаций уровней, этапов или ступеней сформированности педагогического творчества. Л.П. Куница провела анализ уровней педагогического творчества, которые выделяют разные авторы [5]. И.П. Раченко считает, что по мере усложнения творческого процесса определяются такие уровни педагогического творчества: профессиональное становление; стихийное самосовершенствование; планомерная рационализация; – оптимизация процесса и результатов труда; уровень научной организации, или исследовательский. А.Д. Деминцев выделяет четыре основных стадии в творческой активности учителя: стадию профессиональной адаптации; стадию критического овладения опытом; стадию творчества; стадию научных исследований. Пять уровней обозначены Н.В. Кузьминой: репродуктивный; адаптивный; локально-моделирующий; системно-моделирующий знания и поведение; системно-моделирующий деятельность и отношения.

К структуре учебно-исследовательских умений и навыков можно отнести интеллектуальный компонент (знание, умственные операции анализа и синтеза, сравнения, обобщения и систематизации, абстрагирование, моделирование, умение описания объектов, которые изучаются или наблюдаются, индуктивного вывода и установления причинно-следственных связей, постановки проблемы и выдвижения гипотезы ее решения, поиска и использования аналогии, дедуктивного вывода и доказательства); практический компонент (использование учебной, справочной и дополнительной литературы, отбор материалов для эксперимента, оформление результатов исследования в виде графиков, таблиц, диаграмм и т. д.); самоорганизацию и самоконтроль (планирование работы, рациональное использование времени и средств деятельности, регуляция и перестройка своих действий, самопроверка полученных результатов, самооценка).

Проведенный анализ позволяет нам выделить этапы формирования исследовательской культуры будущих учителей. 1 этап (1, 2-ой курсы) – ориентационно-исследовательский, заключается в накоплении опыта поиска и обработки научной информации, формировании способности выявлять, формулировать, анализировать требующие разрешения проблемы педагогической теории и практики, получении сведений о действующих формах научного творчества в вузе; выполнении самостоятельных исследований, основанных на анализе и систематизации научной информации. 2 этап (3, 4-й курсы) – организационно-исследовательский, состоит в овладении основами методологии педагогического исследования, сведениями о методах, формах и принципах педагогических исследований, приёмах преобразования педагогической действительности, выполнения самостоятельных разработок по педагогическим проблемам, основанными на творческой интерпретации материалов научных исследований. 3 этап (5 курс) – научно-исследовательский, основывается на становлении опыта внедрения достижений педагогической науки (собственных разработок, передового педагогического опыта) в практику, накоплении сведений о структуре процесса внедрения, выполнении научных исследований, прошедших апробацию в образовательных учреждениях.

Поиск новой методологической основы подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности обусловлен сложившейся исторической реальностью начала третьего тысячелетия, ведущей к осознанию необходимости новых научных концепций, системы ценностей, новой стратегии и тактики поведения человека, а следовательно, и новых подходов к его образованию. Педагогическая деятельность в значительной степени изменила пространство своих приоритетов, произошла очевидная трансформация ее целей, задач, предметной сферы, технологий, средств. Последнее десятилетие внесло существенные изменения в содержание педагогической науки, что не могло не отразиться и на характере высшего педагогического образования. Повышение наукоемкости и интеллектуализация педагогической деятельности требуют от педагогов освоения проектирования, моделирования, рефлексии, новых подходов к работе с информацией. Проблема нашего исследования призвала рассмотреть позиции к процессу формирования у будущего учителя исследовательской культуры. В связи с тем, что наше исследование связано с сущностью человека, который от природы позитивен и способен к самосовершенствованию, можем утверждать, что наши позиции процесса формирования исследовательской культуры студентов соответствуют современным научным концепциям (педагогической антропологии, интеллек-

лостное содержание естественнонаучного профиля в различных общеобразовательных учреждениях, с учетом способностей и возможностей учащихся. Следствия рассмотренной теории позволяют раскрыть многообразие средств и способов достижения различных моделей содержания естественнонаучного образования на различных уровнях целостности.

Одним из таких средств повышения уровня целостности содержания естественнонаучного образования, является адаптация синтезированных наук в образовательный процесс. Сформировавшись как самостоятельные системы знаний со своей структурой и содержанием, синтезированные предметы обладают большим познавательным и эвристическим потенциалом, они соединяют различные предметные системы естественнонаучного познания.

Становится все более очевидным, что решение кардинальной проблемы соотношения физических и биологических форм движения материи является основой синтеза физических и биологических представлений о живой и не живой материи. Этот синтез можно реализовать в образовательном процессе на различных уровнях целостности в образовательном учреждении.

Целесообразность внедрения биофизики в образовательный процесс актуализируется удовлетворением потребности в профильном образовании учащихся проявляющих интерес к естествознанию, имеющих определенный стиль мышления, ярко выраженную предметную направленность поведения.

В связи с этим рассмотрим некоторые методологические положения дидактического синтеза физики и биологии, лежащие в основе преподавания биофизики в общеобразовательном учреждении.

Использование в образовательном процессе синтезированных наук – способ осуществления интеграции содержания естественнонаучного образования. Исторический анализ развития биофизики позволяет констатировать, что эта наука имеет свой объект, предмет, содержание, логику познания, характерные методы научного исследования, экспериментальную базу исследования. Поэтому, с учетом выше обозначенных фактов, возникает необходимость адаптации биофизических научных знаний в образовательный процесс в условиях междисциплинарного и внутрипредметного синтеза знаний. Синтез научных знаний есть процесс повышения целостности знания о реальном мире, результатом которого является соединение, обобщение и взаимосвязь научных знаний. Синтез ведет к теоретическим обобщениям и в конечном итоге к формированию и развитию теоретического мышления участников образовательного процесса.

Внутрипредметный синтез биофизических знаний осуществляется в логике целостного представления системы научных знаний, в рамках предметного познания. Синтез может проявляться при моделировании содержания предметных знаний посредством модульного подхода в обучении.

Междисциплинарный физический и биологический синтез осуществляется вокруг смежных по своей природе фундаментальных объектов познания и параллельно осуществляется по линии соединения теорий. Междисциплинарный синтез как рост целостности развивается по двум направлениям: через всестороннюю взаимосвязь между предметами и через гармонизацию соотношения между общенаучными и специальными, фундаментальными и прикладными областями знания. Проявление междисциплинарного синтеза есть методологическая основа дидактического синтеза содержания биофизического образования. Синтезированные предметы соединяют научные направления отраслевого познания, обеспечивая тем самым повышение уровня целостности естественнонаучного знания.

Целостность естественнонаучного познания в образовательной системе может быть реализована на нескольких уровнях [1].

Первый уровень целостности может быть представлен через внутрипредметный синтез знаний. Целостное предметное представление содержания образования реализуется через учебные предметы, моделирование спецкурсов, элективных и факультативных курсов. Синтез на данном уровне реализуется через образовательные модули, которые, соединяясь, образуют субъективно-объективную логику предмета познания.

Второй уровень целостности – междисциплинарный. Характеризуется взаимосвязью знаний различных предметов. При этом предмет выступает как целостное дидактическое образование. Целостность реализуется через выделение направлений взаимосвязи, через определение научных фактов, понятий, законов, объектов и методов познания, общих для двух или нескольких предметов.

Следующий уровень целостности знаний – уровень дидактического синтеза. Целостность знаний на данном уровне достигается посредством составления предметных линий естественнонаучного познания (внутридисциплинарный синтез), синтеза предметов (междисциплинарный синтез), объединения элементов знаний различных предметов (комплексный синтез), сочетания синтезированных, интегрированных, стержневых, комплексных предметов в образовательной области, а также рассмотрения общенаучных проблем на основе соединения научных знаний в комплексной поисково-исследовательской деятельности (деятельностный синтез).

Самый высокий уровень целостности естественнонаучного познания – уровень интегративной целостности. Характеризуется объединением, соединением, упорядоченностью, взаимосвязью, взаимообусловленностью знаний, удовлетворяющим целям и задачам образовательного процесса с учетом потребностей личности, ее профильного интереса и запроса. Этот уровень реализуется через объединение образовательных областей, соединение профильного и универсального образования, целостного представления основного, профильного и вариативного образования.

В современном естествознании вопрос о природе биологического движения решается в принципе так же, как и в прошлом веке. Жизнь есть сложный, высший синтез всех низших, более простых форм движения материи, что выражено в признании реальной роли обмена веществ, а значит, единства среды и организма как существенного признака жизни. Но и в живом нет ничего, кроме сложным образом взаимодействующей между собой материи – молекул и атомов, а значит – их ядер и электронов, из которых они состоят. С ними связаны физическая и химическая формы движения, совершающегося в живом организме.

Живые объекты – часть природы, и они подчиняются всем основным законам физики и химии. Кроме того, любой биологический объект как высшая форма по отношению к низшей, физической содержит в себе эти последние. Следовательно, в любую биологическую систему физическая форма движения материи входит как неотъемлемый составной элемент, который можно выделить для целей изучения. Кроме того, структуры живых систем состоят из простых органических и неорганических веществ, объединенных в макромолекулы и в надмолекулярные структуры, составляющие основу белков, из которых состоят живые системы – клетки и их органеллы.

Объективное соединение физических и биологических знаний в образовательном процессе может быть реализовано на уровне дидактического синтеза как закономерности, которые проявляются в:

- ассимиляции физики биологией, одним из проявлений которой является широкое использование физических методов для решения биологических задач;
- ассимиляции биологии физикой, в рамках которой осуществляется теоретическое согласование биологических закономерностей с фундаментальными физическими постулатами;
- синтез физических и биологических знаний в ряде идей и концепций биофизики, которая, имея синтезированное содержание, требует новых методов познания.

Таким образом, можно выделить, по крайней мере, три методологических направления синтеза физических и биологических знаний, определяющих основы построения структуры и содержания учебного предмета «Биофизика».

1. Синтетическое взаимодействие физических и биологических знаний без акцентов и включения химических процессов и явлений в содержание, без анализа макроструктурного, молекулярного представления химических превращений, происходящих на уровне живой материи. В большей степени такой курс биофизики раскрывает прикладные вопросы наук (медицины, ветеринарии). Такой курс показывает прикладное использование физических явлений, методов, процессов, закономерностей, на биологическом объекте, соединяя тем самым фундаментальные и прикладные знания. Примером таких курсов могут быть «Физика в животноводстве», «Физика в медицине», «Физика в живой природе» и другие.

2. Синтетическое взаимодействие физики и биологии с включением химической формы познания материального мира. В данном случае рассмотрение биофизического содержания осуществляется через раскрытие биофизических теорий, идей, определяющих сущность функционирования живого организма. Примером здесь может быть курс «Общая биофизика», «Основы биофизики» и др.

3. Синтез физики, химии и биологии как единого содержания, раскрывающего целостность естественнонаучной картины мира. Соединение в данном случае реализуется на основе целостной естественнонаучной картины мира. Примером этих курсов могут быть «Теоретическая биофизика», «Биофизика клетки», «Молекулярная биофизика» и др.

Наши исследования позволяют выделить некоторые основополагающие принципы, определяющие соединение содержания физики и биологии, которые должны учитываться при разработке методики преподавания биофизики в общеобразовательном учреждении.

Методологическим обобщением рассмотренных соотношений между физическими представлениями жизнедеятельности и биологическими закономерностями является **принцип качественной несводимости**. Суть этого принципа состоит в утверждении, что принципы и законы, управляющие живой материей, качественно несводимы к физическим взаимодействиям. Конструктивный смысл принципа качественной несводимости видится, прежде всего, в осознании того факта, что физико-математические модели биологических явлений не могут быть адекватными биологическому прообразу, если в этих моделях не содержатся качественные элементы функциональной организации живых систем. Этот принцип утверждает, что никакие теоретико-физические или математические ухищрения не способны одолеть барьер качественной несводимости, и только эвристика, основанная на глубоком знании биологии, может стать ключом к решению проблем, которые и являются подлинно биофизическими, так как только в этих решениях может быть осуществлен органический сплав познавательных возможностей физики и биологии.

Анализируя границы применимости физики в познании живой материи, следует отметить, что в проблеме соотношения физики и биологии проявляются две крайние методологические позиции: физический редукционизм и биологический антиредукционизм. Гносеологические корни данной поляризации взглядов на проблему заключены в том, что фактические данные, получаемые при изучении явлений жизни, делятся на две категории. В одной из них – явление жизни объясняется на основе физических и химических закономерностей. В другой – категории фактов, теоретические построения являются биологическими и поэтому выражаются в представлениях адаптации, развития, наследственности и эволюции.

В методологии биофизического познания можно выделить физическую и биологическую редукции, которые могут определять структуру и содержание биофизики и определять направления, адаптацию ее научного содержания в учебный предмет. Физическая редукция в биофизике предусматривает описание сложных биологических процессов физическими законами. Биофизическое содержание учебного материала должно отвечать требованиям соотношения физической причинности и биологической целесообразности рассматриваемых процессов и явлений. Физический редукционизм объясняет суть биофизических явлений с позиции причинно-следственных связей. Однако функциональность и структура живых систем направлены на обеспечение наилучшего приспособления к окружающей среде в сторону большей устойчивости и выживаемости. Принцип биологической целесообразности является эффективным методологическим ориентиром для определения пути к познанию сущности биофизических явлений. Этот принцип утверждает необходимость ответа на вопрос, для чего имеет место то или иное проявление жизнедеятельности, наряду с необходимостью выявления причины, отвечает на вопрос, как биофизическое явление протекает.

Следующий принцип – это **принцип историзма**, один из центральных в методологии биологического познания, так как жизнь во всех ее проявлениях – продукт эволюции. В то время как биология стремится восстановить “естественную историю” земных организмов, биофизика пытается найти синхроническое объяснение биологическим фактам. Но для решения образовательных проблем биофизики принцип историзма следует рассматривать как еще одну грань дополнительности и соотношения физики и биологии. Поэтому биофизическая интерпретация

должна состоять не только в объяснении, как осуществляется то или иное биологическое явление в своей физической форме, но и каким путем, под воздействием каких факторов эволюции оно сформировалось. А это значит, что для определения адекватной биофизической модели важное значение имеет сравнительное изучение данного явления в живых организмах, стоящих на разных ступенях эволюционного развития.

Следующим методологическим принципом, определяющим соединение физики и биологии, выступает **индукто-дедуктивный синтез**. Суть синтеза проявляется в том, что дедуктивный метод познания, характерный для физики, через содержание взаимодействует (соединяется) с индуктивным, описательным методом познания, характерным для биологии. Поэтому, когда речь идет о применении физических способов изучения живой материи, необходимо иметь в виду, что дедуктивно-физический подход не может исключить индуктивно-биологического. Биофизическое исследование должно сочетать и то, и другое. Для реализации содержания биофизики описание истины биологического объекта не менее, а может быть, даже более значимо, чем результаты, полученные методами точных наук.

Таким образом, при определении биофизического содержания физика должна быть строительным материалом, а биология – архитектором и конструктором. Построение биофизических теорий предполагает, таким образом, не физическую интерпретацию биологических качеств, а установление взаимосвязей между биологическим и физическим аспектом жизни.

Процесс моделирования биофизического содержания в общеобразовательном аспекте может быть реализован в двух направлениях. Эти направления есть отражение взаимосвязи форм движения материи. Первое направление реализует взаимосвязь по логической цепочке физика – химия – биология и обеспечивает фундаментализацию биофизического материала, раскрытие биофизических теорий со специфическим математическим аппаратом, методологическим обоснованием сущности живого. Второе направление реализует взаимосвязь физики и биологии, минуя опосредованно химию. Данное направление раскрывает прикладной аспект биофизического содержания, синтезируя его на качественном уровне, обобщая через методы познания живой и неживой материи.

В общеобразовательных учреждениях, осуществляя профилизацию содержания, следует опираться как на первое, так и на второе направление соединения физики и биологии. Эти направления обеспечивают дидактический синтез содержания, способствуют повышению теоретического уровня познания биологии.

Таким образом, методологическими основами построения структуры и содержания учебного предмета «Биофизика» в общеобразовательном учреждении являются:

1. Синтез физических и биологических знаний в ряде идей и теорий, дающих новое интегрированное содержание, повышающее теоретический уровень познания живого организма.
2. Качественная несводимость живой и неживой материи при рассмотрении содержания биофизических теорий.
3. Физическая или биологическая редукция при рассмотрении сложных биологических процессов, явлений закономерностей протекающих в живом организме.
4. Эволюционный характер рассмотрения биофизического содержания, так как жизнь во всех ее проявлениях – продукт эволюции.
5. Преподавание биофизического содержания на основе индуктивно-дедуктивной метода познания, определяет образовательную технологию изучения предмета.
6. Структурирование содержания биофизического образования следует проводить с учетом использования модульного подхода.

Нами предпринята попытка адаптации системы научных биофизических знаний в образовательный процесс общеобразовательного учреждения, выявлены методологические основы формирования содержания синтезированного предмета [2; 3], накоплен научно-методический опыт по преподаванию биофизики в 10-11 классах лицея, разработано методическое обеспечение к учебному предмету «Биофизика» в 10 – 11 классах [4].

Библиографический список

1. Старченко, С.А. Теория интеграции содержания естественнонаучного образования в общеобразовательном учреждении: монография. – Троицк, 2009.

2. Старченко, С.А. Биофизика: учеб. пособ. для 10 класса школ с углубленным изучением естественнонаучных предметов. – Челябинск, 1997.
3. Старченко, С.А. Биофизика 11 класс: учеб. пособ. – Челябинск, 2009.
4. Старченко, С.А. Методика обучения биофизике в профильном образовательном учреждении. – Челябинск, 2005.

Bibliography

1. Starchenko, S.A. Teoriya integracii sodержaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya v obteobrazovatel'nom uchrezhdenii: monografiya. – Troick, 2009.
2. Starchenko, S.A. Biofizika: ucheb. posob. dlya 10 klassa shkol s uglublennim izucheniem estestvennonauchnykh predmetov. – Chelyabinsk, 1997.
3. Starchenko, S.A. Biofizika 11 klass: ucheb. posob. – Chelyabinsk, 2009.
4. Starchenko, S.A. Metodika obucheniya biofizike v profil'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. – Chelyabinsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378

Tariyeva V.A. THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK AS THE CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO SELF-CHECKING. In work it is spoken about «self-checking» as about activity of the person, directed on the analysis and increase of efficiency of actions in the course of training.

Key words: independent work, self-checking, self-organization, self-discipline, professionalism, reflektivnost, motivation.

В.А. Тариева, ассистент каф. начального образования ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский гос. педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: sogpinauka@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ

В работе говорится о «самоконтроле» как о деятельности человека, направленную на анализ и повышение эффективности действий в процессе обучения. Организация самостоятельной работы является эффективным условием и активным рычагом формирования готовности студентов к самоконтролю.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самоконтроль, самоорганизация, самодисциплина, профессионализм, рефлексивность, мотивация.

В последнее десятилетие отечественная система высшего профессионального образования стала принимать характеристики, соответствующие тенденциям развития современного постиндустриального общества.

Современный специалист – это профессионал, умеющий приобретать новые знания, критически перерабатывать поступающую информацию, принимать самостоятельные решения, контролировать свою деятельность и т.п. Самоконтроль является неотъемлемой характеристикой деятельности специалиста качественно нового типа, способного к быстрому освоению новой техники и технологии современного наукоемкого производства, анализу сложных ситуаций, принятию ответственных решений, к постоянному повышению уровня своей квалификации.

Для эффективного формирования готовности студентов к самоконтролю был разработан комплекс, состоящий из трёх педагогических условий: использование методов стимулирования положительной мотивации в формировании готовности студентов к самоконтролю; формирование готовности студентов к самоконтролю посредством взаимоконтроля; организация самостоятельной работы, способствующей формированию готовности студентов к самоконтролю.

В данной статье мы остановимся на теории и практике организации самостоятельной работы, способствующей формированию готовности студентов к самоконтролю. В трактовке понятия «самостоятельная работа студентов» до сих пор не выработано единого подхода. Одни высказывают, что самостоятельная работа – это активная творческая работа студента, в основе которой лежат его умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, самому видеть проблемы, ставить новые задачи и находить подходы к их решению, при этом функции преподавателя практически сводятся к нулю [1]. В других случаях, что самостоятельная работа – это организованная система обучения под руководством преподавателя, который выступает как организатор работы студентов и как консультант по их самообразованию, в данном случае студент выступает в роли объекта учебной деятельности [2]. В частности, нам близка точка зрения П.И. Пидкасистого, рассматривающего

самостоятельную работу как средство обучения, которое: формирует у обучающегося необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения познавательных задач, и служит соответственно продвижению от низших к высшим уровням мыслительной деятельности; вырабатывает у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и овладение умениями ориентироваться в потоке научной информации; служит важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины студента в овладении методами познавательной деятельности; является важнейшим средством педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студента в процессе обучения [3].

Остановимся на наиболее значимых теоретических выкладках, обосновывающих взаимосвязь между активной самостоятельной работой и формированием готовности к самоконтролю. Анализ работ [3; 4; 5; и др.] позволяет нам утверждать, что самостоятельная работа является значимым условием формирования готовности студентов к самоконтролю учебной, а в будущем и профессиональной деятельности. Самостоятельная работа есть всегда внутренне мотивированная деятельность, выполнение которой, по мнению И.А. Зимней, требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Для самого студента самостоятельная работа, с точки зрения того же автора, – это внутренне мотивированная деятельность, предполагающая: осознание цели своей деятельности; принятие задачи, придание ей личностного смысла; подчинение выполнению этой задачи другим интересам и форм своей занятости; самоорганизацию во времени и самоконтроль в выполнении [4]. Согласно Ю.Н. Кулюткину, самостоятельность субъекта в учебно-познавательной деятельности проявляется в его способности сознательно и активно управлять процессом учения: ставить цели и задачи познавательной деятельности, планировать и организовывать ее, контролировать и оценивать эффективность [5]. А.С. Линда отмечает, что одним из важнейших признаков само-

стоятельной работы обучающихся является – систематическое осуществление самоконтроля за ходом и результатами своей работы, корректирование и усовершенствование способов ее выполнения, т.е. осуществление самостоятельной работы на практике ведет к проявлению одного из обязательных ее признаков, самоконтроля [6]. Важным моментом является и то, что правильно организованная самостоятельная работа обучающихся в освоении новых знаний должна сводиться не только к выполнению предложенных заданий, но должна включать самоконтроль и самооценку проделанной работы.

Таким образом, вышеприведенные позиции авторов дают нам право полагать, что организованная, планомерная, систематическая самостоятельная работа будет являться одним из условий формирования готовности студентов к самоконтролю. Концепция самостоятельной работы студентов находится сегодня в стадии существенного переосмысления, изменились подходы к ее планированию, организации, методике отслеживания результатов, что во многом обусловлено введением новых образовательных стандартов и переходом на двухуровневую систему образования (бакалавриат – магистратура). Эти и ряд других нововведений предусматривают усиление роли самостоятельной работы студентов при освоении образовательных программ. Самостоятельная работа студентов является неотъем-

лемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении. Согласно требованиям ФГОС, на внеаудиторную самостоятельную работу студента должно отводиться не менее половины учебного времени. Но, к сожалению, как показывает практика, далеко не все студенты полноценно используют данное количество времени для своей самостоятельной работы по какому-либо конкретному предмету. Самостоятельная работа должна превратиться в одну из ведущих форм организации учебного процесса, направленную на приобретение, структурирование и закрепление знаний. Сложность рассматриваемой проблемы заключается в необходимости оптимизации отводимого времени на аудиторские занятия и выполнение самостоятельной работы по осваиваемым учебным дисциплинам. Поэтому роль преподавателя в данном плане чрезвычайно высока, поскольку самостоятельная работа студентов нуждается в грамотном, четком, продуманном управлении. Управление самостоятельной работой студентов должно заключаться в создании оптимальных условий для осуществления полноценной самостоятельной работы, формировании навыков самообразования и самоорганизации, необходимых для достижения высокого уровня профессиональной квалификации и дальнейшего повышения квалификации по мере накопления профессионального опыта.

Библиографический список

1. Рубаник, А. Самостоятельная работа студентов / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6.
2. Федорова, М. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы / М. Федорова, Л. Якушкина // Высшее образование в России. – 2007. – № 10.
3. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М., 2004.
4. Зимняя, И.А., Педагогическая психология. – М., 2000.
5. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985.
6. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. – М., 1979.

Bibliography

1. Rubanik, A. Samostoyatel'naya rabota studentov / A. Rubanik, G. Bol'shakova, N. Tel'nykh // Vyshshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 6.
2. Fedorova, M. Modelj organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty / M. Fedorova, L. Yakushkina // Vyshshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 10.
3. Pidkasihtij, P.I. Organizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. – M., 2004.
4. Zimnyaya, I.A., Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 2000.
5. Kulyutkin, Yu.N. Psikhologiya obucheniya vzroslykh. – M., 1985.
6. Lihnda, A.S. Didakticheskie osnovy formirovaniya samokontrolya v processe samostoyatel'noj uchebnoj raboty uchashchisya. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 19.09.13

УДК 159.9

Ulitenko T.V. THE INDIVIDUAL DIFFERENCES OF A SUBJECTIVE PICTURE OF LIFE PATH OF MODERN STUDENTS. The article represents the results of empirical research of a subjective picture of life path of person. The work was made on the base of psycho-biographical approach. Differences of a subjective picture of life path of modern students were described

Key words: subjective picture of life path, psycho-biographical indexes, individuality, cauzometry.

Т.В. Улитенко, ст. преп. каф. психологии Приамурского гос. университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: tat-ulitenko@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования субъективной картины жизненного пути личности. Исследование проведено на основе психобиографического подхода. Описаны различия субъективной картины жизненного пути личности у современных студентов

Ключевые слова: субъективная картина жизненного пути, психолого-биографические характеристики, индивидуальность, каузометрия.

В зарубежной и отечественной психологической науке растет интерес к проблеме внутреннего мира личности. Переживание человеком собственной картины жизни является мало описанной сферой психического. Исследование индивидуальных различий во внутреннем мире личности приобретает особую значимость, поскольку субъективная картина жизненного пути – образ, который обуславливает регуляцию собственной жизни, влияет на самоопределение человека. Особое внимание долж-

но быть обращено на молодежь, которая обладает большим преобразующим потенциалом и представляет собой динамичную возрастную группу. Важно определить, в какой мере молодой человек готов встать в центр общественных преобразований как субъект и объект социальных действий и процессов.

Жизненный путь человека становится предметом междисциплинарных исследований. Изучение жизненного пути, по словам И.С. Кона, должно быть «психолого-социолого-историчес-

ким» [1]. Не случайно жизненный путь как феномен рассматривается сейчас в философской, психологической и социологической литературе, а также других научных направлениях, связанных с человековедением.

В связи с такой тенденцией биографический подход активно развивается в отечественных и зарубежных исследованиях. Биографический подход (психобиографический подход) и проблематика жизненного пути личности представлена в трудах Б.Г. Ананьева, Р.А. Ахмерова, Ш. Бюлер, Е.И. Головахи, Е.Ю. Коржовой, А. Кроника, Н.А. Логиновой, А. Маслоу, Г. Олпорта, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Рыбникова, Г. Томэ, В. Франкла и др. Биографический метод позволяет изучать личность как субъекта жизненного пути. М.К. Кабардов отметил, что в 90-е годы биографические методы стали разрабатываться в рамках дифференциальной психофизиологии, что свидетельствует о реализации комплексного изучения индивидуальности. Большое внимание стало уделяться качественному анализу индивидуальных особенностей личности [2].

Занимаясь проблемой жизненного пути личности, Б.Г. Ананьев впервые ввел в научный оборот понятие «субъективной картины жизненного пути» [3, с. 129]. Определение субъективной картины жизненного пути, данное Б.Г. Ананьевым, было дополнено и разработано А.А. Кроником и Р.А. Ахмеровым [4]. В нашем исследовании, вслед за указанными авторами, мы опираемся на данное определение: субъективная картина жизненного пути – психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – это значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе-средственные связи.

В данной работе представлены результаты эмпирического исследования студентов на основе психобиографического подхода. Основная цель исследования: выявить и описать особенности субъективной картины жизненного пути (СКЖП) личности у современных студентов. Предполагалось, что имеются отличия субъективной картины жизненного пути личности у студентов разных территориальных групп, которые заключаются в отношении к своей жизни в прошлом, настоящем и будущем и выявляются через психолого-биографические характеристики личности. В исследовании принимали участие 86 студентов (43 девушки и 43 юноши) в возрасте от 18 до 23 лет, проживающие в Амурской области, Еврейской автономной области, При-

морском крае, Хабаровском крае. Для сравнительного анализа, Р.А. Ахмеровым, кандидатом психологических наук (г. Набережные Челны) был предоставлен массив данных по показателям СКЖП личности студентов Татарстана. Для сбора и анализа эмпирических данных использовался компьютерный вариант каузометрии в Профессиональной версии v2.01 (Professional). Каузометрия предназначена для глубинной диагностики субъективной картины жизненного пути и психолого-биографических характеристик личности.

В субъективной картине жизненного пути личности проявляются особенности восприятия и переживания жизненного пути в целостности его психологического прошлого, настоящего, будущего. Психолого-биографические характеристики личности Р.А. Ахмеров рассматривает как характеристики субъекта жизни. Результаты каузометрического исследования позволяют выявить одиннадцать психолого-биографических характеристик: насыщенность, целеустремленность, рациональность, внутренняя конфликтность, стратегичность, уверенность, удовлетворенность, эмоциональность, чувство реальности (реалистичность), психологический возраст и коэффициент зрелости. Эти характеристики определяются отдельно для психологического прошлого, настоящего, будущего и для жизни в целом.

Опишем значимые различия в представлении студентами жизни в целом (таблица 1). *Удовлетворенность* указывает на то, в какой мере человек видит свою жизнь в приятных для него красках. В группе студентов-дальневосточников *удовлетворенность* выше и жизнь в целом воспринимается в более приятных красках. *Реалистичность (чувство реальности)* выражается через величину коэффициента корреляции Спирмена между мотивационным статусом и субъективной оценкой значимости событий жизни прошлого, настоящего, будущего и в целом. Показатель от -1 до 1 характеризует чувство реальности в оценках важности событий. Чем выше показатель, тем точнее представляет для себя человек значение различных событий в его жизни. По характеристике *чувство реальности* студенты Татарстана более реалистично оценивают значимость событий жизни в целом, чем дальневосточники ($p \leq 0,05$).

Процент мотивационных связей (причинных и целевых) между событиями жизни свидетельствует о *мотивационной насыщенности* картины жизни обследованных студентов. Сравнительный анализ показателей психологического **прошлого** пока-

Таблица 1

Психобиографические характеристики студентов ДФО и сравнительной группы (студенты Татарстана)

Психобиографические характеристики	в прошлом		в настоящем		в будущем		в целом	
	ДФО	СГ	ДФО	СГ	ДФО	СГ	ДФО	СГ
Насыщенность (в %)	53,6 ***	30,6	28	39,3 ***	18,3	30,2 ***	24,7	26,5
Целеустремленность (в %)	52,6 **	47	49,4	48,1	44,3	40,9	51,4	47,9
Конфликтность (в %)	10,1	9,3	6,7	7,5	6,7	5,4	8,6	8,7
Рациональность (в %)	71,4	69	59,6	70,2 **	56,5	70,4 **	73	75,1 **
Стратегичность (в ед.)	2,3 *	1,5	2,7	4,7 **	0,9	2,08 **	6,5	8,4
Уверенность (в %)	78	81	70	78 *	55,9	69,3 **	78	78,7
Удовлетворенность (в %)	65,8 ***	56	63,2	59,3	56,4	60,2	69,3 ***	60,7
Эмоциональность (в %)	60	42,1	54,2	58	47,1	60,12 **	61,7	60,8
Реалистичность (коэфф.)	-0,04	-0,27 ***	0,04	0,16 *	-0,07	0,01	0,29	0,39 *
Ожидаемая продолжительность жизни (кол-во лет)							80,3 ***	72,3
Хронологический возраст (кол-во лет)							21 ***	20
Психологический возраст (кол-во лет)							43 ***	21,1
Коэффициент зрелости							206 ***	107

СГ – сравнительная группа

* – значимость различий на уровне $p \leq 0,05$; ** – на уровне $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

зал, что мотивационная насыщенность жизни у студентов ДФО в психологическом прошлом больше, чем в сравнительной группе ($p \leq 0,001$). Таким образом, у дальневосточников в картине жизни преобладает вес психологического прошлого по среднегрупповым показателям. С одной стороны, у студентов ДФО есть значимые воспоминания, достижения. С другой стороны, преобладание реализованных связей над потенциальными в возрасте 20-22 года можно интерпретировать как снижение видения перспективы психологического будущего, что может в дальнейшем привести к кризису бесперспективности.

Целеустремленность выше в группе ДФО в прошлом ($p \leq 0,01$). В сравнительной группе в психологическом прошлом значение показателей ниже. Можно предположить, что дальневосточники в меньшей степени подчинены обстоятельствам и менее спонтанны. Показатели *рациональности* у студентов ДФО и СГ свидетельствуют о продуманности жизни в прошлом. В группе ДФО *стратегичность* прошлого выше, чем у представителей СГ ($p \leq 0,05$). Студентами ДФО *прошлое* жизненного пути ассоциируется с более приятными тонами (*удовлетворенность*), чем у студентов Татарстана ($p \leq 0,001$). В сравнительной группе события прошлого оцениваются студентами более противоречиво (*реалистичность*), чем в группе ДФО, то есть они чаще ошибаются при оценке важности событий прошлого ($p \leq 0,001$).

Представления о психологическом **настоящем** в субъективной картине жизненного пути студентов в обеих группах имеет ряд значимых различий. *Мотивационная насыщенность* психологического настоящего выше у студентов Татарстана ($p \leq 0,001$). По *целеустремленности* респонденты обеих выборов проявляют большую активность в настоящем, самостоятельность в построении жизни, что указывает на стремление молодежи к самореализации. У студентов СГ показатель *рациональности* значительно выше в настоящем, чем у студентов ДФО ($p \leq 0,01$). Для студентов ДФО настоящее менее понятно и менее ими продумано. Это свидетельствует о несогласованности жизнепостроения в картине жизни настоящего. В сравнительной группе *стратегичность* настоящего выше, чем у представителей ДФО ($p \leq 0,05$). По характеристике *реалистичность* (*чувство реальности*) студенты Татарстана более реалистично оценивают значимость событий настоящего, чем дальневосточники ($p \leq 0,05$).

При сравнении восприятия психологического **будущего** в субъективной картине жизненного пути студентов обнаружено, что у студентов Татарстана выше показатели *мотивационной насыщенности* психологического будущего ($p \leq 0,001$), *рациональности* в будущем ($p \leq 0,01$). Для студентов-дальневосточников будущее жизненного пути менее понятно и менее ими продумано, это свидетельствует о несогласованности целей и средств в психологическом будущем СКЖП. *Стратегичность* будущего у них значительно меньше, чем в СГ ($p \leq 0,01$). Можно полагать, что дорогу жизни в прошлом эти студенты видят более ясно, а в настоящем и будущем она становится похожей на «запутанные тропинки». Вероятно, это затрудняет построение стратегии жизни. В сравнительной группе стратегичность прошлого меньше, чем в настоящем и в целом Показатель *уверенности* выше у студентов СГ в будущем ($p \leq 0,01$). У студентов ДФО этот показатель значительно снижается, т.е. уменьшается ясность и категоричность в отношении восприятия своего будущего. *Эмоциональность* указывает на склонность видеть события в крайних (полярных) тонах. В сравнительной группе будущее воспринимается студентами ярче, эмоциональнее, чем в группе ДФО ($p \leq 0,01$). У респондентов ДФО имеет место снижение показателей от прошлого к будущему, что свидетельствует о бесстрастности и склонности видеть свое будущее в полутонах. У дальневосточников по характеристике *реалистичность* больше выражены противоречия при оценке значимости событий будущего (показатель отрицательный). Несогласованность и противоречивость при оценке значимых событий своего будущего свидетельствует о снижении реалистичности.

Библиографический список

1. Кон, И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. – М., 1984.
2. Кабардов, М.К. К истории становления дифференциальной психофизиологии в Психологическом институте // Вопросы психологии. – 2004. – № 2.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.
4. Кроник, А.А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М., 2008.

Составляющей СКЖП личности является жизненная программа. Критериями оптимальности жизненных программ, согласно выводам Р.А. Ахмерова являются: 1) разумность (рациональность), 2) масштабность (стратегичность), 3) гибкость (конфликтность и уверенность). Выявлено, что у студентов-дальневосточников имеет место снижение показателей от прошлого к будущему по всем четырем характеристикам. Это свидетельствует о неоптимальности жизненных программ у дальневосточников. В сравнительной группе показатели уверенности и рациональности практически не изменяются от прошлого к будущему, что позволяет сделать вывод о том, что жизненная программа как житетворческий продукт субъекта жизни у этих респондентов имеет более оптимальные показатели.

Важными характеристиками СКЖП личности являются психологический возраст и ожидаемая продолжительность жизни. *Психологический возраст* (ПВ) в СКЖП личности является мерой психологического прошлого и измеряется по внутренней системе отсчета. Если человек чувствует себя старше своих лет, то коэффициент зрелости (КВ) больше 100. КВ можно использовать для сравнения обследуемых, разных по своему хронологическому возрасту. По мнению А.А. Кроника, оптимальным является показатель в пределах от 80 до 100, когда человек психологически моложе или психологический возраст примерно совпадает с хронологическим возрастом.

У студентов-дальневосточников среднегрупповой каузометрический психологический возраст намного *выше*, чем в сравнительной группе ($p \leq 0,001$). На неосознанном уровне у дальневосточников наблюдается отсутствие конкретизированного, обоснованного будущего, они чувствуют свою реализованность в социуме, но будущее для них расплывчато и есть неосознанное чувство бесперспективности.

Таким образом, в психологических характеристиках субъективной картины жизненного пути личности у современных студентов обнаружены различия, которые могут быть результатом влияния социокультурных, геополитических факторов и нуждаются в дополнительном исследовании. Эти различия проявляются в выраженности биографических кризисов *опустошенности и бесперспективности* и – *бесперспективности* у студентов-дальневосточников, в меньшей оптимальности жизненных программ. Временное будущее у дальневосточников представлено недостаточно структурировано в масштабе жизненного пути, но при этом смысловое будущее позитивно окрашено. Дальневосточники оказались значительно психологически старше студентов Татарстана, что проявляется в насыщенности межсубъектными связями психологического прошлого (в доминировании психологического прошлого).

В результате анализа психолого-биографических характеристик студентов Дальневосточного региона и студентов сравнительной группы (студенты Татарстана) были обнаружены общие особенности. Значения психолого-биографических характеристик у современных студентов в восприятии жизни в целом свидетельствуют о выраженной *рациональности* (достаточно согласованное представление о средствах реализации жизненной перспективы); о выраженной *уверенности*, невысокой *стратегичности*, низкой *внутренней конфликтности* (жизненный путь не воспринимается трудным), о среднем значении показателя *целеустремленности*.

Полученные данные показывают, что психобиографический подход позволяет увидеть новые грани человеческой реальности, увидеть особенности субъективной картины жизненного пути личности. Самореализация важна в биологическом, социальном и психологическом аспектах. Для самореализации личности как проявления индивидуальности, большое значение имеет осознание своей субъектности, авторства в масштабах жизненного пути личности. Проблема *индивидуальности* включена М.К. Кабардовым в контекст профессионального образования, поскольку важно понимание факторов её развития и формирования. Полученные результаты помогут педагогам и психологам высшей школы определить приоритеты в работе со студентами.

5. Кроник, А. LifeLine® Professional (компьютерная программа). Версия 4.5. / Кроник, А., Пажитов, А., Левин, Б. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.
6. Улитенко, Т.В. Исследование временной перспективы в процессе применения кросс-технологий для современных студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6(37).

Bibliography

1. Kon, I.S. V poiskakh sebya: lichnostj i eyo samosoznanie. – M., 1984.
2. Kabardov, M.K. K istorii stanovleniya differentsial'noy psikhofiziologii v Psikhologicheskom institute // Voprosih psikhologii. – 2004. – № 2.
3. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb., 2001.
4. Kronik, A.A. Kauzometriya. Metodih samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti / A.A. Kronik, R.A. Akhmerov. – M., 2008.
5. Kronik, A. LifeLine® Professional (komp'yuternaya programma). Versiya 4.5. / Kronik, A., Pazhitov, A., Levin, B. Bethesda, MD: LifeLook.Net, 2011.
6. Ulitenko, T.V. Issledovanie vremennoy perspektiv v processe primeneniya kross-tekhnologiy dlya sovremennikh studentov // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2012. – № 6(37).

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 373

Fenkina A.A. GAME ACTIVITY OF THE PRESCHOOLERS CHILD AS CULTURE COMPREHENSION. In the article the play activity of preschool children as comprehension of culture in the context of cultural urological paradigm in education. The analysis of cultural meanings play activities of preschool children as educationally significant, the relationship and interdependence of game activity preschoolers and culture. The essence of the game and especially pre-school children as a cultural practice.

Key words: **culturological concept of education, principle of a kulturosoobraznost, kulturosoobrazny approach, culturological paradigm of education, culturological meanings of game, game activity, cultural practitioners of the child.**

А.А. Фенькина, аспирантка ФГБОУ ВПО «УЛГПУ им. И.Н. Ульянова», зам. директора по УВР МАОУ «Авторский лицей Эдварса № 90», г. Ульяновск, E-mail: fenkina_sasha@mail.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПОСТИЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается игровая деятельность детей дошкольного возраста как постижение культуры в контексте культурологической парадигмы в образовании. Представлен анализ культурологических смыслов игровой деятельности детей дошкольного возраста как педагогически значимых, взаимосвязи и взаимообусловленности игровой деятельности дошкольников и культуры. Раскрыты сущность и особенности игровой деятельности дошкольников как культурной практики.

Ключевые слова: **культурологическая концепция образования, принцип культуросообразности, культуросообразный подход, культурологическая парадигма образования, культурологические смыслы игры, игровая деятельность, культурные практики ребенка.**

*... человеческая культура возникает
и разворачивается в игре, как игра.
(Йохан Хейзинга)*

Современный образовательный процесс происходит в контексте развития культуры общества (в широком смысле слова) как постижение культуры, как базисное условие для развития культуры. Культурологическая концепция образования, складывающаяся с конца прошлого столетия в отечественном образовании, ориентирует педагогов различать принципы культуросообразности и культурогенезиса в образовании; социокультурный, культуросообразный подход к образованию; культуросообразное образование и культурологическую парадигму в образовании и др. Педагоги-практики стремятся творчески конструировать педагогический процесс как культуросообразную реальность, в которой образовательные результаты соответствовали требованиям развивающейся культуры. Воспитание школьников и молодежи в рамках культурологической парадигмы и культурологического подхода является актуальной и значимой задачей современного образования, реализация которой вносит весомый вклад в развитие культуры общества.

Целью данной статьи является анализ взаимосвязи и взаимообусловленности игровой деятельности и культуры и игровой деятельности детей дошкольного возраста как постижения культуры, необходимый для изучения игровой деятельности дошкольников как культурной практики.

Формирование личности ребенка дошкольного возраста побуждает педагогов решать проблемы культурологического содержания. Общеизвестным и как будто очевидным является факт влияния культуры на развитие личности дошкольника. Не

вызывает сомнения, что исключительно важную роль в жизни дошкольника имеет игра как часть этой культуры.

Анализируя основные содержательные смыслы игры ребенка дошкольного и школьного возраста, мы обнаруживаем, что они связаны именно с культурой, с аспектами: условного воспроизведения и имитации, моделирования реальных отношений, реальных средств деятельности, замещения реальных средств имеющимися в условной обстановке. Справедливо рассматривая игру частью культуры общества, игровую деятельность можно рассматривать и изучать как некую мини-модель культуры, в которой происходит постижение культуры играющими.

Обратимся к поиску и анализу основополагающих культурологических смыслов в определении сущности игры как игровой деятельности. В словаре С.М. Вишняковой находим следующее толкование игре: «форма учебно-воспитательной деятельности, имитирующая те или иные практические ситуации; игра является одним из средств активизации учебного процесса, способствует умственному развитию» [1, с. 94]. Значимыми с точки зрения задач нашего анализа являются аспекты: форма деятельности... и имитирующая те или иные практические ситуации.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике указано, что игра – это «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [2, с. 32], из которого в рамках нашего анализа мы выделяем: форма деятельности, воссоздание и усвоение общественного опыта.

Н.Н. Шуть в книге «Волшебные ключи игромастера» пишет, что игра является «особенным деятельно-эмоциональным по-

лем, в котором при определенной общей регламентации (установление цели, введение некоторых правил, алгоритм процессов) сохраняется возможность моделирования индивидуального пути прохождения к цели, к системе сочленения определенных элементов опыта, к системе отношений в игровом общении» [3, с. 16-17]. В данном концепте игры выделены другие аспекты, а именно, связанные с возможностью постижения опыта отношений и др., через «механизмы»: моделирования индивидуального пути прохождения к системе отношений... в деятельно-эмоциональном состоянии, поскольку это происходит в игре как деятельно-эмоциональном поле, где есть некоторые признаки регламентации действий, поведения, отношений.

Игровая деятельность дошкольника как вид деятельности в условиях игры, средствами игры, представляет собой своего рода социальную и культурную практику для ребенка. В игровой практике ребенок постигает культуру. Впервые понятие «культурная практика» вводит Н.Б. Крылова. Автор раскрывает понятие культурные практики как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребёнка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся с первых дней его жизни пространства организации собственного действия и опыта... это обычные (привычные) для ребенка способы и формы самоопределения и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и со-бытия с другими людьми. Это – поиск и апробация (постоянные и единичные пробы) новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных познавательных и прагматических потребностей. Это также приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т.п.» [4, с. 68-69].

Известно, что культура как важнейшее условие и содержание воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста выполняет свою некую универсальную или абсолютную роль в образовательном процессе. А игровая деятельность для ребенка – это важнейший, если не главный способ, усвоения культуры. Вместе с тем, игровая деятельность – это образ жизни для ребенка, которая синтетична и культурогенна (наш термин) по своей природе и содержательной основе.

Попробуем поставить вопрос: что больше влияет на ребенка в дошкольном возрасте – культура, в которой разворачивается игра, или игровая деятельность, в которой разворачивается культура? На первый взгляд, ответ затрудняется наличием сложной взаимосвязи в виде взаимопроникновения между этими явлениями и культурологическими сущностями.

Начнем рассмотрение этого вопроса с исторического аспекта: что возникло раньше – игра или культура? По мнению многих исследователей, игра возникла раньше культуры. Й. Хейзинга пишет: «Игра старше культуры, ибо понятие культуры... в любом случае предполагает человеческое сообщество, тогда как животные вовсе не дожидались появления человека, чтобы он научил их играть» [5, с. 10]. В этом, по сути, заключается преимущество игры по сравнению с культурой. С другой стороны, понятие культура значительно шире понятия игры, и первое понятие включает в себя второе. Е.А. Репринцева отмечает, что «игра является естественным и органическим элементом человеческой культуры» [6, с. 6]; Й. Хейзинга считает игру частью культуры [5; 9]. В этом заключается преимущество культуры по сравнению с игрой.

Для того чтобы найти связующую нить между этими емкими понятиями, обратимся к словарю. «Культура – сущностное качество любой формы деятельности, основанной на системе общепринятых ценностей, творческих образцов и норм жизнедеятельности» [4, с. 34]. Из этого определения следует, что культура связана с деятельностью, и игра, как известно, также имеет деятельностный характер.

Предпримем попытку ответить на вопрос, как с помощью игровой деятельности включить дошкольника в процесс постижения культуры общества? Данная проблема имеет большое значение для педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, поскольку от правильно организованной игровой деятельности, направленной на развитие культуры ребенка, зависит то, каким он растёт, каким станет, повзрослев, а значит, зависит будущее каждой страны и всего мира в целом. К.Ю. Баннов отмечает, что, «анализируя самые различные социальные практики, современные ученые говорят о наличии прямой зависимости между характером господствующих игр и социокультурными характеристиками пространства человеческой жизнедеятельности» [7, с. 4]. Однако игровая деятельность сама по себе не всегда может способствовать культурному развитию ребенка, а может выступать и средством диагностики уровня культурного недоразвития дошкольника, и наш взгляд, может служить средством деструктивного личностного развития.

Д.Б. Эльконин отмечал, что «конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу; но это могут быть и отношения властвования, даже деспотизма, враждебности, грубости и т.д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка» [8, с. 32].

В философском словаре А.А. Грицанова дано следующее определение культуры: «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [9, с. 527]. Из этого следует, что культура социальна по своей природе. Д.Б. Эльконин считает, что «игра (в той ее специфической форме, которая типична для дошкольного возраста) социальна и по своему происхождению, и по содержанию» [10, с. 148].

Таким образом, понятия «культура» и «игровая деятельность» социальны по своей природе и имеют деятельностный характер; связаны по своей природной и содержательной основе; каждое из этих понятий, как отражающих действительность, является частью другого.

Остановим внимание на рассмотрении каждой из трех вышеперечисленных составляющих культуры (общепринятые ценности, творческие образцы, нормы жизнедеятельности) в контексте игровой деятельности дошкольника.

Обращаясь к словарю Е.С. Рапацевича, находим, что ценность – это «любой объект (в т.ч. и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса)... В более узком значении принято говорить о Ц. как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения» [11, с. 869]. В культурологическом словаре А.И. Кравченко ценности рассматриваются, как «социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм... дружба и т.п. ... верность... чистота... жизнь человека... десять заповедей» [12, с. 623].

По мнению Д.Б. Эльконина, уже у дошкольника «возникают первые этические инстанции и зачатки мировоззрения» [10, с. 150]. Кроме того, К.Ю. Баннов указывает, что «была обнаружена неразрывная связь игры с важнейшими экзистенциальными феноменами: свободой... любовью, искусством, с жизнью в целом» [7, с. 3].

Рассмотрим, какие ценности воспитанники могут постигнуть в игровой деятельности. Одной из ценностей, как следует из вышеприведенного определения, является добро. Однако, доброе дело, добрый поступок невозможно совершить, имея слабую силу воли. Волевые качества в дошкольном возрасте лучше всего развивать с помощью игр с правилами, где воспитанники должны подчиняться правилам игры, иной раз против воли. В своей натуралистической теории К. Гроос пишет: «правила – школа воли» [8, с. 7].

Существуют игры, способствующие развитию духовно-нравственных качеств дошкольника. Д.Б. Эльконин отмечает большое значение игр с двойной задачей, «которые имеют большое психологическое значение. Примером... может служить... игра, известная под названием... «пятнашки с колдуном»... перед убегающим ребенком стоит двойная задача: во-первых, он должен не дать себя «засалить» или «запятнать», он должен помочь «заклодланному» товарищу – освободить его, что, конечно, можно сделать, не иначе как подвергая себя риску быть пойманным». Игры с двойной задачей «вводят моральный момент в деятельность ребенка: например, в игре «в пятнашки с колдуном» непосредственное побуждение, создаваемое игровой ситуацией, – во что бы то ни стало избежать «пятнашки» – преодолевается моральным мотивом помочь товарищу... здесь... важно то, что этот моральный момент выступает в деятельности самого ребенка, т.е. активно и практически для него, а не в форме отвлеченной, выслушиваемой им моральной сентенции» [13, с. 320-321].

Рассмотрим, какие творческие образцы осваивают дети дошкольного возраста в игре. В словаре С.И. Ожегова образец

– это «то (тот), чему (кому) нужно следовать, подражать; носитель каких-н. характерных черт, качеств, воплощение чего-н. *Служить образом кому-н. Этот человек – о мужества*» [14, с. 427]. Д.Б. Эльконин отмечает, что «дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения... механизмов подчинения своего отношения к вещам и другим людям, идеально данным образцам, усвоенным от взрослых» [10, с. 154].

В настоящее время воспитатели ежемесячно организуют с дошкольниками сюжетно-ролевые игры, которые призваны привить воспитанникам такой творческий образец, как уважение к значимым для других людей профессиям (например, врач, спасающий жизнь пациенту, или пожарник, спасающий человека из пожара, и др.). А.Н. Леонтьев пишет: «эти игры так и называют «ролевыми» (сюжетными), где первое место занимает роль, которую берет на себя ребенок. При этом в игровой роли ребенок берет на себя известную обобщенную социальную функцию взрослого, чаще всего функцию профессиональную: дворник – это человек с метлой, доктор – он выслушивает, он прививает оспу, офицер – тот, кто командует на войне, и т.д.» [13, с. 315].

Примером образца поведения для дошкольников является дружный коллектив. По мнению Д.Б. Эльконина, социальная значимость игры заключается в ее коллективизирующей роли [8]. Также автор указывает, что «при правильном руководстве группа играющих детей становится настоящим коллективом, в котором представлены и реализуются разнообразные формы сотрудничества» [10, с. 148].

Проанализируем, какие человеческие нормы постигаются дошкольниками в игровой деятельности. В толковом словаре С.И. Ожегова указано, что норма это «узаконненное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-н. *Н. поведения*» [14, с. 413].

Д.Б. Эльконин утверждает, что «дошкольный возраст может быть понят как период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения, которые выступают обобщением отношений людей)» [10, с. 154].

Библиографический список

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999 [Э/р]. – Р/д: <http://gendocs.ru/v37042/?download2=1>
2. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург, 2006 [Э/р]. – Р/д: <http://window.edu.ru/resource/673/28673/files/ustu280.pdf>
3. Шуть, Н.Н. Волшебные ключи игромастера. – СПб.; М., 2008.
4. Крылова, Н.Б. Новые ценности образования. – М., 2005. – № 5(24): Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус.
5. Хейзинга, Й. *Homoludens. Человек играющий.* – СПб., 2011 [Э/р]. – Р/д: http://naturalworld.ru/kniga_chelovek-igrayushchiy-opit-opredeleniya-igrovogo.htm
6. Репринцева, Е.А. Игра как социокультурный и педагогический феномен: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2005.
7. Баннов, К.Ю. Игровая культура в пространстве современности: опыт культурологического анализа: автореф. дис. ... канд. культурологии. – Челябинск, 2007.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
9. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь. – Минск, 2001.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
11. Рапацевич, Е.С. Современный словарь по педагогике. – Минск, 2001.
12. Кравченко, А.И. Культурология: словарь. – М., 2001.
13. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М., 1983. – Т. I.
14. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М., 1996.

Bibliography

1. Vishnyakova, S.M. Professionalnoe obrazovanie. Slovarj. Klyuchevihe ponyatiya, terminih, aktualnaya leksika. – M., 1999 [Eh/r]. – R/d: <http://gendocs.ru/v37042/?download2=1>
2. Voronin, A.S. Slovarj terminov po obthej i socialnoj pedagogike. – Ekaterinburg, 2006 [Eh/r]. – R/d: <http://window.edu.ru/resource/673/28673/files/ustu280.pdf>
3. Shutj, N.N. Volshebnihe klyuchi igromastera. – SPb.; M., 2008.
4. Krihlova, N.B. Novihe cennosti obrazovaniya. – M., 2005. – № 5(24): Antropologicheskij, deyatel'nostnihij i kuljturologicheskij podkhodih. Tezaurus.
5. Kheyjzinga, Yj. Homoludens. Chelovek igrayuthij. – SPb., 2011 [Eh/r]. – R/d: http://naturalworld.ru/kniga_chelovek-igrayushchiy-opit-opredeleniya-igrovogo.htm
6. Reprinceva, E.A. Igra kak sociokul'turnij i pedagogicheskij fenomen: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kursk, 2005.
7. Bannov, K.Yu. Igrovaya kul'tura v prostranstve sovremennosti: opit kuljturologicheskogo analiza: avtoref. dis. ... kand. kuljturologi. – Chelyabinsk, 2007.
8. Ehlikonin, D.B. Psikhologiya igrih. – M., 1978.
9. Gricanov, A.A. Novejshij filosofskij slovarj. – Minsk, 2001.
10. Ehlikonin, D.B. Izbrannihe psikhologicheskie trudi. – M., 1989.
11. Rapacevich, E.S. Sovremennij slovarj po pedagogike. – Minsk, 2001.
12. Kravchenko, A.I. Kuljturologiya: slovarj. – M., 2001.
13. Leontjev, A.N. Izbrannihe psikhologicheskie proizvedeniya / pod red. V.V. Davihdova, V.P. Zinchenko, A.A. Leontjeva, A.V. Petrovskogo. – M., 1983. – T. I.
14. Ozhegov, S.I. Tolkovihj slovarj russkogo yazihka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrashenij. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.14

Khaustova G.A. USING THE INTERDISCIPLINARY PRINCIPLE FOR WORK STUDENTS WITH TEXT IN THE SPECIALTY. The article deals with the necessity of formation of interrelations between disciplines. The interrelation of a foreign language with other disciplines helps to solve large educational and teaching tasks.

Key words: interdisciplinary connections, realization of all functions of teaching.

Г.А. Хаустова, к. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: b_jogka@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ПРИНЦИПА ПРИ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В работе отражена взаимосвязь иностранного языка с другими дисциплинами, описаны требования к владению иностранным языком, выделены основные задачи курса «Профессионально-ориентированный перевод».

Ключевые слова: междисциплинарные связи, реализация всех функций обучения.

Одной из важных характеристик специалиста высшей квалификации профиля подготовки «Физика и информатика» является владение иностранным языком. Знание иностранного языка – это конкурентное преимущество при устройстве на работу или продвижении по карьерной лестнице. Например, техническому специалисту необходимо уметь читать документацию и информацию о зарубежных новинках.

Студенты, которые освоили на первом курсе дисциплину «иностранное языкознание» и приобрели коммуникативные умения и навыки, закрепляют их, а также формируют новые компетенции, необходимые для профессиональной деятельности, при изучении «практического курса профессионально-ориентированного перевода».

Целью дисциплины является развитие иноязычной коммуникативной компетентности, необходимой для использования иностранного языка как средства успешной коммуникации в профессиональной (научно-исследовательской, познавательной) деятельности и межкультурной сфере.

Задачи:

- формирование коммуникативных навыков ведения профессиональной деятельности на иностранном языке;
- развитие готовности обучающихся к межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности.

В результате изучения дисциплины студент должен уметь пользоваться научной, методической, справочной литературой на иностранном языке, использовать знания иностранного языка для понимания специальных текстов, а также владеть навыками устного и письменного перевода с иностранного языка на родной и с родного на иностранный.

Основное внимание данного курса уделяется работе с текстом по специальности, которая основывается на междисциплинарном принципе. Его реализация служит дидактическим условием активизации учебной деятельности, систематизации знаний, формирования самостоятельности мышления и познавательного интереса. Принцип междисциплинарности взаимосвязан со всеми принципами обучения – систематичности, доступности, активности, научности, индивидуального подхода. Таким образом, принцип междисциплинарности способствует реализации каждого из остальных принципов обучения, которые совместно с ним создают дидактические основы для совершенствования образования. Междисциплинарные связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся. [1]

Овладение практическим курсом профессионально-ориентированного перевода основывается на уже изученном материале по учебному курсу физики и информатики. На занятиях студенты читают оригинальный неадаптированный текст по специальности со словарем и передают содержание текста как на русском, так и кратко излагают содержание текста на иностран-

ном языке в качестве контроля прочитанного и умения говорить на темы по специальности [2].

Работа с текстом по специальности предполагает несколько этапов:

- 1) прочитать текст, понять общее содержание, вывести из контекста значение незнакомых слов (основываясь на знаниях по курсу физики и информатики);
- 2) обратиться к словарю, чтобы найти значения незнакомых слов;
- 3) проработать новый лексический материал (послетекстовые упражнения);
- 4) прочитать текст еще раз, стараясь запомнить информацию (контрольные задания);
- 5) составить список ключевых слов из текста так, чтобы он отражал канву содержания.

Исходя из принципа междисциплинарности, студентам-физикам предлагаются тексты, относящиеся к основным разделам физики (механика, оптика, термодинамика и т.п.).

Например, в данном тексте по специальности «Физика и информатика» (отрывок) [3, с. 21] «*Man unterscheidet feste, flüssige und gasförmige Stoffe. Fest, flüssig und gasförmig sind Aggregatzustände. Es gibt Stoffe, deren Aggregatzustände man ändern kann, und Stoffe, für die Änderungen der Aggregatzustände nicht möglich sind. Bei Zimmertemperatur sind zum Beispiel Holz und Blei fest. Erwärmt man diese Stoffe mehr und mehr, so wird das Holz bei einer bestimmten Temperatur chemisch zersetzt. Das Blei dagegen wird bei 327,3 °C flüssig. Diesen Vorgang nennt man Schmelzen. Während des Schmelzvorganges bleibt die Temperatur des Bleis konstant, und man muss jedem Kilogramm Blei eine Wärmemenge von 5,9 kcal zuführen. Nachdem alles Blei geschmolzen ist, steigt die Temperatur weiter an*» студенты изучают определения на немецком языке – вещество, жидкое, твердое и газообразное вещество, агрегатное состояние и т.п. Они выполняют упражнения такие, как «найди значение слова», «дополни предложение нужными словами», «составь словосочетания с данными словами», «назови антонимы к данным глаголам», «ответь на вопросы», «переведи на немецкий язык предложения» и другие. Самостоятельной исследовательской работой студента может служить поиск информации в интернете. Предлагается сайт <http://de.wikipedia.org> со статьями по изученным определениям. Например, понятие «физические величины» – на странице http://de.wikipedia.org/wiki/Physikalische_Größe.

Реализация междисциплинарного принципа при работе с текстом по специальности дает возможность объединить в единую систему все знания, которые были получены на занятиях по другим дисциплинам, а также в результате осуществления этого принципа приобрести новые знания.

Библиографический список

1. Афанасьева, И.А. Реализация междисциплинарных связей как одно из направлений повышения качества образования [Э/п]. – Р/д: <http://festival.1september.ru/articles/527712/>
2. Гильченко, Н.Л. Практикум по переводу научных и публицистических текстов с немецкого языка на русский. – СПб., 2008.
3. Иностранное языкознание в сфере профессиональной деятельности (на материале немецкого языка): учебно-методич. пособ. / сост. Г.А. Хаустова. – Барнаул, 2012.

Bibliography

1. Afanasjeva, I.A. Realizaciya mezhpredmetnykh svyazey kak odno iz napravleniy povysheniya kachestva obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://festival.1september.ru/articles/527712/>
2. Giljchenok, N.L. Praktikum po perevodu nauchnykh i publichicheskikh tekstov s nemeckogo yazhka na russkiy. – SPb., 2008.
3. Inostranniy yazhik v sfere professional'noy deyatel'nosti (na materiale nemeckogo yazhka): uchebno-metodich. posob. / sost. G.A. Khaustova. – Barnaul, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 37.013.42

Yudina A.I., Khorosheva T.A. **MONITORING SYSTEM EFFECTIVENESS OF EVALUATION WITH FAMILY.** This paper proposes a novel approach to evaluating the effectiveness of rehabilitation programs for children who are at risk. In order to maintain a family environment and prevention of family problems, the monitoring of the process aims to work with the family. This approach allows us to improve information management decisions.

Key words: evaluation of the process of rehabilitation, family socialization.

А.И. Юдина, канд. пед. наук, доц., директор института социально-культурных технологий Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: yudinaannaivanovna@mail.ru; **Т.А. Хорошева**, канд. техн. наук, доц. каф. автоматизации исследований и технической кибернетики Кемеровского гос. университета, г. Кемерово, E-mail: tkhorosheva@yandex.ru

СИСТЕМА МОНИТОРИНГА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

В статье предложен оригинальный подход к оценке эффективности программ реабилитации детей, находящихся в социально опасном положении. С целью сохранения семейного окружения и профилактики семейного неблагополучия, система мониторинга данного процесса направлена на работу с семьей. Данный подход позволяет повысить информативность принимаемых управленческих решений.

Ключевые слова: оценка эффективности, процесс реабилитации, семья, социализация.

Современный этап развития социально-экономических процессов в России характеризуется одной из наиболее актуальных проблем – интенсивный рост количества детей «группы риска». Термин «дети группы риска» появился относительно недавно и непосредственно связан с изменениями экономического и общественно-политического строя в стране. К данной категории обычно относят детей из неблагополучных семей, плохо успевающих в школе, проявляющих девиантное поведение.

С целью осуществления мероприятий, направленных на уменьшение количества детей данной категории в Российской Федерации реализуется федеральная целевая программа «Дети России», одним из направлений действия которой предусмотрена организация социально-педагогической реабилитации детей, попавших в группу риска.

Социально-педагогическая реабилитация рассматривается нами, как восстановление у ребенка основных социальных функций личности, психического и нравственного здоровья, социального статуса. Мероприятия по социальной реабилитации детей осуществляются на уровне детских специализированных учреждений социальной защиты населения – социально-реабилитационных центров (Центр) [1, с. 4]

Для решения стратегических и оперативных задач управления процессом реабилитации в условиях Центра необходимо наличие объективной информации о ресурсах, процессах и результатах реабилитации, что в свою очередь требует создания и поддержания в актуальном состоянии системы мониторинга для

оценки эффективности программ реабилитации, в частности, при работе с семьей. При создании такой системы важно определить объекты мониторинга, существенно влияющие на процесс принятия управленческого решения.

Основной целью мониторинга является информационное обеспечение управления качеством программ реабилитации, реализуемых в рамках работы Центра.

Разработка системы мониторинга осуществляется на основе построенной информационной модели. Информационная модель позволяет символически выразить технологию подготовки управленческих решений.

На рис. 1. представлен граф системы реабилитации, включающий основные объекты и связи между ними.

Такой граф называют информационно-логической моделью или инфологической моделью предметной области.

Мы видим, что без взаимодействия с семьей процесс реабилитации становится неполным. Невозможно рассматривать ребенка как объект воздействия в отрыве от семьи, в связи с этим, к процессу реабилитации необходимо подходить комплексно, решая проблемы ребенка, находящегося в Центре, и уменьшая социальную дезадаптацию семьи в трудной жизненной ситуации [2].

Обеспечивает взаимодействие специалистов и семьи в рамках реабилитационного процесса служба сопровождения семьи. Рассмотрим схему формирования информационного поля социального сопровождения семьи в рамках работы Центра (рис. 2).

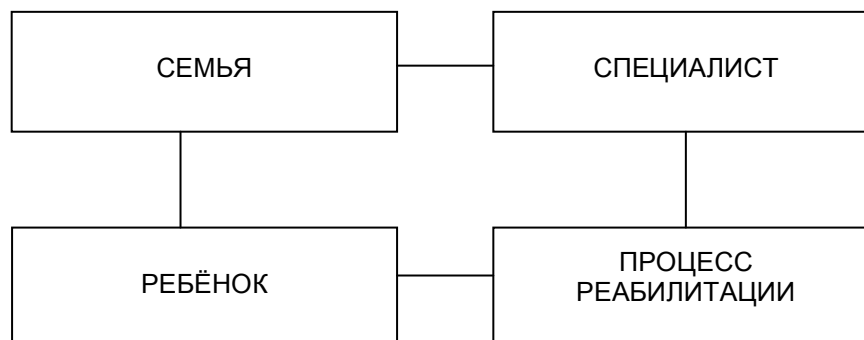


Рис. 1. Граф системы работы с семьей

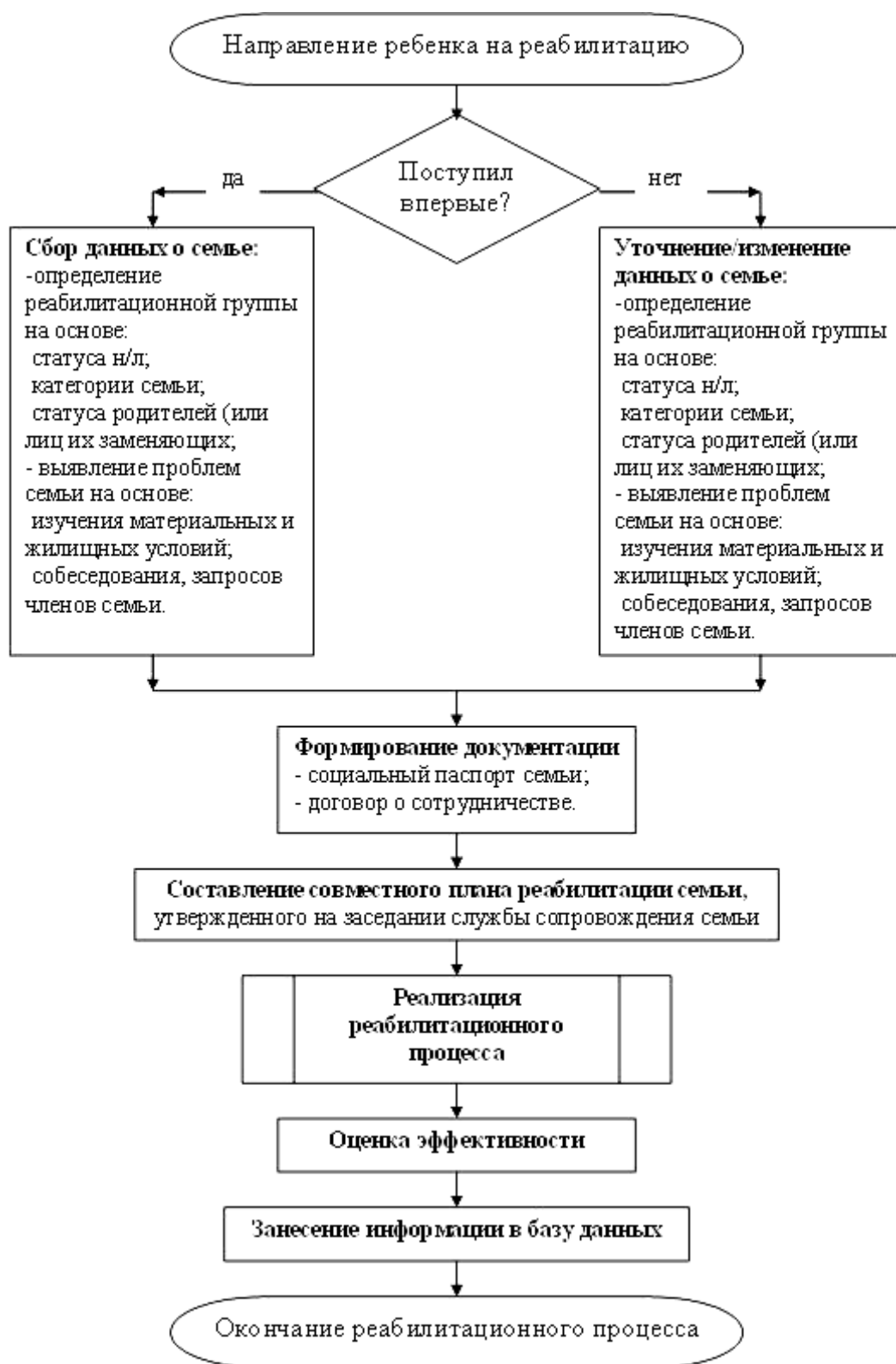


Рис. 2. Формирование информационного поля социального сопровождения семьи

Работа с семьей начинается с момента поступления несовершеннолетнего в Центр. Важным является определение реабилитационной группы семьи, на основе которой в дальнейшем дается оценка эффективности реабилитационного процесса.

Определение реабилитационной группы, а также оценка эффективности реабилитационных воздействий дается на основе социального профиля семьи.

Социальный профиль семьи включает следующие показатели: категория семьи (таблица 1); категория несовершеннолет-

него (таблица 2); социальный статус отца (или лица, его заменяющего) (таблица 3); социальный статус матери (или лица, его заменяющего) (таблица 3); уровень социальной адаптации семьи (таблица 4); особенности семейного воспитания (таблица 5). Описание вышеуказанных показателей представлено в таблицах 1-5.

Нужно отметить, что используемый графический метод является наиболее приемлемым с точки зрения обработки и анализа, а также интерпретации результатов.

Таблица 1

Описание показателя социального профиля «Категория семьи»

Категория семьи	Описание категории	Группа
Малообеспеченная	Семья, среднедушевой доход которой не достигает прожиточного минимума, установленного в субъекте Российской Федерации.	1
Семья «группы риска»	Семья, имеющая в своем составе алкоголиков, наркоманов, токсикоманов или лиц, совершающих правонарушения или другие антиобщественные действия.	2
Социально опасная семья	Семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном для их жизни и здоровья положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение или жестоко обращаются с ними.	3

Таблица 2

Описание показателя социального профиля «Категория несовершеннолетнего»

Категория несовершеннолетнего	Описание категории	Группа
Несовершеннолетний, находящийся в трудной жизненной ситуации	Лицо до 18 лет, которое находится в обстановке, не отвечающей требованиям его воспитания и содержания.	1
Несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении	Лицо в возрасте до 18 лет, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей собой опасность для его жизни или здоровья или не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, или совершает правонарушения или другие антиобщественные действия.	2
Безнадзорный	Несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей.	3
Беспризорный	Безнадзорный, не имеющий постоянного места жительства и (или) места пребывания.	3

Таблица 3

Описание показателя социального профиля «Социальный статус родителей»

Социальный статус родителя	Описание категории	Группа
Безработный	Трудоспособный гражданин, не имеющий работы и заработка, зарегистрированный в органах службы занятости населения по месту жительства в целях поиска подходящей работы, ищущий работу и готовый приступить к ней.	1
Временно нетрудоспособный	Трудоспособный гражданин, в силу временных обстоятельств не имеющий возможности выполнять трудовые обязанности.	1
Оказавшийся в трудной жизненной ситуации	Лицо, которое находится в обстановке, не отвечающей требованиям его жизни.	1
Инвалид	Лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость социальной защиты.	2
Без вести пропавший, без вести отсутствующий	Гражданин, местонахождение которого неизвестно.	2
В местах лишения свободы	Гражданин, отбывающий уголовное наказание.	2
Страдающий психическими заболеваниями	Лицо, имеющее нарушение психического здоровья, находящийся на учете.	3
Без определенного места жительства и занятий	Гражданин, не имеющий регистрации по месту жительства в качестве собственника, по договору найма или поднайма, договору аренды или на иных основаниях, предусмотренных законодательством Российской Федерации, или не имеющий возможности проживать по месту регистрации по независящим от него причинам.	3

Таблица 4

Описание показателя социального профиля «Уровень социальной адаптации семьи»

Уровень социальной адаптации	Описание категории	Группа
Высокий	Широкий диапазон социальных контактов; способность адекватно воспринимать социальное общение; наличие положительных жизненных планов.	1
Средний	Средний диапазон социальных контактов; способность адекватно воспринимать социальное общение, несформированность жизненных планов.	2
Низкий	Узкий диапазон социальных контактов, неспособность адекватно воспринимать социальное общение, отсутствие положительных жизненных планов.	3

Таблица 5

Описание показателя социального профиля «Особенности семейного воспитания»

Особенности семейного воспитания	Описание категории	Группа
Педагогическая несостоятельность	Родители с ограниченными воспитательными возможностями.	1
Конфликты между членами семьи	Неуважение личности ребенка, затруднение родителей и ребенка в межличностном взаимоотношении. Разногласия в понимании функций семьи.	2
Насилие в семье, жестокое обращение с детьми	Моральное и (или) физическое насилие над личностью в семье. Отсутствие у родителей желания заботиться о своих детях.	3

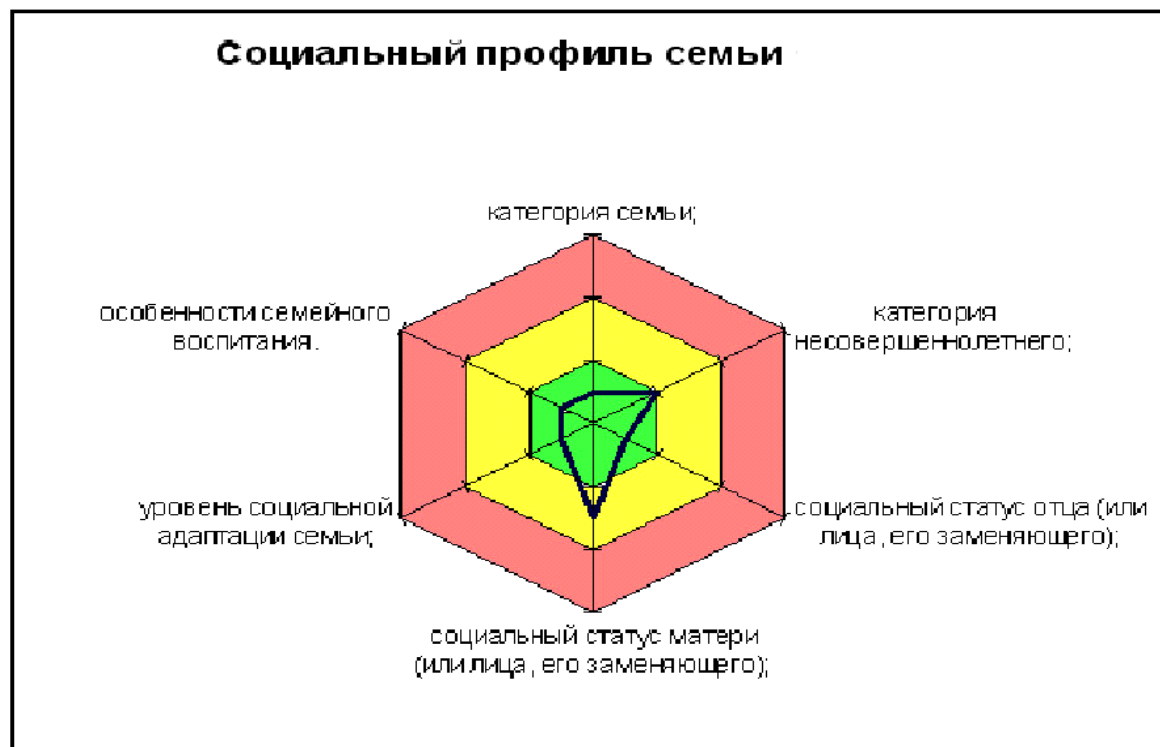


Рис. 3. Социальный профиль семьи N на момент обращения в Центр

С помощью лепестковой диаграммы мы можем представить как оценку социального развития семьи в конкретный момент времени, так и проследить ее развитие в динамике, используя результаты мониторинговых исследований.

Разбив площадь многоугольника на три области (I, II и III реабилитационная группа соответственно), можно по социальному профилю давать точную, объективную оценку степени социального развития семьи, выявлять и корректировать отклонения от нормального развития. Нормальное развитие семьи определяется точкой {0}.

Рассмотрим возможности применения описанной методики на примере семьи, ребенок которой проходил реабилитацию по программе «Росток».

На рисунке 3 представлен социальный профиль семьи N на момент обращения в Центр.

Нетрудно определить, что рассматриваемая семья относится к первой реабилитационной группе (ее социальный профиль практически весь находится в первой области). Анализ социального профиля позволяет также выявить зону ближайшего развития (перспективные направления реабилитации), а именно:

- изменение категории семьи путем оказания материальной помощи и устройство младших детей в дошкольное образовательное учреждение;
- изменение статуса несовершеннолетнего, находящегося в Центре;
- работа с психологом по позитивной адаптации к жизни.

Работа с семьей продолжалась в течение шести месяцев. Члены семьи шли на контакт, выполняя совместный план реабилитации семьи. На рис. 4 мы можем видеть изменение социального профиля семьи (до и после совместной работы).

Анализируя социальный профиль семьи до и после реабилитации, мы видим несомненный эффект проведенных мероприятий.

Эффективность реабилитации (реабилитационных воздействий) можно определить как степень соответствия результата требуемому, или степень достижения цели. Степень достижения цели определяется с помощью критериев эффективности.

Можно выделить следующие критерии оценки эффективности:

- 1) изменение категории несовершеннолетнего;
- 2) изменение статуса родителя (одного или обоих);
- 3) улучшение уровня социальной адаптации семьи (позитивная адаптация);
- 4) изменение категории семьи.

Основной целью в процессе социально-педагогического сопровождения семьи является повышение ее реабилитационного потенциала, поэтому главным критерием оценки эффективности является изменение реабилитационной группы семьи, который можно проследить по социальному профилю. Оценку эффективности можно определить с помощью следующей шкалы:

2 – произошли социально значимые изменения в семье (изменение реабилитационного потенциала семьи);

1 – улучшение социального положения семьи (изменение по одному или нескольким параметрам);

0 – нет изменений (нет сдвигов в социальном профиле семьи, либо они социально незначимые).

Например, анализируя социальный профиль семьи N, можно дать оценку эффективности 1.



Рис. 4. Изменение социального профиля семьи N

Представленный пример иллюстрирует возможности применения данной методики при мониторинге оценки эффективности работы с семьей в рамках деятельности Центра.

Использование системы мониторинга оценки эффективности социального сопровождения семьи в работе Центра позволяет оценивать успешность реабилитационных курсов, осуществлять координацию выполнения индивидуальных программ,

а также вести мониторинг изменений социальных характеристик различных категорий семей «группы риска».

Анализ социального профиля семьи позволяет не только диагностировать показатели оценки эффективности, но и прогнозировать направления и формы развития реабилитационного потенциала семьи.

Библиографический список

1. Карташов, В.Я. Управление процессом социальной реабилитации на основе моделирования / В.Я. Карташов, Т.А. Хорошева, А.И. Юдина. — Кемерово, 2010.
2. Юдина, А.И. Педагогика социализации подростков в трудной жизненной ситуации: социально-культурный подход. — Кемерово, 2013.

Bibliography

1. Kartashov, V.Ya. Upravlenie processom social'noy rehabilitatsii na osnove modelirovaniya / V.Ya. Kartashov, T.A. Khorosheva, A.I. Yudina. — Kemerovo, 2010.
2. Yudina, A.I. Pedagogika socializatsii podrostkov v trudnoy zhiznennoy situatsii: social'no-kul'turniy podkhod. — Kemerovo, 2013.

Статья поступила в редакцию 13.09.13

УДК 378.02:372.8

Almadakova G. V. USE of DIALOGUE TASKS WHEN TRAINING STUDENTS IN THE GENERAL PHYSICS. Expediency of use of dialogue tasks locates in article when training students in physics and the example of a dialogue task of an electromagnetic induction is given.

Key words: physical tasks, the dialogue tasks, developing education, theoretical knowledge.

Г.В. Алмадакова, аспирантка ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛоговых ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ

В статье обосновывается целесообразность использования диалоговых задач при обучении студентов физике, приводится пример диалоговой задачи по электромагнитной индукции.

Ключевые слова: физические задачи, диалоговые задачи, развивающее обучение, теоретические знания.

Для того, чтобы включить студентов в понятийную творческую учебную деятельность при решении физических задач, можно воспользоваться диалоговой формой обучения. Диалоги различного типа (информационно-проблемные, эвристические и исследовательские) позволяют осуществлять необходимые взаимодействия между преподавателем и студентами, а также меж-

ду самими студентами [1-4]. Такая форма обучения учитывает диалоговую природу теоретических знаний и становится в учебном процессе базовым методом организации развивающего обучения, когда обучающиеся получают не только новые знания, но и усваивают способы получения этих знаний.

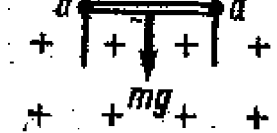
Поэтому мы рекомендуем шире использовать диалоговые задачи в учебном процессе в вузе и школе. Такие задачи своей структурой решают одновременно три основных проблемы развивающего обучения:

- раскрывают путь получения новых знаний;
- формируют новые знания;
- развивают рефлексию.

Покажем на конкретной физической задаче, как следует организовывать диалог эвристического типа.

ЗАДАЧА

Резистор сопротивлением R присоединен к верхним концам двух вертикальных медных стержней, отстоящих на расстоянии l друг от друга (рисунок). Стержни замкнуты медной перемычкой массы m , которая без трения может скользить по ним. В окружающем пространстве создано однородное магнитное поле с индукцией B , перпендикулярное плоскости, в которой расположены стержни. Перемычку отпустили, после чего она начала падать без нарушения электрического контакта. Пренебрегая сопротивлением стержней и перемычки, найти установившуюся скорость v последней. Принять индуктивность единицы длины системы стержней равной k .



Решение в диалоговой форме

Преподаватель: Изменяется ли поток магнитной индукции, пронизывающий контур, при падении перемычки?

Студент: Изменяется. Так как площадь контура $abcd$ растет, то увеличивается и поток магнитной индукции, пронизывающий его.

Преподаватель: Какое явление возникает во всяком замкнутом проводящем контуре при изменении потока магнитной индукции, проходящего через поверхность, ограниченную этим контуром?

Студент: Возникает явление электромагнитной индукции.

Преподаватель: В чем ее суть?

Студент: Когда происходит изменение сцепленного с контуром потока магнитной индукции, в контуре возникает индукционный ток.

Преподаватель: Какова же причина этого тока? Ведь в цепи отсутствует источник тока?

Студент: Источник тока появляется в процессе изменения потока магнитной индукции, пронизывающего контур. В цепи появляется электродвижущая сила, называемая электродвижущей силой электромагнитной индукции, а так как контур замкнутый, то в нем и возникает ток.

Преподаватель: Запишите количественное выражение для э.д.с.

Студент: Это закон Фарадея: $E = -d\Phi/dt$

Преподаватель: Каков физический смысл знака минус в этом законе?

Студент: Знак минус показывает, что увеличение потока ($d\Phi/dt > 0$) вызывает э.д.с. $E_i < 0$, т.е. поле индукционного тока направлено навстречу потоку; уменьшение потока вызывает $E_i > 0$, т.е. направления потока и поля индукционного тока совпадают.

Преподаватель: Можете показать, что знак минус в формуле по существу является математическим выражением общего правила для нахождения направления индукционного тока?

Студент: Это правило Ленца: индукционный ток в контуре имеет всегда такое направление, что создаваемое им магнитное поле препятствует изменению магнитного потока, вызвавшему этот индукционный ток.

Преподаватель: Воспользуйтесь этим правилом и определите направление индукционного тока в задаче.

Студент: В нашем случае происходит увеличение потока магнитной индукции и, следовательно, поле индукционного тока направлено навстречу потоку. По правилу буравчика ток будет направлен против часовой стрелки.

Преподаватель: Какие дополнительные сведения позволяло внести в условие задачи проведенный вами анализ?

Студент: Оказывается, в магнитном поле падает не просто перемычка ad , а перемычка, по которой течет ток.

Преподаватель: Это меняет как-то поведение перемычки?

Студент: Да, так как на проводник с током в магнитном поле действуют силы, определяемые законом Ампера: $dF = I[d\mathbf{l} \times \mathbf{B}]$. Значит, на перемычку ad кроме силы тяжести mg действует со стороны поля сила Ампера F_A , определяемая указанной формулой.

Преподаватель: Чему равна эта сила в данном случае и куда она направлена?

Студент: Так как для всех элементов длины перемычки, по которой идет ток силой I , $\sin(\mathbf{dl}, \mathbf{B}) = 1$ и $\mathbf{B} = \text{const}$, то $F_A = 1Bl$. Направление этой силы определяется по правилу левой руки. Следовательно, сила F_A направлена противоположно направлению действия силы тяжести mg .

Преподаватель: Таким образом, на перемычку действуют две силы в противоположных направлениях. Проанализируйте эти силы с точки зрения их постоянства. Меняются ли они в процессе падения перемычки?

Студент: Сила тяжести практически не изменяется. Проанализируем силу Ампера. В момент падения на перемычку действовала только сила тяжести.

Согласно второму закону Ньютона перемычка двигалась ускоренно, т.е. скорость ее росла. Из закона Фарадея следует, что с ростом скорости падения перемычки должна увеличиваться э.д.с. индукции, сила тока I и, следовательно, сила Ампера F_A .

Преподаватель: И до каких пор скорость перекладины будет увеличиваться?

Студент: Очевидно до тех пор, пока не наступит равновесие сил mg и F_A т.е. $mg = IBl$ (1).

Преподаватель: Значит, мы нашли то условие в задаче, которое определяет установившуюся скорость перемычки. Давайте попытаемся найти выражения, связывающие явно параметры исследуемой установки со скоростью. Какой параметр непременно должен быть связан со скоростью?

Студент: Очевидно, что это э.д.с., действующая в контуре.

Преподаватель: Запишите ее в общем виде для данного контура.

Студент: При движении проводника ad площадь рамки увеличивается, магнитный поток Φ , проходящий сквозь рамку, возрастает, а значит, согласно закону Фарадея, в рамке должна действовать э.д.с. индукции. Чтобы ее найти, сначала выразим магнитный поток Φ через индукцию поля B и стороны рамки l и x : $\Phi = BS = Blx$.

Используя закон Фарадея, запишем: $E_i = -d\Phi/dt = -Bldx/dt$, где $dx/dt = v$ – скорость перемещения проводника ad . Поэтому $E_i = -Blv$.

Таким образом, величина э.д.с. индукции, возникающая при изменении магнитного потока Φ , по абсолютному значению будет равна $|E_i| = Blv$.

Преподаватель: А теперь подумайте: не допустили ли вы неточность в общей оценке э.д.с., действующей в контуре?

Студент: Вроде бы нет. И формула получилась, такая же, как и в учебнике.

Преподаватель: Тогда наводящий вопрос. Пока вы говорили об э.д.с. индукции. А вдруг в контуре имеет место и самоиндукция? Посмотрите с этих позиций на задачу.

Студент: Действительно, мы не принимали в расчет магнитное поле, которое создается индукционным током. Это поле образует некоторый поток Φ_s сквозь рамку. При движении проводника ad этот поток изменяется, что приводит к появлению дополнительной э.д.с.

Преподаватель: Значит, полная э.д.с. в контуре как выразится?

Студент: $E = E_i + E_s$, где $|E_i| = Blv$ и связана с индукцией, а E_s связана с самоиндукцией и ее следует тоже рассчитать.

Преподаватель: Рассчитайте. При этом обратите внимание, что индуктивность контура $L = kx$ – величина переменная, где x – длина вертикальных стержней, измеренная на участке, по которому идет ток. При падении перемычки величины x и L возрастают.

Студент: Воспользуемся вновь законом Фарадея и учтем, что магнитный поток сквозь контур и сила тока в нем связаны соотношением: $\Phi = LI$. Тогда $E_s = -d(LI)/dt = -L dI/dt - IdL/dt$.

Так как при установившейся скорости падения перемычки $I = \text{const}$, то первое слагаемое в этом уравнении равно нулю и тогда $|E_s| = I dL/dt = I d(kx)/dt = Ik dx/dt = Ik v$.

Преподаватель: Таким образом, вам следует учитывать две э.д.с. И, естественно, встает вопрос об их знаках. Обоснуйте знаки этих э.д.с.

Студент: Величины E_1 и E_2 имеют в данном случае противоположные знаки, поскольку соответствующие им магнитные потоки Φ и Φ_2 направлены, согласно правилу Ленца, противоположно, и при этом оба потока растут по абсолютному значению.

Преподаватель: Учитывая это, запишите закон Ома для замкнутой цепи.

Студент: $I = E/R$, где E – э.д.с., действующая в контуре $abcd$ и равная в нашем случае: $E = Blv - lkv$.

Следовательно, $I = (Blv - lkv)/R$ (2).

Преподаватель: Нет ли возможности теперь решить задачу?

Студент: Учитывая выражение для тока I из условия равновесия сил (1) и полученное выражение (2), можно определить установившуюся скорость переключки: $v = mgR/(B^2 l^2 - mgk)$ (3).

Преподаватель: Давайте проанализируем полученный результат. Рассмотрим случай, когда $k = 0$

Студент: Если $k = 0$, то $v = mgR/B^2 l^2$.

Преподаватель: Вы не сказали о направлении скорости.

Студент: Скорость направлена вниз.

Преподаватель: При любых ли условиях верна формула (3)?

Студент: Так как при наличии индуктивности ($k \neq 0$) скорость, будучи величиной конечной, направлена также вниз, то ясно, что формула (3) верна только при значениях заданных величин, удовлетворяющих условию: $B^2 l^2 > mgk$ (4).

Преподаватель: Что это означает?

Студент: Это означает, что стационарное движение возможно только при условии $k < B^2 l^2 / mg$.

Преподаватель: Как будет вести себя переключка в случае, если $R \rightarrow \infty$?

Студент: Из выражения (3) видно, что при $R \rightarrow \infty$ $v \rightarrow 0$. В этом случае ток по контуру не идет и переключка падает под действием только силы тяжести с ускорением g .

Преподаватель: А если $R = 0$ и выполняется условие (4), то как в этом случае будет вести себя переключка?

Студент: Из выражения (3) видно, что в этом случае $v = 0$. Значит, переключка будет неподвижно висеть в магнитном поле, несмотря на действие силы тяжести.

Преподаватель: Реально ли такое явление?

Студент: На первый взгляд кажется, что это нереально. Но, если охладить проводники контура $abcd$, помещенного в достаточно сильное магнитное поле, до сверхпроводящего состояния, то осуществить можно.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ

Решать ту же самую задачу по следующему плану:

1) проанализировать корректность вопросов преподавателя и ответов студента; 2) выявить недостатки в решении и предложить более корректное диалоговое решение задачи; 3) выделить отдельно само решение задачи, используя вариант совместного решения и свой личный вариант.

ПОДСКАЗКА

1. Выяснить, действует ли сила Ампера на проводник с током самоиндукции? Если да, то в каком направлении и при каких условиях ею можно пренебречь?

2. Найти графические зависимости $v(t)$ при изменении R от 0 до ∞ и $l(t)$.

3. Проанализировать, можно ли строго математически определить все знаки в формулах, чтобы искусственно не обосновывать знаки э.д.с., не переходить к модулям э.д.с. и тока (чтобы сами уравнения и формулы «думали» за нас)?

4. Оценить, какой вариант решения физически и математически является более ясным и прозрачным: если с самого начала э.д.с. считать по полному магнитному потоку или как это делалось нами в диалоговой задаче?

Таким образом, диалоговые задачи позволяют включать студентов в аналитическую поисковую деятельность; учиться ставить вопросы и отвечать на них. выявлять сущность тех явлений, процессов, которые составляют содержание рассматриваемой учебной задачи; вскрывать сознательно противоречия и разрешать их; своей структурой включать студентов в деятельность по развитию физических знаний, формируемых на других видах занятий.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Диалоговая задача межпредметного характера: методич. пособ. / А.В. Петров, В.В. Дугашев. – Горно-Алтайск, 2008.
2. Петров, А.В. Диалоговая задача. Из чего состоит вещество: методич. пособ. / А.В. Петров, Е.И. Кудашова. – Горно-Алтайск, 2008.
3. Петров, А.В. Диалоговые задачи по курсу электромагнетизма: методич. пособ. – Горно-Алтайск, 2008.
4. Петров, А.В. Диалоговая задача. Энергия, энтропия, работа, теплота: методич. пособ. / А.В. Петров, Е.И. Кудашова. – Горно-Алтайск, 2008.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Dialogovaya zadacha mezhpredmetnogo kharaktera: metodich. posob. / A.V. Petrov, V.V. Dugashev. – Gorno-Altayjsk, 2008.
2. Petrov, A.V. Dialogovaya zadacha. Iz chego sostoit veshchestvo: metodich. posob. / A.V. Petrov, E.I. Kudashova. – Gorno-Altayjsk, 2008.
3. Petrov, A.V. Dialogovihe zadachi po kursu ehlektromagnetizma: metodich. posob. – Gorno-Altayjsk, 2008.
4. Petrov, A.V. Dialogovaya zadacha. Ehnergiya, ehntropiya, rabota, teplota: metodich. posob. / A.V. Petrov, E.I. Kudashova. – Gorno-Altayjsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.08.13

УДК 378.02:372.8

Petrov V.A. FROM THE PRINCIPLE OF CONCRETENESS IN PSYCHOLOGY – TO THE CORRESPONDING PRINCIPLE IN DIDACTICS. In article scientific justification of need of introduction of the principle of concreteness in modern didactics is given and the description of its specifics in system of developing training is given.

Key words: principle of concreteness in training, the principle of concreteness in the psychology, developing training, specifics of the principle of concreteness in developing training.

В.А. Петров, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ОТ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ – К СООТВЕТСТВУЮЩЕМУ ПРИНЦИПУ В ДИДАКТИКЕ

В статье дается научное обоснование необходимости введения принципа предметности в современной дидактике и дается описание его специфики в системе развивающего обучения.

Ключевые слова: принцип предметности в обучении, принцип предметности в психологии, развивающее обучение, специфика принципа предметности в развивающем обучении.

В условиях перехода к обществу с рыночной экономикой, в которой знания становятся капиталом и главным ресурсом эко-

номики, возникла необходимость коренных преобразований и системы подготовки кадров в педагогических вузах. Профес-

сиональная школа длительное время ориентировалась на воспитание всесторонне развитой личности в ущерб формированию мастерства ее выпускников. Это осложняло возможность повышения профессиональной квалификации и компетентности. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку учителей, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Сегодня речь идет о формировании учителей, способных нацеливать молодежь на возрождение экономики страны, и главное в этом процессе – не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею.

Поэтому так важно сегодня создавать новое поколение учителей, способных посредством своего предмета передавать не просто знания, а формировать соответствующее современное мышление, раскрывать имеющийся и нарождающийся стиль мышления в той науке, которую они представляют. Но для этого необходимо, чтобы в рамках педагогического образования у студентов формировалось базовое *предметное мышление*, составляющее основу его профессиональной компетентности.

До настоящего времени такой задачи перед вузами не стояло. И среди дидактических принципов не было такого, который бы мог взять на себя управление решением проблемы формирования и развития специального предметного мышления. Поэтому мы хотим обосновать необходимость введения в современную дидактику принципа предметности и раскрыть его содержательные, нормативные и процессуальные функции.

Мы согласны с В.В. Краевским, что дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической системы, поэтому для разработки содержательных, нормативных и процессуальных функций мы выбрали личностно-ориентированную педагогическую систему развивающего обучения, которое представляет собой «*процесс формирования способности студентов к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности, рефлексии и компетентности*».

Основная задача современной общеобразовательной и профессиональной школы состоит в том, чтобы научить своих учащихся самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации. То есть, школа должна учить мыслить, а, следовательно, развивать у учащихся *основы современного мышления*.

В настоящее время многие педагоги и психологи говорят о мышлении «вообще». Если мы действительно хотим усовершенствовать систему школьного и вузовского образования, нам придется глубоко разобраться в различных типах мышления (эмпирическом, теоретическом, практическом), понять тенденцию развития современного научного мышления и, наконец, не только в психологии, но и в педагогике и методике раскрыть *содержание специфики предметной области мышления*.

В современных условиях остро стоит вопрос о связи психологии с практикой обучения. В образовании появились целые новые направления, решающие эту проблему – психодидактика, психологическая педагогика. Однако, «чтобы связь эта была реальной и эффективной», – отмечал С.Л. Рубинштейн по поводу этой же проблемы, – надо принять ее с двух сторон. Надо органически включить психологическую науку в решение жизненных проблем – это с одной стороны; но с другой, надо в самой теории создать внутренние предпосылки для этого, чтобы связь эта была реальной и действенной» [1, с. 3-15]. Это можно реализовать для развивающего образования эту идею С.Л. Рубинштейна. Мы это делаем посредством введения психологических принципов в теорию образования, изучения их дидактических возможностей и разработку соответствующего инструментария, позволяющего наиболее полно использовать дидактические функции принципов в обучении. При этом мы используем взгляды К.Д. Ушинского на то, что именно психология является более строгой наукой, чем педагогика. Он подчеркивал: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить».

Так как в основу образования мы положили систему развивающего обучения, в котором развитие мышления становится основной целью, то мы обращаемся к психологии, чтобы управлять этим процессом. В психологии имеется принцип предметности, составляющий основу развития мышления. Известно, что он является *конституирующим* для теории мышления. В пси-

хологии общепринято, что мышление детерминировано предметом познания. Действительно, мышление единый процесс, но оно будет выступать как естественнонаучное, лингвистическое, техническое, если осуществляется на соответствующем предметном материале. Это связано с тем, что *развитие научного мышления* происходит в процессе научного познания, специфичность которого заключается в значительной мере в том, что оно *определяется предметом познания*, ассимилированным в рамках того или иного *учебного предмета*. Но, поскольку, мышление как деятельность в совокупности составляющих его действий и операций всегда прямо зависит от предметной области познания, то, на наш взгляд, *неправомерно оставлять принцип предметности только в психологии и только в ее специфической научно-исследовательской части* (в учебниках по психологии этот принцип отсутствует!). Принцип предметности, составляющий основу развития мышления, мы рассматриваем с позиции дидактики в соответствии с теми обстоятельствами, в которых хотим приложить его в обучении. Последнее и приводит нас к необходимости разработки сущности, нормативных и процессуальных функций рассматриваемого принципа [2, с. 185-186].

Такой подход опирается, как видно, на позицию личностно-деятельностного подхода к обучению, который сформировался в отечественной психологии благодаря усилиям таких ученых, как К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и многих других.

Таким образом, в развивающем обучении принцип предметности носит уже не чисто психологический, а психолого-педагогический характер и должен составлять теоретическую и практическую основу педагогической системы обучения. В дидактике, как и в психологии, он является самодостаточным, хотя, как и любой другой, находится во взаимодействии с другими принципами, в том числе и с принципом научности. В сопоставлении принципов научности и предметности выявляется их единство и противоположность в таких аспектах, как, например, логика науки и логика конструирования учебного предмета.

По нашему мнению, есть еще одна проблема, которую можно решить с помощью введения в дидактику принципа предметности. Он может взять на себя функцию структурной организации всего образования, отражая центральную идею осуществления предметного обучения во всех учебных заведениях. Также, он определяет целесообразность использования принципа научности в содержании и организации учебного процесса; является самодостаточным, но проявляет ярко выраженные системобразующие свойства во взаимодействии с другими дидактическими принципами (научности, систематичности и системности, фундаментальности образования и профессиональной направленности). Принцип предметности является сопряженным с принципом межпредметных связей, составив с ним пару. Он решает проблему дифференцированного подхода к формированию и развитию мышления учащихся в зависимости от предметной специфики учебной дисциплины.

Таким образом, принцип предметности рассматривается нами как один из главных регулятивов в организации познавательной деятельности обучающихся в системе развивающего обучения, где основополагающую роль играет процесс развития мышления учащихся. Принцип предметности носит многоаспектный характер, играя различные роли в теории развивающего обучения: в ОСНОВАНИИ (как принцип, отражающий идею предметного обучения), ЯДРЕ (как основополагающий дидактический принцип, сопряженный с принципом межпредметных связей) и в СЛЕДСТВИЯХ (как метод и средство формирования предметного мышления).

Процесс введения принципа предметности в дидактику слишком сложен, поэтому мы не ставим перед собой глобальной задачи полностью раскрыть его содержательные, нормативные и процессуальные функции в дидактике вообще. Это представляет собой самостоятельную область исследования. Мы же ограничиваемся рассмотрением этого вопроса в рамках процесса подготовки учителя физики в педагогическом вузе.

Анализ специфики современного состояния образования, методологической, психолого-дидактической, научно-методической литературы, практики обучения студентов педагогических вузов общей физике приводит к выводу о наличии в образовательной системе высшего образования ряда противоречий:

– между возросшими потребностями общества, связанными с необходимостью формирования у студентов педвуза теоретического предметного мышления и сложившейся системой обучения физике в педагогических вузах;

– между необходимостью формирования у студентов системных предметных знаний, научных методов самостоятельной познавательной деятельности при обучении общей физике и недостаточной разработанностью технологий организации такого рода деятельности, приводящей к развитию физического мышления до теоретического уровня;

– выделенные противоречия, мешающие решать глобальные задачи развития научного мышления студентов в процессе обучения, позволили сделать вывод об актуальности нашего исследования.

Мы считаем, что развитие предметного физического мышления студентов представляет собой процесс овладения, совершенствования и применения ими мыслительных действий и операций, форм, видов физического мышления и способов познавательной деятельности в различных видах учебно-познавательной деятельности в процессе изучения курса общей физики. Поэтому развитие предметного физического мышления студентов опирается на основополагающий дидактический принцип предметности с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями, положенными в основание *методики* подготовки учителей физики в педвузе, ориентированной на модернизацию современного российского образования и позволяющей получать на выходе результат, соответствующий социальным заказу общества, запросам и потребностям формирования необходимых компетенций у современного учителя физики. Она представляет собой теоретически обоснованную стратегию педагогической деятельности, направленную на формирование предметного физического мышления студентов физико-математического факультета педвуза через формирование системных предметных, методологических и профессиональных знаний и составляет основу технологии подготовки учителей физики в педвузе. Ее ключевыми профессиональными компонентами являются:

– компетентностно-деятельностный подход, который, в отличие от традиционного образования, направлен на приобретение, не только знаний, умений и навыков, но и компетенций, формирующих качества личности, специфического предметного мышления (в нашем случае – физического мышления), опыта практической деятельности и, поэтому позволяет более качественно решать проблему формирования профессионализма и компетентности выпускников вуза;

– личностно-ориентированная педагогическая система развивающего обучения, которая реализуется через диалоговые *технологии*, представляющие собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Учебная деятельность студентов организуется в соответствии с будущей профессиональной деятельностью как совместная деятельность, сотрудничество. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

– компетентностно-деятельностный подход и личностно-ориентированное развивающее обучение в комплексе позволяют посредством общения, диалога и сотрудничества решать проблему овладения педагогической профессией и педагогическим мастерством на индивидуально-личностном уровне. Обучение идет не от предмета к обучаемому, а от обучаемого к предмету, т.е. от возможностей, которыми располагает обучаемый и к его развитию, совершенствованию, обогащению.

– самостоятельность как ведущий принцип обучения, который направлен на формирование самостоятельности студентов как одного из ведущих качеств личности (ключевая компетенция). Познавательная самостоятельность, как качество личности педагога, не простая сумма психических функций, а единое органическое целое, имеющее отдельные характерные структурные компоненты. В нашей работе наиболее существенными компонентами познавательной системы являлись: *содержательно-операционный, мотивационный и волевой*. В качестве ведущего компонента мы выбрали **содержательно-операционный компонент**, который включает в себя владение обучающимися системой ведущих знаний, методов, приемов и способов познавательной деятельности. Владение ведущими знаниями необходимо, но недостаточно для проявления самостоятельности в учении. Для успешности течения познавательного процесса обязательно необходимо владение методами, способами, приемами мыслительной деятельности, то есть умениями анализировать наблюдаемое явление, выделять в нем существенное, главное, отбрасывать второстепенное и находить общее в предметах, явлениях; умениями вскрывать причинно-следственные связи и отношения объектов, систематизировать факты на новом уровне; умениями концентрировать общие положения, отыскивать доказательства, путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий; умениями видеть задачу (проблему) и находить наиболее рациональный путь ее решения, самому грамотно ставить вопрос и отыскивать на него ответ; умениями ставить цель и определять направления поиска, осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия и т.д. А это все перечисленное и есть не что иное как сформированность предметного мышления студентов.

Эффективность развития предметного физического мышления до уровня теоретического, предметного и философского у студентов педвуза обеспечивается комплексом психолого-дидактических и дидактико-методических условий, включающих: учет особенностей профессиональной квалификации студентов, мотивации студентов в стремлении к овладению профессией, уровня и стадии развития предметного физического мышления студентов; обучение не только в зоне ближайшего развития студента, но и в зоне его актуального развития; нахождение студента в активной позиции в учебном процессе; поэтапное формирование структурных элементов физических знаний и учебно-познавательных умений; реализацию методически целесообразных межпредметных связей; сформированность у студентов научных методов и приемов познавательной деятельности и использование их не только как элементов содержания курса общей физики, но и как способа получения новых знаний, оперативный контроль и самоконтроль за качеством усвоения знаний и сформированностью умений, мыслительных действий и операций, соответствующих проявлению предметного физического мышления.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии, 1960. – № 3.
2. Петров, В.А. Необходимость введения принципа предметности в развивающее обучение // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2012. – № 5.

Bibliography

1. Rubinshteyn, S.L. Problema sposobnostey i voprosih psikhologicheskoy teorii // Voprosih psikhologii, 1960. – № 3.
2. Petrov, V.A. Neobkhodimostj vvedeniya principa predmetnosti v razvivayuthee obuchenie // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – Gorno-Altayjsk. – 2012. – № 5.

Статья поступила в редакцию 07.08.13

УДК 378

Karnaukh I.E. TECHNIQUE AND TECHNOLOGY OF REALIZATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS BY PREPARATION OF TEACHERS OF PHYSICS IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY. In article the technique and technology of use of communications between subjects is offered by preparation of teachers of physics in pedagogical higher education institution in the conditions of developing training.

Key words: technique, technology of training, communication between the subjects, developing training.

И.Е. Карнаух, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ПЕДВУЗЕ

В статье предлагается методика и технология использования связей между учебными предметами при подготовке учителей физики в педагогическом вузе в условиях развивающего обучения.

Ключевые слова: методика, технология обучения, связи между учебными предметами, развивающее обучение.

Для эффективного использования всех дидактических возможностей межпредметных связей необходима специальная методика межпредметного обучения, способная решать противоречие между предметным обучением и необходимостью формировать целостное представление о мире. В настоящее же время и в школе и в педагогических вузах традиционно утвердилась предметная структура содержания образования. Такая структура, несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но она обрывает единый мир, разлагает его на составные части, что препятствует формированию в сознании учащихся целостной картины мира, представлений о его единстве и внутренних связях.

В данной работе мы рассматриваем структуру методики межпредметного обучения студентов педагогических вузов, способствующих реализации принципа МПС при формировании физических знаний.

Для формирования продуктивного творческого мышления важны не только иллюстрации межпредметных связей, но и самостоятельный их поиск для выполнения различных мыслительных действий. Наш опыт работы со студентами убедил, что поиск междисциплинарных связей чаще всего оказывается непродуктивным. Студенты порой видят эти связи, но у них не формируются навыки их использования. Следовательно, необходимы специальные меры, особые технологии, направленные на выработку таких умений.

Любое знание может быть представлено либо как система, либо как некоторое число составляющих элементов. Если элементы знания изучаются и усваиваются вне взаимосвязи друг с другом, то знание не становится системным, носит отвлеченный характер, мало используется в практической и учебной деятельности и быстро забывается. Внесистемные знания рассчитаны на память, они воспроизводятся при текущем контроле и на экзаменах, а затем быстро исчезают из сферы учебной и практической деятельности обучающихся.

Следовательно, межпредметное обучение, чтобы быть эффективным, должно опираться на системный подход. Это объясняется тем, что системный подход в преподавании обладает, на наш взгляд, следующими главными качествами:

- позволяет так определять содержание межпредметного обучения, чтобы, не сообщая огромного количества научных фактов и оставаясь, в основном, в объеме утвержденных программ изучаемых дисциплин, можно было организовать системное обобщение естественнонаучных знаний и ликвидировать разобщенность и изолированность учебных дисциплин, выявить такие между ними связи, которые являются интегративными в рамках изучаемых предметов;

- способствует воспитанию творчески мыслящего исследователя, владеющего активными формами умственной деятельности на базе важнейшего положения теории познания о всеобщей связи и взаимообусловленности всех явлений.

Учитывая, что системный подход, используемый нами, характеризуется ярко выраженной методологической направленностью и представляет собой методологическую ориентацию преподавателя, основанную на рассмотрении МПС как систему, мы в своей методике предполагаем введение в курс изучаемой дисциплины методологические знания. Опыт показал, что необходимо знакомить студентов с основами методологических знаний уже в курсе «введение в специальность», а затем углублять и конкретизировать их по мере межпредметного обучения студентов физике. Основную структуру этих знаний предлагаем раскрывать в спецкурсе «Теория и методика межпредметного обучения в различных педагогических системах», в который

должны входить следующие методологические аспекты: системность знаний; основы теории систем; системный подход; целостность системы; междисциплинарные связи; межпредметные и интегративные связи; система современной физической науки; наука как система знаний и деятельности; пути и способы получения новых знаний и роль межнаучных знаний в развитии современной науки; содержание и структура межпредметных знаний.

В системе обучения, в которой планируется систематическая реализация межпредметных связей, необходима специальная методика способная решать противоречие между предметным обучением и необходимостью формировать целостное представление о мире.

Достижение целей обучения зависит не только от правильно выбранного предметного и межпредметного содержания, но и методов обучения. Так как мы ориентируем свою методику обучения на продуктивное и творческое овладение знаниями, то из многообразия различных методов обучения выделяем базовые, которые способствуют формированию продуктивного и творческого мышления.

От выбора методов обучения, в конечном счете, зависит качество знаний, навыков и умений студентов, эффективность их познавательной деятельности. Более того, система методов, облекаемая в организационную форму, представляет собой основу любой технологии обучения. Все теоретические положения и примеры из опыта, которые призваны объяснить сущность развивающего обучения, могут оказаться лишеными практического значения, если они не будут связаны с конкретными методами обучения. Они являются средством для реализации теории обучения на практике. А поскольку развивающее обучение характеризуется особой системой методов, рассмотрение их может придать новой дидактической системе практическую ценность.

Отечественная психология рассматривает процесс учения как деятельность, и поэтому задача обучения состоит в формировании самостоятельной познавательной деятельности. В своей методике, исходя из деятельностного представления процесса учения, мы выделяем следующие методы обучения, различающиеся по степени самостоятельности и творческой активности студентов: 1) репродуктивный; 2) продуктивный; 3) частично-поисковый; 4) поисковый (исследовательский).

При переходе от репродуктивного обучения к исследовательскому изменяется не только число ориентиров, но и научный характер их содержания. Если при репродуктивном обучении студентам даются предписания к выполнению отдельных операций и действий, касающихся частных вопросов изучаемой науки, то при исследовательском обучении ориентиры представляются в виде системы изучаемой науки, её внутридисциплинарных и междисциплинарных связей.

В системе обучения, ориентированного на использование межпредметных связей, выбор метода зависит от этапа изучения курса. На первых этапах формирования базовых знаний отдается предпочтение жесткому управлению обучением – репродуктивному и продуктивно-практическому, в которых большую роль играет алгоритмизированное обучение. На этапе включения межпредметных знаний в большой мере используется частично-поисковый метод. На последнем этапе системного интегративного изучения курса используется исследовательское обучение.

Все выше сказанное позволяет нам выстроить следующую модель структуры учебного процесса, ориентированного на активную реализацию МПС изучаемого курса с другими учебными дисциплинами в педвузе.

Методы преподавания:

1. *Информационно-сообщающий* метод преподавания.
2. *Объяснительный* метод преподавания.
3. *Инструктивно-практический* метод преподавания.
4. *Объяснительно-побуждающий* метод преподавания.
5. *Побуждающий* метод преподавания.

Методы учения:

- а. *Исполнительский* метод учения.
- б. *Репродуктивный* метод учения.
- в. *Продуктивно-практический* метод учения.
- г. *Частично-поисковый* метод учения.
- д. *Поисковый* метод учения.

Каждый этап преподавания и учения представляется в виде **бинарных методов**. При этом каждый последующий этап отличается от предыдущего степенью возрастания самостоятельной интеллектуальной деятельности студентов. Диалектически взаимосвязанное сочетание методов и приемов преподавания и учения составляют **систему**, обеспечивающую реализацию идеи развивающего обучения на практике.

В основе предлагаемой нами методики лежит теория личностно ориентированного развивающего обучения, в котором определяющую роль играет учение. Поэтому в основе этой технологии обучения положены бинарные методы, предложенные в свое время М.И. Махмутовым для проблемного обучения [1, с. 310-320]. Рассмотрим в чем состоят особенности бинарных методов в развивающем обучении.

Так как противоречия в процессе обучения являются движущей силой развития мышления учащихся, то для их разрешения должны быть соответствующие средства. Таковыми средствами являются дидактические методы и приемы, которые должны определять *следствия* теоретической модели обучения. В педагогической системе развивающего обучения соответствующие методы должны обуславливать творческий уровень мыслительной деятельности студентов.

В рамках развивающего обучения под методами обучения следует понимать способы совместной, взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности преподавателя и студентов, позволяющие решать содержательные и процессуальные дидактические задачи, соответствующие данной педагогической системе.

В чем же особенность методов развивающего обучения?

Первая особенность заключается в их содержательном и процедурном аспектах. Это связано с овладением теоретическими и практическими знаниями и со способами получения новых знаний, которые должны включать студентов в деятельность по добытию знаний и их развитию.

Вторая особенность заключается в том, что методы – это средства разрешения противоречий, возникающих в учебном процессе.

Третья особенность проявляется в единстве логического и психологического аспектов при использовании методов обучения. Логический аспект методов – это индуктивный и дедуктивный методы познания; анализ; синтез; методы сравнения и аналогии, абстракции и идеализации, обобщения, систематизации и классификации, экспериментальный и теоретический; методы принципов и гипотез. Психологический аспект – это не только память, мышление, воля, эмоции, желание, интерес, внимание, но и психологические законы, определяющие процесс человеческого познания. Таким законом, например, является фундаментальный закон развития внешних психических функций человека: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [2, с. 387]. Единство логического и психологического заключается в том, что любые методы могут быть эффективно использованы в учебном процессе только при учете взаимообусловленности этих двух аспектов.

Четвертая особенность дидактического метода состоит в диалектическом единстве формы и содержания, единичного и общего, внутреннего и внешнего. Недаром Гегель писал о методе как о знании формы внутреннего самодвижения его (метода) содержания [3, с. 218]. Как известно, теория – это не только результат, но и одновременно и способ, метод познания. Поэтому

уже усвоенные знания студентов всегда выступают и как средство усвоения новых знаний.

Выделенные нами особенности методов развивающего обучения неплохо согласуются с системой бинарных методов М.И. Махмутова, учитывающих взаимодействие методов преподавания и учения [1, с. 312]:

Пять методов учения в логическом плане связаны с пятью методами преподавания, ибо первые детерминированы последними.

Успешное выполнение исследовательских (поисковых) работ студентами обуславливается педагогически правильной постановкой проблемных задач и заданий, побуждением их к практическим и теоретическим действиям и стимулированием самостоятельной познавательной деятельности студентов по формулировке учебных проблем и их разрешению (в этом случае активно применяются приемы выдвижения гипотез, мысленного моделирования, аналогии и т. д.). Действия студента определяются их мотивированными целями (стремлением к выполнению учебного задания, желанием решить познавательную задачу и т.д.) и системой приемов учения.

Рассмотрим кратко содержание каждого этапа предметного обучения студентов педвуза в условиях систематического и целенаправленного использования межпредметных связей.

I. Первый этап составлен из целого блока методов. Рассмотрим каждый элемент этого блока в отдельности.

1. Информационно-сообщающий метод преподавания содержит сообщение преподавателем фактов и выводов без достаточного их объяснения, обобщения и систематизации. Это словесная или словесно-наглядная «подача информации».

Этот метод преподавания обуславливает возникновение соответствующего вида познавательной деятельности студента – исполнительский метод учения, который предполагает заучивание изложенных преподавателем фактов и выводов без критического их анализа и осмысления, воспроизведение содержания текста, обработку навыков путем выполнения различных упражнений. *Межпредметные связи в этом случае выступают лишь в роли иллюстраций к тексту.*

В этом случае система указаний – ориентиры непосредственно совпадает с текстом информации.

2. Объяснительный метод преподавания включает сообщение преподавателем фактов данной науки, их описание и объяснение. Этот метод направлен на управление ходом сознательного усвоения знаний студентами. Он обуславливает возникновение репродуктивного метода обучения, который предполагает понимание объяснений преподавателя студентом и осознанное усвоение им знаний. Понимание здесь подтверждается правильным применением усвоенных правил в упражнениях и задачах и их воспроизведением. *Межпредметные связи в этом случае выступают уже в роли средства, используемого для управления ходом сознательного усвоения знаний.*

Система указаний – ориентиры в этом случае уже принимает конкретный вид. Это выделенные правила в упражнениях и задачах, образец действий.

3. Инструктивно-практический метод преподавания связан с управлением практической учебной деятельностью студента на практических и лабораторных занятиях. Он обуславливает возникновение продуктивно-практического метода учения, который предполагает отработку соответствующих навыков и умений. *Межпредметные связи выступают как межпредметные обобщения на эмпирическом уровне.*

Система указаний – ориентиры в этом случае выступает в виде алгоритмов, предписаний к выполнению отдельных опе-

раций и действий, касающихся узких и частных вопросов учебной дисциплины.

Данный этап рекомендуется использовать на начальном этапе обучения студентов, когда через достаточно жесткие алгоритмы они могут быть адаптированы к условиям обучения в вузе, осваивать специфическую структуру учебно-профессиональной деятельности, формировать у себя базовые знания, умения и навыки на всех формах учебных занятий (лекции, семинары, практические, лабораторные занятия).

II. Второй этап представляет собой шаг к большей самостоятельности, а следовательно и к проявлению творческих способностей студентов. Его определяет объяснительно-побуждающий метод преподавания, который заключается в том, что учебный материал частично объясняется преподавателем, а частично дается студентам в виде проблемных познавательных задач, вопросов и заданий для самостоятельного получения и усвоения новых знаний. Этот метод обуславливает возникновение частично-поискового метода учения, который представляет собой сочетание восприятия студентом объяснений преподавателя с его поисковой («творческой») деятельностью по выполнению работ, требующих самостоятельного прохождения всех или отдельных этапов познавательного процесса. *Межпредметные связи в этом случае выступают не только как эмпирические обобщения, но и как теоретические межпредметные обобщения.*

Система указаний – ориентиров в этом случае представляет собой обобщенные исследовательские задания к отдельному этапу решения проблемы. Если каждый элемент предыдущих инструкций содержал указания что делать и как делать, то элементы данной инструкции являются только побуждением к поиску, к активной творческой деятельности в процессе самостоятельного поиска новых знаний.

III. Третий этап представляет собой шаг к еще большей самостоятельности, он управляет побуждающим методом преподавания, который состоит главным образом в постановке преподавателем проблемы и в организации самостоятельной деятельности студентов исследовательского характера. Тем самым побуждается деятельность студентов по самостоятельному творческому учению. Этот метод обуславливает возникновение поискового (исследовательского) метода учения, который характеризуется тем, что студент без существенной помощи преподавателя, самостоятельно планирует свою деятельность, выполняет ее, анализирует, сознательно использует методы получения новых знаний, рефлексировать, видит проблему в целом.

Сформированность данной стадии характеризует способность студентов осуществлять межпредметные теоретические обобщения, в процессе которых они выявляют взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным.

Система указаний – ориентиров сворачивается по существу до совместной со студентами постановки целостной проблемы, требующей самостоятельной исследовательской деятельности, предполагающей умение планировать свою познавательную деятельность не на разрешение отдельных элементов проблемы, а на решение целостных проблемных задач на различных формах учебных занятий (лекции, семинары, практические, лабораторные занятия, выполнение рефератов и курсовых работ).

Практика показала, что студенты, пройдя два предыдущих этапа обучения, практически готовы эффективно включаться в деятельность, соответствующую третьему этапу обучения.

Многолетняя работа по реализации МПС в обучении студентов в педвузе привела нас к выводу о необходимости исследовать возможности не только монотехнологий, но и комплексных технологий, позволяющих использовать дидактические достоинства отдельных технологий. Мы выбрали комплексную технологию «задача-диалог-игра».

Главным *интегративным качеством* этой технологии является то, что в рамках такого комплекса в полной мере проявляется себя фундаментальный закон развития внешних психических функций человека, сформулированный Л.С. Выгодским: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – вначале как *деятельность коллективная*, второй раз как *деятельность индивидуальная*, как внутренний способ мышления ребенка» (выделено нами, И. Карнаух), из которого следует, что только при коллективной деятельности, обучающийся может остаться в зоне ближайше-

го развития. Если же мы хотим, чтобы студент оказался в зоне активного развития, необходимо, чтобы он вышел на индивидуальную деятельность.

Комплексная технология как раз и позволяет разрешать противоречие между коллективной формой обучения и необходимостью овладения педагогической профессией и педагогическим мастерством на индивидуальном уровне.

Выделим основные характеристики комплексной технологии обучения студентов в педвузе в условиях систематического и целенаправленного использования МПС.

1. Данная технология, как и все отдельные ее составляющие, относится к рефлексивно-инновационным технологиям. При этом рефлексия вырабатывается как в плане предметных, методологических, так и профессиональных знаний.

2. Ценность ее заключается в том, что она позволяет постоянно менять образовательные приоритеты и акценты в процессе обучения за счет использования тех или иных аспектов составляющих этого комплекса (предметных, методологических, профессиональных).

3. В основе этой технологии лежит личностно-деятельностный подход, критическое продуктивное и творческое мышление, умение разрабатывать проблемы, принимать решения, сотрудничать в коллективе, что составляет ключевые компетенции будущих специалистов.

4. Если каждая по отдельности составляющая этой технологии дает одну из возможностей проявления фундаментального закона развития психических функций студента (закон Л.С. Выгодского), то комплексная технология предоставляет возможность для полной реализации этого закона.

5. Данная технология представляет собой форму организации и метод обучения, основанные на реализации фундаментального закона развития психических функций человека. Так как сам закон предполагает определенные этапы в развитии психики студента, то и комплексная технология обучения представляет собой поэтапную организацию системы обучения, которая обеспечивает последовательную постановку и решение дидактических задач на основе адекватного выбора *содержания, структуры* учебного материала (в нашем случае межпредметная структура знаний), *методов, средств и форм* организации обучения.

Главную содержательную нагрузку, естественно, несет на себе задачная технология, которая в нашем случае предполагает задачи межпредметного характера, а диалоговые и игровые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на реализации дидактических возможностей общения в субъект-субъектных системах.

Содержание этой технологии представляется в виде этапов формирования соответствующих знаний в условиях целенаправленного использования МПС. Каждый этап преподавания и учения в структуре комплексной технологии обучения представляется в виде бинарных методов, а последующий этап отличается от предыдущего степенью возрастания самостоятельности студентов и уровнем продуктивности использования МПС. Это позволяет поэтапно повышать уровень продуктивной и творческой активности студентов при соответствующем изменении характера МПС: от использования МПС в качестве иллюстрации (I-й этап); использование МПС как средства для управления познавательной деятельностью (II-й этап); использование МПС на методологическом, мировоззренческом уровне, когда студенты оказываются в состоянии выявлять взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным (III-й этап).

Все этапы, соответствующие репродуктивному, продуктивному и творческому уровням являются необходимыми элементами учебного процесса. Подлинно творческое поведение студентов рождается поэтапно. Предпосылкой его становятся те познавательные действия, которые были произведены на предыдущих этапах. Творческие элементы вырастают, возникают из репродуктивных. Кроме того, без повторения эффективных действий, найденных уже в творческих актах, невозможно двигаться вперед. Поэтому всегда нужно оптимальное соотношение между репродуктивным, продуктивным и творческим методами обучения.

Таким образом, в XXI веке наконец-то начинает осознаваться, что без анализа содержания образования, форм, методов и дидактических процессов, проведенного на основе изучения

внутри- и межпредметных связей нельзя начинать построение целостной образовательной технологии. Поэтому задача построения методики и технологии внутри- и межпредметных связей становится основной среди задач, предшествующих проектированию процесса обучения.

Так как в структуру внутри- и межпредметных связей кроме элементов знаний, умений или навыков входят элементы образовательной технологии, то, можно утверждать, что ВПС и МПС занимают центральное место в педагогической системе. Они связывают «дидактические задачи» с «технологией обучения».

Библиографический список

1. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: сб. науч. трудов. – М., 1991.
3. Ленин, В.И. Полное собрание соч. – Т. 9.

Bibliography

1. Makhmutoy, M.I. Problemnoye obucheniye, – M., 1975.
2. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya: sb. nauch. trudov. – M., 1991.
3. Lenin, V.I. Polnoye sobranie soch. – T. 9.

Статья поступила в редакцию 01.09.2013

УДК 378.02:372.8

Rupasova G.B., Chasovsky N.S. USE OF GENERAL SCIENTIFIC METHODS OF KNOWLEDGE ON LABORATORY RESEARCHES ON THE GENERAL PHYSICS. In article the problem of use of scientific methods of informative activity is considered when training students in the general physics in higher education institution in the conditions of personally focused developing education.

Key words: developing education, scientific methods of informative activity, laboratory research works.

Г.Б. Рупасова, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский гос. университет; Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЩЕНАУЧНЫХ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ НА ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ

В статье рассматривается проблема использования научных методов познавательной деятельности при обучении студентов общей физике в вузе в условиях личностно ориентированного развивающего обучения.

Ключевые слова: развивающее обучение, научные методы познавательной деятельности, лабораторные исследовательские работы.

Лабораторные занятия в вузе не могут ограничиваться только «чистым» выполнением самих работ и отчетом по практической и теоретической их части. Чрезвычайно важно, если серьезно говорить об организации развивающего обучения, включить студентов в целостное исследование особенностей современного физического познания, а это значит исследовать общие вопросы структуры метода его рациональных оснований в науке, проблему соотношения методологических регулятивов и стихийного развития науки, особенности применения общенаучных методов в физике на современном этапе ее развития.

Все эти аспекты должны войти в содержание методических руководств к лабораторным исследовательским работам. В них мы выделяем следующие общенаучные методы, используемые в физике: абстракции и идеализации, экспериментальный и теоретический, феноменологический, принципов и гипотез, гипотетико-дедуктивный, метод мысленного эксперимента, метод геометризаций и др. [1].

Покажем на примере научных методов идеализации и абстракции как они входят в структуру методических руководств по лабораторным работам и как студенты включаются в деятельность по их усвоению.

Информация о методах идеализации и абстракции

Научные теории имеют своим предметом некоторый класс явлений, именуемый областью задания теории. При этом ни одна теория не претендует на описание всех аспектов явлений в области ее задания. Теория предполагает возможность вычленения из явлений некоторых идеализированных систем, описываемых определенным числом параметров и степеней свободы. Иными словами, в области задания теории фактически характеризует не явления как таковые, а их идеализированные копии, именуемые обычно физическими системами.

Эти системы в классической физике рассматриваются как замкнутые или относительно изолированные от остального мира. Это часть Вселенной, эволюция которой в течение неко-

торого времени существования определяется лишь внутренними законами.

Идеализация представляет собой метод упрощения рассматриваемого состояния путем отбрасывания некоторых параметров, необходимых для полного его описания. При этом образуются некоторые абстрактные объекты, принципиально не осуществимые в опыте и действительности.

Идеализированные объекты являются предельными случаями тех или иных реальных объектов и служат средством их научного анализа, основой для построения теории этих реальных объектов. Примерами идеализированных объектов в физике могут служить понятия: «материальная точка», «абсолютно твердое тело», «идеальный газ» и т.д.

Абстракция есть метод обобщения и интеграции. Это мысленное отвлечение от ряда свойств предметов и отношений между ними и выделение, вычленение какого-либо свойства или отношения.

Иногда эти абстрагированные свойства и отношения мыслятся как связанные с известными классами объектов («металл», «атом», «молекула» и др.). В других случаях они мыслятся изолированно от тех предметов, с которыми они в действительности неразрывно связаны («инерция», «тяжесть», «твердость» и др.).

Процесс абстракции является необходимым условием образования самых различных понятий. Кроме того, всякое познание вообще связано с процессами абстракции. Без них невозможно раскрытие сущности, проникновение вглубь предмета. Расчленение предмета и выделение в нем существенных сторон, всесторонний анализ их в «чистом» виде – все это результат абстрагирующей деятельности мышления. «Мышление, исходя от конкретного к абстрактному», не отходит – если оно *правильное*... – от истины, а подходит к ней. Абстракция *материи, закона природы* и т.д., одним словом, *все* научные (правильные, серьезные, не вздорные) абстракции отражают природу глубже, вернее, *полнее*» (В.И. Ленин). Наряду с идеализацией, абстракция выступает важным средством познания законов природы.

Процессы идеализации и абстракции можно проследить на примере развития понятия волны. Первоначально она связывалась с образом механического периодического движения, распространяющегося в упругой среде. Затем возникло более абстрактное понятие электромагнитной волны, распространяющейся в вакууме. Далее в физику пришли ψ -волны, представляющие собой еще более абстрактные волны комплексных амплитуд в конфигурационном пространстве квантовых состояний. И наконец, новейшая физика имеет дело с еще более необычными видами волновых объектов, именуемых солитонами и инстантонами (нелинейные волновые процессы).

Из этого примера видно, что восхождение физического познания по лестнице все более абстрактных теоретических представлений о фундаментальных волновых процессах сопровождалось, с одной стороны, отказом от некоторых специфических характеристик этих процессов, а с другой – ростом их сложности.

Естественно, что идеализация – это лишь первое приближение к реальности. Идеальные объекты изобретаются на время и затем от них стараются по возможности отказаться. Поэтому метод идеализации продуктивно работает как метод последовательных приближений к реальности.

Формируют физические идеализации совместно эксперимент и математика. Момент идеализации всегда неизбежно присутствует, когда осуществляется перевод физического смысла на математический язык или при интерпретации математических формулировок.

Корректность идеализации определяется целью, ради которой принималась идеализация и которая по своему смыслу является разновидностью мысленного эксперимента, а в теории имеет характер гипотезы. О законности идеализации можно судить из сопоставления результатов идеализации с опытом.

На лабораторных занятиях при исследовательских работах мы используем специальные задания по раскрытию сущности метода идеализации в сопоставлении с методом абстракции. Можно привести следующее задание:

1. С какими идеализациями Вы встретились в работе?
 2. До какой степени можно идеализировать свойства системы и получать удовлетворительные результаты? (показать на примере построения МКТ вещества).
 3. Чем определяются границы применимости исходных идеализаций?
 4. На примере развития понятия абсолютной температуры показать соотношение идеализации и абстракции.
 5. Показать работу метода идеализации, как метода приближений к реальности (на примере восхождения: идеальный газ – газ Ван-дер-Ваальса – газ Майера-Боголюбова – реальный газ).
 6. Показать, как формирует идеализацию эксперимент и математика (на примере развития понятия теплоемкости).
- Такая работа студентов на лабораторных занятиях приводит к осознанию идеализированной природы физических систем, которые описываются физическими теориями, и дает возможность более отчетливо уяснить роль экспериментального конструирования в науке, раскрывает глубокую внутреннюю связь теории и эксперимента в познании, снимает противопоставление абстракции и идеализации, фактически рассматривая идеализацию как особый вид абстракции.
- В результате такого подхода к обучению студенты приобретают не только знания и умения, но и осваивают способы получения новых знаний, раскрывают диалектическую связь между эмпирическими и теоретическими знаниями, понимают, что постановка вопроса о развитии только теоретического или эмпирического мышления является абстракцией. Эмпирический и теоретический уровни знания отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два слоя знания всегда взаимодействуют. Выделение категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание [2, с. 378].

Библиографический список

1. Петров, А.В. Методы научного познания в обучении физике: коллективная монография / А.В. Петров, О.П. Петрова, А.И. Гурьев [и др.]. – Горно-Алтайск, 2002.
2. Введение в философию: учебник для вузов: в 2 ч. / И.Т. Фролов, Араб-Оглы [и др.]. – М., 1989. – Ч. 2.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Metodih nauchnogo poznaniya v obuchenii fizike: kolektivnaya monografiya / A.V. Petrov, O.P. Petrova, A.I. Gurjev [i dr.]. – Gorno-Altajsk, 2002.
2. Vvedenie v filosofiyu: uchebnik dlya vuzov: v 2 ch. / I.T. Frolov, Arab-Oglih [i dr.]. – M., 1989. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 20.08.13

УДК 378.02:372.8

Ryabich E.A. ANALYSIS AND SYNTHESIS USE WHEN TRAINING PUPILS OF SCHOOLS IN PHYSICS. In article the role, a place and features of application of the analysis and synthesis in educational process in the conditions of technology of personally focused developing education in physics reveals.

Key words: analysis, synthesis, scientific methods of the knowledge, developing education, cognitive operations.

Е.А. Рябич, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ФИЗИКЕ

В статье раскрывается роль, место и особенности применения анализа и синтеза в учебном процессе по физике в условиях использования технологии личностно ориентированного развивающего обучения.

Ключевые слова: анализ, синтез, научные методы познания, развивающее обучение, мыслительные операции.

В условиях развивающего обучения значительное место отводится формированию у обучаемых таких мыслительных операций как: сравнение и сопоставление, анализ и синтез, индукция и дедукция, систематизация, обобщение, классификация, абстрагирование и конкретизация, доказательство и опровержение, определение и объяснение понятий [1]. В этой статье попытаемся раскрыть роль, место и особенности использова-

ния анализа и синтеза в учебном процессе по физике. На наш взгляд, при традиционном обучении этому уделяется недостаточное внимание. Анализ – это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации с целью выявления составляющих его элементов, частей, моментов, сторон. Расчленение целого на составные части позволяет выделить строение исследуемого объекта, его структуру; расчленение сложного явления на бо-

более простые элементы позволяет отделить существенное от несущественного, сложное свести к простому. Анализ развивающегося процесса позволяет выделить в нем различные этапы и противоречивые тенденции. В процессе аналитической деятельности мысль движется от сложного к простому, от случайного к необходимому, от многообразия к тождеству и единству.

Синтез – это мысленное восстановление расчлененного анализом целого, при котором вскрываются существенные связи и отношения, выделенных анализом элементов. Синтез – это процесс объединения в единое целое частей, свойств, отношений предметов и явлений. Идя от тождественного, существенного к различию и многообразию, синтез соединяет общее и единичное, единство и многообразие в живое конкретное целое. Синтез дополняет анализ и находится с ним в неразрывном единстве.

Задача анализа заключается не только в разложении предмета на составные части, но и в глубоком проникновении в его части. Анализ как бы «очищает» объект от некоторых несущественных факторов, представляет его в идеализированном виде, позволяет проникнуть в сущность, здесь он проявляется как абстрагирование. Синтез, наоборот, восстанавливает нарушенное анализом единство объекта, объединяет его разрозненные части во всей сложности и многогранности их отношений и связей, здесь он проявляется как обобщение. Задача синтеза заключается не только в объединении частей предмета или явления, но и в установлении характера изменения их в зависимости от тех факторов, которые были отброшены при анализе.

Эти мыслительные операции органически связаны с практической деятельностью человека в познании объективного мира. При этом не следует обособлять, противопоставлять и абсолютизировать каждый из этих процессов. С точки зрения теоретико-познавательной значимости и тот и другой метод, лишенные односторонности, выступают как взаимообусловленные логические процессы, подчиненные общим требованиям диалектического метода.

Анализ и синтез тесно связаны с абстрагированием, обобщением, систематизацией и классификацией. В процессе анализа и синтеза мысль от более или менее расплывчатого представления о предмете движется к понятию, в котором анализом выделены основные элементы, а синтезом раскрыты существенные признаки понятия, связи и отношения с другими понятиями. Умелое использование анализа и синтеза характеризует системность знаний человека, его умение разворачивать и сворачивать определенную информацию.

Чтобы обучить анализу и синтезу школьников, им необходимо предлагать такие задания: разложить объекты на составные части, выделить существенные стороны объекта, изучить каждую часть объекта в отдельности как элемент целого, соединить части объекта в единое целое. Формированию операций анализа и синтеза во многом способствует работа с книгой. При этом используются наиболее распространенные приемы: выделение главной мысли, смысловая группировка, составление плана, конспекта, тезисов, схем, графиков, диаграмм, формулировка выводов, чтение-поиск, чтение-сортировка, ответы на вопросы по тексту, формулировка вопросов по тексту.

При чтении книги важна установка на определенный характер работы: знакомство с содержанием или запоминание его, усвоение главных идей или выводов, выделение тех фактов, на основе которых строятся доказательства, изучение способов доказательства.

При чтении текста следует придерживаться таких правил:

1. Необходимо читать весь текст полностью без пропусков, внимательно относиться к каждому слову, понятию, предложению, чертежу, графику, рисунку.
2. Следует правильно понять текст, для этого нужно сосредоточиться на том, что читаешь и стараться понять смысл всех слов, терминов, выражений.
3. Необходимо внимательно следить за логикой изложения, вникать в методы доказательства, объяснения или опровержения.
4. Оценивать с необходимой объективностью содержание текста, выделять в нем самое главное и существенное.
5. Определять основную идею текста и, кратко сформулировав ее, постараться запомнить.
6. Устанавливать какие новые идеи, мысли, факты, методы доказательства содержит изучаемый текст.

Для составления плана ученик выделяет главные мысли текста, делит его на смысловые части, находит связи между ними и дает им названия. Все это формирует у школьников мыслительные операции и методы использования анализа и синтеза. Полезно предлагать ребятам специальные задания по определению смысла читаемого текста: Что является главным в статье? О чем говорится в данном абзаце? Какая мысль заключена в данном отрывке? Какой заголовок можно дать данному отрывку? Какие логические связи можно выделить между отдельными частями данного текста?

Чтобы научить школьников составлять план текста, рекомендуется проводить следующую подготовительную работу: 1) учитель делит текст на смысловые части, а ученики придумывают для них заголовки; 2) учитель называет пункты плана, а ученики подбирают к ним соответствующие части текста; 3) учитель называет число пунктов плана, а ученики формулируют их названия; 4) учитель предлагает заведомо несовершенный план текста и рекомендует ученикам улучшить его; 5) учитель предлагает составить план текста, а затем все учащиеся обсуждают различные варианты плана и определяют наиболее удачный из них.

Составление тезисов также требует умения проводить анализ и синтез текста. Тезисы более детально, чем план, расчленяют текст и оформляются в виде кратких утверждений, которые доказываются при помощи рассуждений. Тезисы позволяют выявить основные идеи текста, четко сформулировать их в определенной системе. Для составления тезисов школьники разбивают текст на несколько частей, выявляют в них самое существенное, определяют суть и значение каждой части текста и формулируют четкие положения, утверждающие или опровергающие какие-либо высказывания, содержащиеся в тексте.

Операции анализа и синтеза успешно формируются у школьников при рецензировании ответов учащихся и при работе над рефератами по физике. Учитель предлагает школьникам темы рефератов и знакомит учащихся с основными требованиями, которые нужно соблюдать при написании рефератов. Текст реферата должен быть написан аккуратно и разборчиво, объем реферата должен быть в пределах 7-10 страниц. Реферат должен иметь план и список литературы, содержащий 5-7 источников. В реферате нужно выделить значение рассматриваемой проблемы, необходимо рассмотреть историю развития данного вопроса, различные точки зрения на эту проблему. По содержанию реферата подготовить рисунки, схемы или таблицы, сформулировать несколько вопросов. В конце реферата сформулировать краткие выводы. Защиту реферата осуществлять в форме рассказа, а не читать текст реферата.

Школьники будут вынуждены осуществлять операции анализа и синтеза, если при работе с учебником им предлагаются следующие задания:

- 1) прочитать определенный параграф учебника и сформулировать вопросы по этому тексту; 2) сформулировать вопросы и записать краткие ответы на эти вопросы по тексту учебника; 3) составить план ответа по тексту учебника; 4) записать тезисы, которые наиболее полно раскрывают содержание учебного материала; 5) прочитать определенный материал в учебнике и раскрыть его содержание в рисунках; 6) прочитать текст учебника и оформить опорный конспект по этому материалу; 7) раскрыть содержание конкретного понятия, пользуясь обобщенным планом и текстом учебника.

При выполнении таких заданий ученики имеют возможность проявить свое творчество и особенности своего мышления. Так, например, при изучении электродинамического микрофона в 11 классе ученики сформулировали такие вопросы: Где применяются микрофоны? На чем основано действие электродинамического микрофона? Из каких частей состоит электродинамический микрофон? В результате чего на катушке появляется переменное напряжение? Каковы преимущества электродинамического микрофона? Какие виды микрофонов вам известны? После обсуждения этих вопросов с учащимися мы получаем обобщенный план о микрофоне: название и назначение прибора, устройство и схема микрофона, принцип действия микрофона, различные виды микрофонов, характеристики микрофона, правила пользования микрофоном, применение микрофона, сходство и различие электродинамического микрофона и громкоговорителя.

Анализ и синтез можно осуществлять на различных уровнях: при усвоении понятий, явлений, приборов, законов, теорий, физической картины мира.

Так, например, можно предложить школьникам задание по изучению устройства, принципа действия и применения амперметра, пользуясь обобщенным планом: название и назначение прибора, внешний вид и отличительные признаки прибора, устройство и обозначение прибора. Принцип действия прибора, главные характеристики прибора, правила пользования прибором, область применения прибора, способы расширения возможностей прибора, классификация приборов.

Анализ прибора будет более подробным, если ученики, рассматривая амперметр, ответят на такие вопросы: Из каких частей состоит прибор? С чем соединена стрелка прибора? На каком действии тока основана работа прибора? Для чего поставлены знаки плюс и минус у зажимов прибора? Каковы пределы измерения прибора? Чему равна цена деления шкалы прибора? Где должна находиться стрелка прибора, когда он не включен в цепь? Какое приспособление позволяет устанавливать стрелку на ноль шкалы? Как прибор включается в электрическую цепь? Как он обозначается на схеме? Как нужно располагать прибор при измерениях? Каков класс точности прибора? Как можно расширить возможности прибора? Где применяется этот прибор? Какую характеристику тока измеряет данный прибор? Как дать определение этой величины? Что принято за единицу ее измерения? Какую классификацию можно предложить для этого прибора? Какие виды приборов вы знаете? Каковы преимущества и недостатки данного класса приборов? Какие правила нужно соблюдать при пользовании этим прибором? Какие неисправности может иметь данный прибор? В чем сходство и различие амперметра и вольтметра? Проведение такого анализа позволит школьникам выстроить полный ответ или написать сочинение на тему: «Что я знаю об амперметре?»

При изучении явлений интерференции и дифракции света необходимо глубоко и подробно проанализировать их, т.к. они оба доказывают волновую природу света. Операция синтеза позволяет подметить то, что оба эти явления позволяют измерить длину световой волны. Кроме этого дифракция всегда неразрывно связана с интерференцией, а интерференция не всегда связана с дифракцией.

Значительно возрастает роль анализа и синтеза при изучении физической картины мира. В этом случае необходимо рассмотреть: исходные философские идеи, основные принципы, основные физические теории, основные законы и понятия, основной способ описания, преимущества и недостатки каждой физической картины мира.

После изучения термодинамики в десятом классе было предложено задание ученикам записать 5-7 пунктов, которые отвечали бы на вопрос: «Что я знаю о термодинамике?» Один из учеников написал следующее: «Я знаю определение термодинамики, законы термодинамики, могу дать определение внутренней энергии и способы ее изменения, знаю различные виды тепловых двигателей и формулу для вычисления КПД теплового двигателя».

Другой ученик предлагает следующий ответ «Я знаю определение термодинамики, знаю два способа изучения тепловых явлений: термодинамический и статистический. Могу раскрыть понятия: «внутренняя энергия», «работа», «количество теплоты» и знаю формулы для их вычисления. Знаю по четыре формулировки первого и второго законов термодинамики и умею применять эти законы к различным тепловым процессам. Знаю принцип действия холодильной машины и теплового двигателя, могу назвать различные виды тепловых двигателей и указать два способа для повышения их КПД. Могу назвать мероприятия, которые проводятся по охране окружающей среды в связи с использованием тепловых двигателей. Знаю опыты по изменению температуры газа при адиабатическом расширении или сжатии. Знаю ученых, которые внесли свой вклад в развитие термодинамики».

Анализируя эти два ответа, можно отметить, что второй более полно раскрывает содержание термодинамики. Затем следует убедиться в том, что ученики могут успешно объяснять любые положения этого плана и могут предложить развернутый ответ, описывающий сущность, содержание и применение термодинамики.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Методы научного познания в обучении физике: коллективная монография / А.В. Петров, О.П. Петрова, А.И. Гурьев [и др.]. – Горно-Алтайск, 2002.
2. Якиманская, И.С. Развивающее обучение. – М., 1979.

Для формирования операций анализа и синтеза целесообразно предлагать учащимся такие творческие задания: 1) провести анализ полученных общих закономерностей, рассмотрев возможные частные случаи. 2) сформулировать условия, при которых наблюдается тот или иной случай. 3) обосновать или опровергнуть определенное утверждение. Так, после изучения закона Ома для полной цепи в десятом классе, ученикам предлагаются такие задания:

1. Рассмотреть характер изменения тока в цепи и напряжения на нагрузке при изменении сопротивления нагрузки от нуля до бесконечности. Это задание предполагает произвести анализ закона Ома для полной цепи в режиме короткого замыкания и разомкнутой цепи, затем построить график зависимости силы тока и напряжения от сопротивления внешней цепи.

2. Сформулировать и математически обосновать условия, при которых напряжение на нагрузке равно ЭДС источника тока, половине ЭДС источника тока, когда ток в цепи максимален или минимален.

При подключении в цепь еще одного источника ток в цепи уменьшился. Возможно ли это? Большие возможности в использовании анализа и синтеза представляются учителю физики при решении задач. Здесь возникает целый ряд вопросов и необходимых действий: Какое физическое явление описывается в задаче? Какие объекты представлены в условии задачи? Что о них известно и не содержит ли условие скрытых данных? Краткая запись условия задачи в той группировке, которая выявилась в ходе анализа. Поиск принципа решения: Что нужно знать, чтобы ответить на вопрос задачи? Каких данных не хватает, чтобы ответить на вопрос задачи? Как их можно определить? Решение задачи. Решена ли задача? Если нет, то, каких данных не хватает, чтобы ответить на вопрос задачи? Какие данные имеются, чтобы определить эти неизвестные величины? После написания уравнения выразить все неизвестные величины через известные и вывести общую формулу для определения искомой величины, проверить ее по действиям с наименованиями физических величин, подставить данные и получить ответ. Можно ли решить задачу другим способом? Проанализировать ответ задачи: Правдоподобен ли полученный ответ? Как изменился бы количественный результат, если изменить конкретные данные, уменьшить или увеличить их от минимума до максимума? Как изменится ответ задачи, если изменить ее некоторые условия?

Хороший результат для развития мышления дает решение таких физических задач, которые вынуждают учащихся применять большинство формул по определенной теме. Приведем пример такой задачи. Кислород массой 10 кг занимает баллон вместимостью 5 м³ и находится под давлением 300 кПа. Найти все, что можно. Анализируя эту задачу, приходим к выводу, что мы можем найти температуру газа, его плотность, число молекул, концентрацию молекул, кинетическую энергию одной молекулы, среднюю квадратичную скорость молекулы, внутреннюю энергию газа, массу одной молекулы кислорода, объем кислорода при нормальных условиях.

Таким образом, при обучении физике в школе у учителя имеются огромные возможности для успешного решения одной из основных задач обучения на современном этапе – развитие творческого мышления учащихся. Содержание и структура школьного курса физики создают условия для активизации мышления на всех этапах процесса преподавания и практически при изучении каждой темы курса физики. Основной способ формирования продуктивного мышления у учащихся состоит в том, чтобы включить школьников в различные виды творческой деятельности. Причем все предлагаемые приемы и методы активизации мышления проверены в практической работе, которая доказала их эффективность.

Подобная работа на уроках физики организуется в рамках технологии личностно ориентированного развивающего обучения, так как именно «в условиях развивающего обучения формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач... подлинная организация познавательной активности возможна лишь в том случае, если учащихся, в ходе овладения знаниями, умениями и навыками специально и систематически обучают приемам познавательной деятельности» [2, с. 17-18].

Bibliography

1. Petrov, A.V. Metodih nauchnogo poznaniya v obuchenii fizike: kollektivnaya monografiya / A.V. Petrov, O.P. Petrova, A.I. Gurjev [i dr.]. – Gorno-Altajsk, 2002.
2. Yakimanskaya, I.S. Razvivayutse obuchenie. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 01.09.2013

УДК 378.02:372.8

Petrov V.A., Almadakova G.V. TRANSITION FROM LITERACY PEDAGOGICS TO DEVELOPMENT PEDAGOGICS.

In article the modern technologies focused on dialogue training in higher education institution are considered; expediency of use of personally focused developing training and complex technology for formation of subject, methodological and professional competence of students locates.

Key words: literacy pedagogics, development pedagogics, the modern technologies focused on dialogue training, the complex technology, personally focused developing training, complex technology, competence.

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. ГАГУ;

Г.В. Алмадакова, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ПЕРЕХОД ОТ ПЕДАГОГИКИ ГРАМОТНОСТИ К ПЕДАГОГИКЕ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются современные технологии, ориентированные на диалоговое обучение в вузе; обосновывается целесообразность использования личностно ориентированного развивающего обучения и комплексной технологии для формирования предметной, методологической и профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: педагогика грамотности, педагогика развития, современные технологии, ориентированные на диалоговое обучение, комплексная технология, личностно ориентированное развивающее обучение, комплексная технология, компетентность.

В связи с перестройкой образования в России встает вопрос о варьировании структуры учебных занятий в вузе, который связан с осознанием всего многообразия педагогических технологий, которые наиболее способствуют развитию потребности в инновационной деятельности.

Будучи категорией процессуальной, педагогические технологии представляют собой определенную систему деятельности. Возникновение и распространение новых технологий означает изменение не только самой деятельности и присущих ей средств и механизмов ее реализации, но и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков и профессиональных компетенций студентов.

Главной особенностью новых технологий, внедряемых в систему высшего образования, становится их гуманистическая практическая направленность. Именно с разработкой идеи личностно ориентированного развивающего обучения связывается в образовательной политике **переход от педагогики грамотности к педагогике развития**, которая по своему содержанию и структуре лучше всего отвечает требованиям компетентностного подхода, положенного в основание образовательной стратегии в России.

Новый подход, прежде всего, проявляется в изменении статуса предметных знаний: из основной цели обучения они превращаются в средство постижения студентами окружающего мира, развития их личностного мировидения. На этой основе происходит коренное изменение содержания учебных дисциплин. Ориентированные на формирование у студентов системы научных знаний и умений старые программы, учебники и учебные пособия требуют уже не совершенствования, а их коренного преобразования. Возникающие в такой ситуации проблемы связаны с выработкой основных направлений реализации гуманистической и профессиональной направленности высшего образования. Законченную форму эти проблемы приобретают при их проецировании на конкретную образовательную область, на формирование не только предметных, но и методологических знаний.

Образовательные технологии должны учитывать личностные профессиональные стратегии студентов в работе с информацией. Активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое нарушает статус «Я», иерархию смыслов, предполагает сопоставление прежних и новых ценностей, их критическую переработку, направленную на выработку профессиональной компетентности в выбранной для себя области.

Основным процессуальным компонентом личностно ориентированного образования является учебная ситуация,

актуализирующая личностные функции обучаемых и конструируемая на основе трех базовых технологий:

1) «технологии задачного подхода», связанной с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач;

2) «технологии учебного диалога», связанной с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексии, самореализацию личности;

3) «технология учебной имитационной игры», обеспечивающей имитацию условий состязания и условий своей будущей профессиональной деятельности.

Триада «задача-диалог-игра» составляет базовый методический комплекс личностно ориентированного обучения, направленного на формирование предметной, методологической и профессиональной компетентности студентов.

Теория и практика профессиональной подготовки студентов в вузе показывает, что никакая монотехнология уже не может решать полноценно проблемы подготовки высококвалифицированных кадров в вузе. Нужна такая комплексная технология, которая наиболее полно отвечает новым требованиям такой подготовки кадров [1; 2].

В опыте работы школ, вузов в настоящее время используются различные виды технологий обучения. Остановимся на некоторых из них.

● **Структурно-логические технологии обучения** представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающую логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов.

● **Интеграционные технологии** – это дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем, учебных дней и других форм организации обучения.

● **Игровые технологии** представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, ролевые игры, имитационные упражнения, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач, компьютерные игры и профессионального направления, имитирующие будущую профессиональную деятельность студентов.

● **Тренинговые технологии** – это система деятельности студентов по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью ЭВМ. Сюда мож-

но отнести и психологические тренинги интеллектуального развития, общения, решения управленческих задач.

- **Информационно-компьютерные технологии** реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «студент-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.).

- **Диалоговые технологии** представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «студент-преподаватель», «студент-студент» и т.п.

- **Современные технологии** ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение новых технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность студентов организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

В ее структуре центральную роль играют многообразные формы взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются личностного мировидения. аются в средство постижения школьниками умений и навыков. мов ее реализацели и смысл учения, а результат его не достигается. Диалоговое мышление здесь означает сознательную ориентацию не на конфронтацию смысла и целей деятельности преподавателя и студентов, не на поляризацию целей, а на их максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, что определяет сотрудничество, совместную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности как будущего специалиста.

Современные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных, методологических и профессиональных действий и появления позиции партнерства с преподавателем. При этом можно выделить целый ряд **различных форм сотрудничества**:

1. Введение в деятельность (репродуктивная составляющая деятельности)
2. Разделенное действие (обучение сотрудничеству).
3. Имитируемое действие (совместная деятельность с полным управлением преподавателя).
4. Поддержанное действие (коллективная деятельность студентов при общем контроле всего процесса обучения).
5. Саморегулируемое действие (планируемое преподавателем саморегулируемая деятельность, в которой студенты на каждом этапе совместной деятельности выделяют методы и приемы познавательной деятельности и профессиональные проблемы).
6. Самопобуждаемое действие (студенты самостоятельно планируют свою деятельность, преподаватель выполняет роль консультанта)
7. Самоорганизуемое действие (студенты реализуют самостоятельно свой план деятельности, анализируют результаты деятельности, делают самостоятельно выводы, проводят самооценку своей деятельности и представляют все материалы преподавателю для предметной, методологической и профессиональной оценки).

Каждая из семи форм сотрудничества разворачивается как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной деятельности.

Именно переходы от одной фазы взаимодействия, связанные с введением студентов в новую деятельность, к фазе разделенных между преподавателем и студентами обеспечивают как становление самоуправления учением в целом, ведут к регуляции собственной позиции и отношений.

Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то, прежде всего в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в профессиональном развитии личности студента в вузе.

Таким образом, перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и студентов на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самозменения субъекта учения. Формы сотрудничества обеспечивают управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс.

Анализ разновидности моделей организации совместной деятельности показывает, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих предметных, методологических и профессиональных задач. Это реализуется за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий.

На практике не так часто можно увидеть такую палитру методов и приемов обучения. Процесс формирования индивидуального стиля деятельности студента возможен лишь на основе определенных знаний, умений и навыков, личностных способностей; студент должен иметь возможность выбирать те технологии обучения, которые в большей степени соответствуют его интересам и индивидуальным способностям.

Современная система подготовки учителя в вузе пока мало ориентирует будущего учителя на развитие индивидуального стиля. Анализ деятельности педагогических вузов свидетельствует о том, что процесс теоретического обучения воспринимается как процесс получения определенной суммы знаний, при этом недостаточно развивается творческое мышление, а система практической подготовки не способствует развитию профессиональной рефлексии, следовательно, и профессиональной компетентности. Такое воспитание предполагает познание будущим учителем своей личности, определение оптимальных способов профессиональной деятельности. Можно констатировать, что часто стиль деятельности студентов выбирается вопреки успешности их деятельности, лишь потому, что преподавателю так удобно работать. Это происходит не потому, что преподаватель не стремится показать высокий результат, а потому, что не может преодолеть себя, попробовать осуществлять деятельность другим способом.

Практика подготовки специалистов в вузе показывает, что эффективнее с самого начала формировать в вузе адекватный для будущего учителя стиль, так как он приводит к большему начальному результату в профессиональном становлении молодого учителя, а также повышает эффективность и самой инновационной деятельности. **Важно не просто сообщать студентам о методах обучения и воспитания, а помочь им в практической деятельности соотносить себя с ними.** При этом для формирования профессиональной компетентности необходимо: 1) выбрать соответствующую педагогическую систему обучения; 2) научно обосновать технологию обучения; 3) в процессе обучения формировать не только предметные, но и методологические знания, которые должны выступать средством обучения и элементом содержания образования, что позволяет реально формировать и развивать компетентность будущего специалиста в рамках высшего учебного заведения.

Библиографический список

1. Часовских, Н.С. Организация самостоятельной работы студентов на лабораторных занятиях по общей физике в условиях развивающего обучения: дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 2006.
2. Попова, Н.Б. Методика использования содержательно-знаковых средств наглядности в условиях развивающего обучения студентов общей физике в педвузе: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2007.
3. Дмитриев, К.И. Формирование сложных физических понятий у учащихся средней школы в условиях развивающего обучения: дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
4. Кудашова, Е.И. Методика использования учебных понятийных комплексов в условиях развивающего обучения физике в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012.

Bibliography

1. Chasovskikh, N.S. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov na laboratornykh zanyatiyakh po obtey fizike v usloviyakh razvivayuthego obucheniya: dis. ...kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2006.
2. Popova, N.B. Metodika ispol'zovaniya soderzhatel'no-znakovykh sredstv naglyadnosti v usloviyakh razvivayuthego obucheniya studentov obtey fizike v pedvuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2007.
3. Dmitriev, K.I. Formirovaniye slozhnykh fizicheskikh ponyatiy u uchastnikov sredney shkoly v usloviyakh razvivayuthego obucheniya: dis. ...kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2009.
4. Kudashova, E.I. Metodika ispol'zovaniya uchebnykh ponyatiynnykh kompleksov v usloviyakh razvivayuthego obucheniya fizike v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.08.13

УДК 378.147:51

Rayenko E.A., Petrov A.V. PHILOSOPHICAL IDEAS OF THE SOURCE OF THE STATISTICAL REGULARITY, CONSIDERED WITHIN MODERN COMPETENCE-BASED MODEL OF GRADUATES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In article the methodological analysis of the nature of statistical regularity is given and the whole complex of various approaches which reflect the oprekdelenny moments of objektivny reality not coinciding with each other is considered, and also the corresponding conclusions are drawn on the concept of formation of probabilistic approach when training students in mathematics.

Key words: probabilistic approach, statistical regularity, competence-based approach, historical and logical methods of research, methodological status of accident.

Е.А. Раенко, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. матем. анализа ГАГУ;

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИСТОЧНИКЕ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЗАКОНОМЕРНОСТИ, РАССМАТРИВАЕМЫЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

В статье дается методологический анализ природы статистической закономерности и рассмотрен целый комплекс различных подходов, которые отражают определенные не совпадающие друг с другом моменты объективной реальности, а также сделаны соответствующие выводы о концепции формирования вероятностного подхода при обучении студентов математике.

Ключевые слова: вероятностный подход, статистическая закономерность, компетентностный подход, исторический и логический методы исследования, методологический статус случайности.

Значительный потенциал для формирования современной компетентностной модели выпускника классического университета имеется у дисциплин математического цикла. Математическое образование – это не только освоение способов, норм математической деятельности и профессиональных ценностей, но и формирование языка современных естественных наук и современного научного стиля мышления. Недаром важность математического образования отражена в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», где в п.1 указано: «Разработать и утвердить в декабре 2013 г. Концепцию развития математического образования в Российской Федерации на основе аналитических данных о состоянии математического образования на различных уровнях образования».

Учитывая, что вероятностный подход является в настоящее время важнейшей особенностью научного познания и составляет содержание стиля мышления современного естествознания [1, с. 178-182], мы поставили своей целью исследовать – разработать и обосновать педагогическую концепцию развития вероятностного стиля мышления студентов классического университета в процессе обучения математике на основе педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения и дидактические механизмы ее обеспечения при использовании компетентностной модели выпускника университета, ориентированного на работу учителя математики в школе.

Проблема необходимости развития мышления, его стиля решалась в философии (Г. Гегель, В.С. Готт, Э.В. Ильенков, И. Кант, Ю.В. Сачков, В.С. Швырев и др.); психологии (Б.Г. Ананьев, Г.А. Берулава, Д.Н. Богоявленский, Дж. Брунер, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная, И.С. Якиманская и др.); общей дидактике

(В.П. Беспалько, О.Г. Грохольская, Н.М. Зверева, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, А.В. Усова, П.М. Эрдниев и др.); теории и методике обучения математике (В.А. Гусев, Г. Вейль, В.А. Крутецкий, А.Н. Колмогоров, Ю.М. Колягин, А.В. Петров, Л.М. Фридман, А.Я. Хинчин и др.). Отдельные аспекты данного направления в системе непрерывного образования рассматривались в диссертационных исследованиях О.В. Андроновой; С.О. Долгополовой, Л.А. Евдокимовой, Т.Г. Поповой, Н.Н. Патроновой, С.А. Суровиной и др.

В предыдущей статье данного журнала [1, с. 178-182] мы сделали попытку научно обосновать, что действительно вероятностный подход составляет основу современного стиля мышления. Однако возникает вопрос об источнике статистической закономерности.

Для анализа этой проблемы мы используем исторический и логический методы исследования в их взаимодействии. В основе исторического метода лежит изучение реальной истории в ее конкретном многообразии, выявление исторических фактов и на этой основе такое мыслительное воссоздание исторического процесса, при котором рассматривается логика, закономерность его развития. В этом случае логический метод является эффективным средством раскрытия закономерностей и тенденций исторического процесса, что для наших проблем представляется актуальным.

Таким образом, исторический и логический методы, действуя совместно, выступают как комплексный прием построения теоретического знания о статистическом подходе в науке и в образовании. При этом главным аспектом такого приема состоит не только в выявлении и фиксации уже сложившихся взглядов на исследуемую проблему, но и выяснении тенденций их развития. Последнее как раз и составляет, на наш взгляд, основание для реформирования современного математического образования.

Очевидно, можно выделить несколько этапов в эволюции философского истолкования статистичности в нашем веке. Сначала статистичность воспринималась как временная аномалия, которая должна быть снята в результате будущих открытий более фундаментальных, чем статистические, динамических закономерностей. Затем — в связи с тем, что такие закономерности не удавалось открыть — статистические законы были приняты на паритетных началах с динамическими. Принятие это носило аксиоматический характер, а «равноправие» статистических и динамических законов не обосновывалось. Наконец, на последнем (сегодняшнем) этапе все чаще стали появляться работы, в которых даются философский анализ и обоснование статистичности мира [2-17].

Однако до сих пор в литературе все еще нередки высказывания, согласно которым статистический закон имеет в своей основе определенный круг динамических законов. В качестве иллюстрации именно такой субординации статистических и динамических законов обычно приводится традиционный пример с бросанием монеты. Статистическая закономерность определяет, упадет ли монета на землю гербом или решкой. Но, признавая это, сторонники указанного мнения заявляют далее, что монета вообще не упала бы на землю, если бы однозначно не действовал закон всемирного тяготения. В такого рода рассуждениях (безотносительно к тому обстоятельству, что философские трудности обычно связываются не со статистическими закономерностями макромира, а с особой статистикой микропроцессов) имеется по меньшей мере одно существенное упущение. А именно: здесь, на наш взгляд, смешиваются законы самого явления и законы среды, в которой это явление становится возможным.

Одним из гносеологических корней непонимания фундаментальности статистичности служит упрощенная связь случайности с соотношением бытия и небытия. Такую связь вводил еще Аристотель, подчеркивавший, что «вероятное есть посылка, выражающая <хотя бы> мнение, ибо то, про что известно, что в большинстве случаев оно таким-то образом происходит или не происходит, существует или не существует, — это есть вероятное...» [18, с. 173]. Нам думается, что ведущая сторона случайности в современной науке обуславливается не вопросом о том, существует ли нечто или нет, а вопросом, как оно существует. «Случайность — это определенная *структура* бытия, *структура* существования» [19, с. 85].

В свое время подъем автимеритных динамических настроений был связан с эволюцией кибернетики. В ходе своего становления она обобщала физическую статистику. У.Р. Эшби во «Введении в кибернетику» подчеркивал, что движение мысли в области связи энтропии Шеннона и энтропии статистической механики «напоминает движение в джунглях, полных ловушек» [20, с. 254].

В ходе развития кибернетики «выход из джунглей» стали искать в отказе от вероятностной теории информации. Была выявлена фундаментальная роль однозначных динамических алгоритмов управления, расширена сфера применения комбинаторных приемов, построенных на последовательном переборе конечного числа жестко ограниченных альтернатив.

Обобщая и развивая статистические воззрения в физике, кибернетика самым фактом своего возникновения как бы свидетельствовала о реальном существовании статистической компоненты. С другой стороны, как бы компенсируя фактор статистичности, она усилила методологическую роль однозначности (в представлении о четко определенном варианте в ранее неоднозначном выборе оптимальной тактики процесса управления).

Диалектика современного научного познания, по нашему мнению, проявляется в данном случае в том фундаментальном факте, что наметившееся развитие невероятностных подходов не ставит под сомнение методологический статус случайности. Характеризуя попытки выведения математической теории вероятности из более общей, невероятностной теории информации, А.Д. Урсул справедливо замечает: «В предлагаемом построении теории вероятностей необходимость и случайность меняются местами, отражая тот факт, что ни одна из них не является первичной, ни одна из них не доминирует в реальной действительности» [21, с. 42].

Известное методологическое недоверие к категории случайности современные философы считают пережитком, восходящим к эпохе античности, когда резко противопоставлялись порядок и хаос. Согласно древней натурфилософии, хаос — это

просто первичное состояние бытия, послужившее почвой для образования упорядоченного мира.

Однако «возникновение» космоса только в иллюзии означало ликвидацию хаоса, прекращение его существования. Во времени состояния хаоса и состояния порядка не разделены резко, а сосуществуют, во многом совпадают. Более того, эти категории составляют соотносительную диалектическую пару, и как понятие содержания бессмысленно без дополняющего его до целостной пары понятия формы, так и понятие порядка раскрывает свою глубину лишь в парной системе категорий «порядок — хаос». Игнорирование одной из этих неотъемлемых сторон мирового процесса искажает картину развития реальности.

Единство, взаимопереход порядка и хаоса существенны в методологии теории информации. Понятие информации — парное по отношению к понятию шума. Это две модификации свойства отражения подобны двум модификациям субстанциальных связей — порядку и хаосу. Ориентируясь на это соответствие, информацию можно связать с упорядоченным отражением. Еще более точно информацию можно определить как отражение порядка или как отраженный порядок (частным случаем упорядоченности служит дифференцированность материи, то есть разнообразие, с которым, вслед за У. Эшби, связывают информацию), а **шум** — как отражение хаоса или отраженный хаос.

Принцип временного сосуществования, взаимосвязи и взаимоперехода порядка и хаоса представляется определяющим для методологии современной науки. Реальная действительность и упорядочена и хаотична одновременно. Объективная хаотичность выражается в объективной случайности и не сводится к порядку. Она столь же фундаментальна, изначальна, как и порядок, и она диалектически дополнительна по отношению к порядку.

Этот подход, который, на наш взгляд, преодолевает односторонность абсолютизации порядка, способствует выявлению объективных тенденций развития научного знания в наши дни изложен еще в 1963 году в монографии И.В. Новика [22].

Нам представляется, что развитие современного научного познания вскрыло всю противоречивость попыток прямолинейного сведения случайности к необходимости. Вместе с тем возрастание роли случайности связано, на наш взгляд, с выдвиганием на первый план в науке и в ее методологии категории дискретности. Случайность выступает при этом как характеристика прерывности в бытии и познании. В свою очередь, современные представления о статистически развивающихся системах из дискретных элементов служат своего рода конкретизацией концепции атомизма.

Практика научного познания доказала также несостоятельность субъективистской трактовки случайности как чего-то произвольного. Случайность, будучи в определенном плане антиподом необходимости, имеет в то же время и родственную необходимость черту, а именно *объективность*. Случайность — объективная характеристика структуры бытия конечных вещей и явлений, дискретно обособленных, относительно ограниченных друг от друга в бесконечном непрерывном мировом процессе.

Случайность, если она и не стала еще ведущей категорией в паре «случайность — необходимость», то, во всяком случае, приобрела методологический статус, близкий к статусу необходимости. И поскольку ранее существовала, так сказать, методологическая асимметрия, связанная с недооценкой случайности, постольку уже само установление равновесия случайности и необходимости в методологии научного познания воспринимается сейчас как новая методологическая асимметрия, но уже с акцентом в пользу случайности. Нам представляется, что рационально понятая тенденция усиления методологической роли случайности имеет определенное эвристическое значение: она содержит в себе методологический прогноз, согласно которому в законах науки все полнее будет выявляться вероятностный элемент. И это, на наш взгляд, со временем подтверждается.

Не раз в литературе отмечалось, что не удается достаточно полно интерпретировать статистичность в рамках какой-либо одной пары философских категорий, например категорий возможности и действительности. Ввиду этого становится необходимым целостная методологическая система обоснования статистичности. Однако такая система предполагает некоторые относительно выделенные элементы, подчеркивающие те или иные стороны реальности, которые совокупно выражают объективное свойство статистичности законов бытия. В силу этого реализация систематического подхода к обоснованию статис-

тической закономерности предполагает классификацию имеющихся вариантов такого обоснования.

Первый подход к природе статистической закономерности был подробно разработан Ю.В. Сачковым [23]. Суть его заключается в утверждении, что объективирование статистичности осуществимо на базе представлений об определенной структурной организации как материи, так и познания. Эти представления входят в философскую модель мира, объекты которого суть сложные системы, квантуемые на относительно независимые прерывные срезы — уровни. «Атомистический», дискретный подход к элементам системы и уровням ее организации позволяет нащупать диалектику жестких связей и гибкой автономности элементов разных уровней системы. При этом развивается системный аспект атомизма. В данном варианте обоснования объективной природы статистичности упор делается на разноточечность связей элементов разных уровней.

Второй подход к природе статистической закономерности связан с диалектикой внутреннего и внешнего. Опыт научного познания последних лет убедительно показал важность фактора бесконечности связей реальных явлений. Он привел к заключению, что внешние связи, которые вчера считались несущественными, сегодня приобретают определяющую значимость.

Таким образом, согласно второй концепции, статистичность закономерностей определяется бесконечностью связей системы (в которой исследуются эти закономерности) со средой. Точнее, статистичность оказывается продуктом неизбежного для любого исследования ограничения всего бесконечного многообразия связей явления лишь некоторыми из них.

Важный аспект трактовки статистичности связан с диалектическим единством противоположностей прерывного и непрерывного. Здесь мы подходим к проблеме так называемого корпускулярно-волнового дуализма в квантовой физике.

Третий подход к данной проблеме продемонстрировал В.А. Фок на материале квантовой физики. Он обосновал понимание статистической закономерности как формы связи между различными потенциальными возможностями микрочастицы, реализуемыми в тех или иных условиях макрообстановки [24, с. 64-65]. Эту физическую идею уместно связать с общей трактовкой процесса развития.

Каждое явление можно рассматривать как реализовавшийся элемент из некоторого набора потенциальных альтернативных возможностей. При этом нереализовавшиеся возможности не просто отбрасываются, но определенным образом отражаются в реализовавшейся альтернативе. Таким образом, в явлении присутствуют в некотором трансформированном виде и нереализованные, не претворившиеся в действительность элементы его предыстории. Явление — это не только то, что оно есть. В информационном плане оно содержит и то, чем могло бы быть, но не стало. Реализованное явление — продукт многих прошлых возможностей, а не только той отдельной альтернативы, которая осуществилась. В то же время реализовавшееся явление — это база многих будущих возможностей.

То же самое можно сказать и о системе. Не исключено, что именно с фактором неполного уничтожения нереализовавшихся альтернатив связана природа статистичности, причем характеристики этого фактора должны иметь математический смысл некоторого исчисления «нереализовавшихся возможностей».

Четвертый подход представляет собой один из парадоксальных подходов обоснования природы статистичности и связан с концепцией развития законов действительности. Статистичность мира в этом случае может оказаться продуктом противоречивого взаимодействия устойчивой и изменяющейся компонент объективных законов. Мир статистичен потому, что объективные законы, по которым он развивается, изменчивы. Этот подход к истолкованию природы статистичности, конечно, гипотетичен и дискуссионен.

Весь выше рассмотренный набор дополняющих друг друга подходов к проблеме истолкования и обоснования статистичности отражает определенные не совпадающие друг с другом моменты объективной реальности. Очевидно, все они, даже вместе взятые, не исчерпывают проблему полностью. Поэтому дискуссия о природе и путях обоснования статистичности будет продолжаться.

Общей чертой всех вариантов обоснования статистичности служит учет важного методологического положения, гласящего, что определяющую роль в истолковании статистичности приобретает принцип единства онтологического и гносеологи-

ческого. Вполне понятно, что последовательное диалектическое проведение этого принципа не является тривиальным. Оно предполагает такое выявление роли субъективного фактора в статистичности, которое не допускает прямолинейности и жесткости, ведущих к субъективистским крайностям.

Роль субъективного фактора при обосновании природы статистичности проявляется также в исследованиях так называемой «структурной непознаваемости», которая связана с особенностями телесной структуры познающего субъекта [25].

Далее эти исследования были активизированы квантовой физикой. В 1947 г. М.А. Марков выдвинул на обсуждение тезис о макроскопическом характере чувственности человека [26]. Сейчас этот тезис в его формулировке о принципиально макроскопическом характере приборов и измерительных установок стал общепринятым. Этот тезис, бесспорно, отражает новый важный момент познавательного процесса, и он, очевидно, имеет определенное отношение к обоснованию статистичности. Однако абсолютизация его опасна для науки. Важно помнить, что бесконечно развивающийся разум способен информационно компенсировать ограниченные возможности наших макроскопических органов чувств. Об этом свидетельствует и растущая абстрактность научного знания.

Разработка объективных оснований статистической закономерности реального мира имеет непосредственное отношение к статистической трактовке познавательного процесса. В такой трактовке объективная истина выступает не как простое, однозначное, прямолинейное восхождение от незнания к знанию, а как статистический результат взаимодействия многих гипотез.

Отсюда следует вывод, что чем больше гипотез мы сопоставим с экспериментом, тем большей будет вероятность получения объективной истины. Статистичность в процессе отыскания истины может быть связана, во-первых, с построением множества гипотез, суммарная вероятность истинности которых стремится к единице, и, во-вторых, с выбором из этого множества гипотез одной — истинной.

Итак, в процессе отыскания истины действует статистическая закономерность: истина — это выбор из множества гипотез. Но здесь следует иметь в виду, что выбор осуществляется не по произволу познающего субъекта и что сам процесс перебора возможностей не должен быть самоцелью. Решающая роль в этом процессе принадлежит практике. Именно на практике, в условиях многократного повторения опыта мы научаемся априори опускать из рассмотрения определенные исходы, предполагая, что их вероятности очень малы.

Заслуживающим внимания гносеологическим аспектом статистичности является положение, согласно которому следует стремиться к обсуждению всех возможных гипотез, сумма вероятностей истинности которых близка к единице. Поясним это на примере.

Признавая динамический («вырастающий над собой») характер научного познания, мы вместе с тем хотели бы подчеркнуть, что в некоторых относительных пределах, в рамках определенной стадии развития науки пожелание рассмотрения всех возможных гипотез должно выполнять известную регулятивную функцию. В частности, это касается и проблемы обоснования статистичности.

Дальнейшее развитие представлений о статистичности на основе кибернетики, распространившей вероятностные законы на область отражения, имеет фундаментальное значение для понимания высшей формы отражения — человеческого познания. Важнейшей особенностью познания человека является, как известно, его способность переходить от единичного к общему. Определенные стороны этого перехода могут быть истолкованы в статистическом плане. Так, можно сказать, что получаемая нами информация в общем — это статистически усредненный результат множества предшествующих единичных информационных актов.

Не менее существенной особенностью познания является статистическая трактовка перехода от абстрактного к конкретному в логическом процессе. Конкретное, с точки зрения диалектической логики, играет в процессе познания двойственную роль. На стадии чувственного познания вещественно-конкретный объект служит источником ощущений. На стадии же абстрактного мышления информационно-конкретное выступает как статистический результат множества абстракций. На основе практики познание разворачивается от вещественно-конкретного в бытии через логические абстракции к информационно-конкретному в мышлении. В результате (информационно-кон-

ретном) мы получаем обобщенный образ исходного вещественно-конкретного.

Философско-теоретический аспект природы статистичности не может исчерпывать ее сущность вне практического аспекта статистической закономерности. В плане этого аспекта статистический подход часто выступает как удобная в практическом отношении интуитивная аккумуляция человеческого опыта.

Американские авторы Д. Миллер, Ю. Галлантер и К. Прибрам приводят следующий любопытный пример, который иллюстрирует практический аспект статистической закономерности. Разбирая механизм управления велосипедом, авторы замечают, что, хотя сейчас установлено точное правило: «Регулируйте кривизну вашего пути при езде на велосипеде пропорционально отношению нарушения равновесия к квадратному корню вашей скорости», тем не менее при обучении езде на велосипеде нам достаточно обобщенно-статистически соединить множество возможностей падения со множеством поворотов руля согласно эмпирическому правилу: «Куда падаешь — туда и поверни руль» [27, с. 107.]. Подчеркивая, что успешная деятельность может осуществляться и при отсутствии строгих правил, или, говоря языком кибернетики, при отсутствии однозначного, жестко детерминированного алгоритма, Д. Миллер, Ю. Галлантер и К. Прибрам остроумно заметили, что, к счастью, при наличии интуитивного практического опыта не обязательно с самого начала знать правила поведения в рациональной форме.

Важно не допускать и абсолютизации статистического подхода. Но тогда следует понимать каков рациональный смысл невероятностных подходов? Поскольку они имеют ограниченность в прямолинейных вероятностных подходах, их методологическая роль связана, на наш взгляд, с запросом к обобщению статистических концепций. Причем стоит задача поиска таких обобщений, которые бы более глубоко и более полно учитывали специфику функционирования сложных микро- и макросистем. В философском плане невероятностные концепции на уровне естественнонаучного обобщения раскрывают тот элементарный для диалектики факт, что в реальности и в познании ее имеют место не однозначность и не неоднозначность сами по себе, но их противоречивое единство. В основе методологии современной науки лежит принцип тождества и различия однозначности и неоднозначности (единство отношений противоположностей) и единства самих однозначности и неоднозначности (единство самих противоположностей).

Учитывая факт этого единства противоположностей, мы в то же время хотели бы подчеркнуть следующее обстоятельство: выдвижение статистичности на современном этапе научного познания на первый план указывает на ведущую роль неоднозначности в науке сегодняшнего дня.

В процессе нашего изложения мы исходили из того, что в непрерывном прогрессе научного познания можно выделить относительно отграниченные исторические этапы, каждый из которых характеризуется стилем мышления. В начале XX в. стиль мышления, ориентирующийся на однозначно лапласовский детерминизм, сменился в XXI в. иным стилем мышления, одним из определяющих методологических параметров которого является статистичность, выражающая единство однозначности и неоднозначности при ведущей роли последней.

Анализ философских представлений об источнике статистической закономерности позволяет с методологических позиций получить убедительное научно обоснованное подтверждение о необходимости в современной системе обучения естественнонаучным наукам:

1. Разработать содержание, структуру вероятностного стиля мышления, позволяющих перейти от информации к пониманию педагогических явлений и закономерностей их изменения.

2. Ввести в современную дидактику регулятив процесса формирования и развития современного стиля мышления в виде концептуального дидактического принципа вероятностного подхода к обучению естественных наук с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать такой процесс.

3. Формировать у студентов не только предметные знания, но и соответствующие методологические знания в качестве средств обучения и элементов содержания предметов математики и естественнонаучных дисциплин. Сформированность таких методологических знаний, как научные методы и приемы познавательной деятельности студентов является необходимым условием развития рефлексии и такой ключевой компетенции, как самостоятельность, без которой не может быть компетентного специалиста.

4. Научно обосновать использование личностно ориентированного развивающего обучения математике и физике для реализации вероятностного подхода в практике обучения в вузе и школе, с учетом, что в развивающем обучении методологические знания оказываются востребованными по определению. В нем, в отличие от традиционного обучения, формирование методологических знаний является не побочной, а одной из центральных задач.

5. Разработать методику и технологию формирования и развития современного вероятностного стиля мышления при подготовке учителей математики и физики в классическом университете.

6. Разработать и внедрить спецкурс научно-методического характера для студентов, ориентирующих себя на работу в школе или вузе, в рамках которого более глубоко изучить истоки статистических законов, философско-методологические проблемы вероятностного подхода в науке и образовании, дидактические и методические проблемы вероятностного подхода в обучении.

7. Разработать необходимый комплекс компетенций для профессиональной компетентности учителя, способного внедрять вероятностный подход в обучение школьников математике, основной базой которого считать следующие компетенции: гибкость, критичность, адаптивность, динамизм, способность действовать в условиях неопределенности и неоднозначности, способность порождать нешаблонные идеи, не замыкаться на традиционных схемах мышления, адекватно отражать объективный мир.

8. Актуализировать и решить важнейшие методологические проблемы математической подготовки современных учителей математики, готовых к переходу от концепции строгого классического детерминизма к более широким представлениям детерминизма статистического.

Таким образом, на основе анализа наших исследований мы пришли к выводу, что в педагогической теории и практике не в полной мере рассмотрены вопросы развития вероятностного стиля мышления в различных видах учебно-познавательной деятельности при обучении математике в классическом университете. Кроме того, не разработана теория развития вероятностного стиля мышления студентов педагогических направлений в процессе обучения математике, недостаточно исследовано дидактическое и методико-технологическое обеспечение указанной проблемы. Технологизацию процесса обучения математике мы видим в осуществлении разработки адаптивной компьютеризированной обучающей системы задач для организации практических аудиторных занятий и обеспечения уровня самостоятельной познавательной деятельности, которая является ключевой компетентностью.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Анализ новых методологических тенденций научного познания / А.В. Петров, Е.А. Раенко // Мир науки, культура, образование. — Горно-Алтайск. — 2013. — № 3.
2. Пригожин, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М., 1986.
3. Сачков, Ю.В. Конструктивная роль случая // Вопросы философии. — 1988. — № 5.
4. Probability in the Sciences. — Dordrecht, 1988.
5. Дармограй, В.М. Всеобщий смысл стиля мышления: дис. ... канд. филос. наук. — Саратов, 2000.
6. Тарасов, Л.В. Мир, построенный на вероятности: кн. для уч-ся. — М., 1984.
7. Тарасов, Л.В. Образование общее, а цели конкретные // Советская педагогика. — 1988. — № 12.
8. Курындина, К.Н. Формирование статистических представлений у учащихся в условиях взаимодействия школьных предметов: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1980.
9. Хапова, Л.В. Проблема формирования вероятностно-статистических представлений при изучении квантовой физики: дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 2002.

10. Пилипенко, Н.В. Дialeктика необходимости и случайности. – М., 1980.
11. Полякова, Т.А. Прикладная направленность обучения стохастике как средство развития вероятностного мышления учащихся на старшей ступени школы в условиях профильной дифференциации: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009.
12. Дворяткина, С.Н. Развитие вероятностного стиля мышления в процессе обучения математике: теория и практика: монография. – Елец, 2013.
13. Дворяткина, С.Н. Развитие вероятностного стиля мышления студентов в обучении математике на основе диалога культур: дис. ... д-ра пед. наук. – Елец, 2012.
14. Алексеев, П.В. Философия: учебник. – М., 2000.
15. Солопов, Е.Ф. Философия: учеб. пособ. – М., 2003.
16. Введение в философию: учебник / И.Т. Фролов [и др.]. – М., 1989. – Ч. 2.
17. Алексеев, П.В. Философия: учебник. – М., 2000. – Ч. 2.
18. Аристотель. Аналитики первая и вторая. – М., 1952.
19. Новик, И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании. – М., 1975.
20. Эшби, У.Р. Введение в кибернетику. – М., 1959.
21. Урсул, А.Д. Природа информации: философский очерк. – М., 1968.
22. Новик, И.Б. Кибернетика. Философские и методологические проблемы. – М., 1963.
23. Сачков, Ю.В. Введение в вероятностный мир. – М., 1972.
24. Фок, В.А.. Квантовая физика и философские проблемы // Физическая наука и философия. – М. – 1973.
25. Бриллиун, Л. Научная неопределенность и информации. – М., 1966.
26. Марков, М.А.. О природе физического знания // Вопросы философии. – 1947. – № 2.
27. Миллер, Д. Планы и структура поведения / Д. Миллер, Ю. Галлантер, К. Прибрам. – М., 1964.

Bibliography

1. Petrov, A.V. Analiz novihkh metodologicheskikh tendenciij nauchnogo poznaniya / A.V. Petrov, E.A. Raenko // Mir nauki, kuljtura, obrazovanie. – Gorno-Altajsk. – 2013. – № 3.
2. Prigozhin, I. Poryadok iz khaosa / I. Prigozhin, I. Stengers. – М., 1986.
3. Sachkov, Yu.V. Konstruktivnaya rolj sluchaya // Voprosih filosofii. – 1988. – № 5.
4. Probability in the Sciences. – Dordrecht, 1988.
5. Darmogray, V.M. Vseobthijj smihsl stilya mihsleniya: dis. ... kand. filos. nauk. – Saratov, 2000.
6. Tarasov, L.V. Mir, postroennij na veroyatnosti: kn. dlya uch-sya. – М., 1984.
7. Tarasov, L.V. Obrazovanie obthee, a celi konkretniye // Sovetskaya pedagogika. – 1988. – № 12.
8. Kurihndina, K.N. Formirovanie statisticheskikh predstavlenij u uchathikhsya v usloviyakh vzaimodeystviya shkoljnihkh predmetov: dis.... kand. ped. nauk. – М., 1980.
9. Klapova, L.V. Problema formirovaniya veroyatnostno-statisticheskikh predstavlenij pri izuchenii kvantovoy fiziki: dis. ...kand. ped. nauk. – Kirov, 2002.
10. Pilipenko, N.V. Dialektika neobkhodimosti i sluchaynosti. – М., 1980.
11. Polyakova, T.A. Prikladnaya napravlenostj obucheniya stokhastike kak sredstvo razvitiya veroyatnostnogo mihsleniya uchathikhsya na starshiej stupeni shkolih v usloviyakh profiljnoj differenciacii: dis. ... kand. ped. nauk. – Омск, 2009.
12. Dvoryatkina, S.N. Razvitie veroyatnostnogo stilya mihsleniya v processe obucheniya matematike: teoriya i praktika: monografiya. – Elec, 2013.
13. Dvoryatkina, S.N. Razvitie veroyatnostnogo stilya mihsleniya studentov v obuchenii matematike na osnove dialoga kuljtur: dis. ...d-ra ped. nauk. – Elec, 2012.
14. Alekseev, P.V. Filosofiya: uchebник. – М., 2000.
15. Solopov, E.F. Filosofiya: ucheb. posob. – М., 2003.
16. Vvedenie v filosofiyu: uchebник / I.T. Frolov [i dr.]. – М., 1989. – Ch. 2.
17. Alekseev, P.V. Filosofiya: uchebник. – М., 2000. – Ch. 2.
18. Aristotelj. Analitiki pervaya i vtoraya. – М., 1952.
19. Novik, I.B. Voprosih stilya mihsleniya v estestvoznanii. – М., 1975.
20. Eshshi, U.R. Vvedenie v kibernetiku. – М., 1959.
21. Ursul, A.D. Priroda informacii: filosofskij ocherk. – М., 1968.
22. Novik, I.V. Kibernetika. Filosofskie i metodologicheskie problemih. – М., 1963.
23. Sachkov, Yu.V. Vvedenie v veroyatnostnij mir. – М., 1972.
24. Fok, V.A.. Kvantovaya fizika i filosofskie problemih // Fizicheskaya nauka i filosofiya. – М. – 1973.
25. Brillyuehn, L. Nauchnaya neopredelennostj i informacii. – М., 1966.
26. Markov, M.A.. O prirode fizicheskogo znaniya // Voprosih filosofii. – 1947. – № 2.
27. Miller, D. Planih i struktura povedeniya / D. Miller, Yu. Gallanter, K. Pribram. – М., 1964.

Статья поступила в редакцию 03.09.13

УДК 74.202.Я73

Usova A.V. IDEAS OF DEVELOPING TRAINING IN WORKS OF TEACHERS BY XIX – THE BEGINNINGS OF THE XX CENTURY. Continuation of a course of lectures according to the theory and practicians of developing education (the beginning in the magazine. – 2012. – № 3(34), p. 160-162).

Key words: developing education, bases of didactics of developing education, I.G. Pestalozzi, F.A. Distervega, K.D. Ushinskogo's views of education.

А.В. Усова, д-р пед. наук, проф., академик РАО, ФГБПУ ВПО «Челябинский гос. педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: beat@cspu.ru

ИДЕИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

Продолжение курса лекций по теории и практики развивающего обучения (начало в журнале 2012. – № 3(34), с. 160-162).

Ключевые слова: развивающее обучение, основы дидактики развивающего обучения, взгляды И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского на обучение.

План лекции 2

1. Идеи развивающего обучения в трудах И.Г. Песталоцци.
2. Вклад Ф.А. Дистервега в развитие учения о развивающем обучении.
3. Развитие идеи развивающего обучения в России. К.Д. Ушинский.

1. Идеи развивающего обучения в трудах И.Г. Песталоцци

До конца XVIII столетия идеи развивающего обучения высказывались философами, писателями, политическими деятелями. И только в конце XVIII – начале XIX столетия появились труды педагогов, непосредственно участвующих в организации учебно-воспитательного процесса в различных учебных заведениях.

Одним из первых педагогов, в трудах которого отчетливо высказывались идеи развивающего обучения, был швейцарский педагог-демократ **Иоганн Генрих Песталоцци** (1745-1827 гг.) – основоположник дидактики начального обучения. Он руководил известным в Швейцарии воспитательным «Учреждением для бедных» и приютом для сирот в Станице (1774-780 гг.), институтами. Это были средние школы с интернатами, служившие базой для подготовки учителей.

Песталоцци отводил большую роль воспитанию обучаемых и считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физические и духовные силы. Он считал, что нужно одновременно развивать тройного рода силы человеческой природы: умственные, физические и нравственные («силы ума, руки и сердца»). Русский педагог К.Д. Ушинский идею развивающего обучения Песталоцци называл «великим открытием Песталоцци».

Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку умения логически мыслить и кратко выражать своими словами сущность усвоенных понятий. Заметим, что формированию указанных Песталоцци способностей и умений большое внимание уделяется в наши дни Правительством Российской Федерации в программах реализации модернизации образования в стране.

Задаче развития учащихся Песталоцци подчинил другую, не менее важную задачу – *обучения – вооружение учащихся знаниями*. Он критиковал современную ему школу за вербализм и зубрежку, притупляющую духовные силы детей.

Исходным моментом развития детей Песталоцци считал *чувственное восприятие* предметов и явлений окружающего мира. Он считал, что от ощущений дети переходят к восприятиям, «от них к ясному представлению, и, наконец, к четким понятиям». Рассматривая чувственное восприятие окружающего мира как исходный момент познания, Песталоцци придавал большое значение наглядности в обучении и развитию наблюдательности, умению сравнивать предметы и явления, выявлять их общие и отличительные признаки, выявлять, в каких соотношениях они находятся. Воспитание искусства наблюдения признавалось им одной из основ целостного развития.

Эти глубокие мысли и рекомендации, высказанные Песталоцци еще в XVIII в., к сожалению, далеко не в полной мере реализуются в современной школе. Они не находят должного отражения в учебниках по предметам естественного цикла и по другим предметам.

Песталоцци говорил о решающей роли организуемого воспитания в общественном становлении личности. Сейчас мы говорим о социализации личности. Он считал, что воспитание нужно начинать с раннего детства: «Час рождения ребенка является первым часом его обучения» [3, т. 1, с. 80], и подчеркивал существенную значимость усвоения школьниками полезных знаний без отрыва от умений их применения.

Песталоцци размышлял о *взаимодействии познания и умения* как, основы саморазвития замечая, в частности, что «свобода применения сил создает многосторонность применения – ощущение взаимосвязи всех сил» [2, т. 2, с. 437], обогатил теоретические положения педагогики о факторах формирования личности и ее развитии на основе *природосообразного воспитания*.

Полагая, что воспитанников надлежит готовить согласно требованиям, определяемым «условиями и положением в обществе», он вместе с тем выделял «общечеловеческую сущность» воспитания: «...разбудить заложенные внутри человека силы» – результат, необходимый «как ребенку нищего, так и сыну князя» [3, т. 2, с. 245].

Провозглашенная Песталоцци идея развивающего обучения в ряде стран оказала огромное влияние на развитие дидактики, частных методик и школьной практики.

2. Вклад Ф.А. Дистервега в развитие учения о развивающем обучении

В XIX в. немецкий педагог-демократ **Фридрих Адольф Дистервег** (1790-1866 гг.) дал ценные указания об учете возрастных и индивидуальных особенностей детей. Он заложил основы *дидактики развивающего обучения*, сформулированные в 33-х законах и правилах. Преподавал (в 1812-1820 гг.) физику и математику в средних школах, в течение 27 лет был директором учительской семинарии в Мерсе (1820-1832 гг.) и Берлине (1832-1847 гг.), где преподавал педагогику, математику, немецкий язык, заслуженно считался образцовым педагогом. Издавал педагогический журнал, в котором опубликовал более 400 статей, стремился к объединению учительства. В 1832-1844 гг. в Берлине создал 4 учительских общества, был избран председателем «Всеобщего немецкого учительского союза». Выступал против конфессиональной школы и требовал единой народной школы «для всех детей нации без различия состояний и будущего призвания». В своих статьях протестовал против опеки церкви над школами, критиковал церковные догматы.

В 1847 г. за «опасное вольнодумство» был отстранен от должности директора, а в 1850 г., после подавления революции 1848 г., уволен в отставку, но продолжал заниматься литературно-педагогической и общественной деятельностью до конца жизни.

С 1851 г. издавал «Педагогический ежегодник», обличая на его страницах наступление, предпринятое реакционными силами в области народного образования. Реакционные школьные законы – так называемые «регулятивы», изданные прусским правительством в 1854 г., – исходили из положения, что мыслящие люди опасны», поэтому стремились *изгнать из школы* всякое проявление свободомыслия и превратить ее в оплот прусской монархии. *Задача школы*, по мнению Дистервега, заключается в *воспитании гуманных и сознательных граждан*, а не «истинных прусаков».

Основной труд Дистервега – «*Руководство к образованию немецких учителей*», изданное в 1835 г. Его первая часть посвящена общим вопросам педагогики и дидактики; вторая часть, написанная при участии учителей, – преподаванию отдельных предметов. Основными принципами воспитания Дистервег считал природосообразность, культуросообразность, самостоятельность.

Под *природосообразностью* Дистервег понимал осуществление воспитания в соответствии с естественным ходом развития ребенка. Этот принцип был провозглашен ранее в «Дидактике» Я.А. Коменского и в трудах И.Г. Песталоцци. Он дал ценные указания об учете возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания и обучения. Он подчеркивал, что только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоничное развитие детей.

Под *культуросообразностью* Дистервег понимал необходимость учета в воспитании условия, места и времени, в которых родился человек и в которых ему предстоит жить, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуры страны, являющейся родиной ученика.

Под *самодетельностью* Дистервег понимал *инициативу и активность*. «*Быть человеком, – по словам Дистервега, – значит быть самодетельным в стремлении к разумным целям*». В *развитии детской самодетельности* Дистервег видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования.

Основы дидактики развивающего обучения Дистервегом сформулированы в 33 законах и правилах обучения. Он придавал большое значение наглядности, нашедшей конкретное выражение в следующих правилах:

- от близкого к далекому;
- от простого к сложному;
- от более легкого к более трудному;
- от известного к неизвестному.

Этим правилам, впервые сформулированным Коменским, Дистервег дает психологическое обоснование и предостерегает учителей от их формального применения.

Неперемным условием успешного обучения Дистервег считал *доступность*:

- ничему не учи преждевременно;
- чтобы знания были прочными, заботясь о том, чтобы ученики не забывали то, что выучили.

«Учить и забывать – значит разрушать память» [1, с. 169]. Дистервег призывал учителей бороться за высокую культуру речи учащихся: учитель должен, по словам Дистервега, всегда следить «...за хорошим выговором, отчетливым ударением, ясным изложением и логическим построением речи учащихся» [1, с. 198]. Говоря о необходимости развития умственной активности учащихся в процессе обучения, Дистервег замечает: «...*плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить*» [1, с. 158]. Успешное обучение, по справедливому утверждению Дистервега, носит воспитывающий характер: «...кто хорошо учит, хорошо и дисциплинирует» [1, с. 209].

Дистервег призывал учителей непрерывно заниматься самообразованием, работать творчески, «ни за что на свете не отказываться от своего собственного, самостоятельного мышления, заниматься общественной деятельностью, неизменно проявлять принципиальность и гражданское мужество».

Педагогические идеи Дистервега, его учебники распространялись далеко за пределами Германии, их высоко ценили передовые русские педагоги. В ГДР передовые педагогические взгляды Дистервега получили высокую оценку. Была установлена медаль его имени. В ФРГ реакционные круги замалчивают или искажают идеи Дистервега. Наша отечественная педагогика ценит Дистервега как прогрессивного общественного деятеля, теоретика и практика педагогики.

3. Развитие идей развивающего обучения в работах К.Д. Ушинского

Многие работы европейских ученых-основоположников теории развивающего обучения переводились на русский язык, и с ними знакомились отечественные педагоги. Опыт изучался, но не переносился механически на отечественную почву, он осваивался творчески и обогащался. Одним из первых отечественных педагогов, внесших большой вклад в развитие отечественной педагогики, был **Константин Дмитриевич Ушинский**. Он родился в Туле, в январе 1824 г., по другим данным, в 1823 г. Умер 22 декабря 1870 г. (по новому стилю 3 января 1871 г.).

В 1844 г. окончил Московский университет со званием кандидата юридических наук. Практическую деятельность начал в должности исполняющего обязанности профессора в Демидовском юридическом лицее в г. Ярославле. Там же начал научную деятельность в области педагогики.

Ушинский – педагог-демократ. Теоретические и практические вопросы обучения и воспитания решал с точки зрения интереса Родины, своего народа.

В лекциях Ушинский развивал демократические идеи о ведущей роли народа в поступательном развитии общества. Его деятельность в этом учебном заведении вызвала осуждение реакционно настроенного Министерства народного просвещения, и в 1849 г. он был уволен из лицея.

За свои взгляды он неоднократно увольнялся и с других работ. И только в 1855 г. был назначен инспектором, т.е. заведующим учебной частью Гатчинского сиротского института. С этого времени целиком отдается педагогической работе.

В 1859 г. переводится на должность инспектора классов Смольного института благородных девиц и приступает к рефор-

ме этого учебного заведения: внедрил передовые методы обучения, новый учебный план, организовал проведение предметных уроков и опытов по физике. В конце 1862 г. отстраняется от работы в институте и уезжает за границу для изучения постановки женского образования. С 1862 по 1867 гг. жил за границей, главным образом, в Швейцарии.

В своих работах Ушинский большое внимание уделял проблемам воспитания. *Воспитание* он понимал как целенаправленный процесс умственного, нравственного, эстетического и физического формирования цельной личности.

Основной задачей воспитания Ушинский считал подготовку человека к жизни. Для этого необходимо, чтобы дети были умственно и эстетически развиты, морально совершенны, физически здоровы. Эти качества следует воспитывать и развивать в детях на основе определенных принципов. Важнейшим из них является *принцип народности*. Ушинский считал, что воспитание должно быть народным. Это означает, что *оно должно охватывать все подрастающее поколение*. Воспитание должно давать реальное образование и вместе с тем развивать *умственные способности, чтобы знания были связаны с жизнью и использовались в общенародных интересах*.

Главную задачу воспитания Ушинский видел в нравственном воспитании, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями. Высоко ценил Ушинский *патриотизм*, полагая, что только патриот может быть подлинным защитником Родины. Наряду с патриотизмом, он считал важным *воспитание честности, справедливости, искренности*. Особенно большое значение в формировании личности придавал *труду*. Через труд человек становится человеком.

Центральное место в формировании человека должен занимать родной язык – «сокровищница духа народа». Ушинскому принадлежит учебник для школ «*Родное слово*», получивший высокую оценку родителей, педагогической общественности. Среди дидактических положений Ушинского большое значение имеет требование о необходимости достижения наибольшей *сознательности* (принцип сознательности) учащихся и максимальной *активности* самих учащихся.

Большое значение Ушинский придавал развитию *памяти*, опираясь на повторение. Повторение – мать учения. Он подчеркивал, что повторение должно иметь своей целью прежде всего предупреждение забывания, а не только возобновление забытого.

Обучение Ушинский рассматривал как *волевой процесс*, в основе которого лежит стремление ребенка удовлетворить потребность в учении. Учение, основанное только на интересе, по словам Ушинского, не дает возможности окрепнуть *самообладанию и воле ученика*, т.к. не все в учении интересно и многое постигается лишь путем большого напряжения сил благодаря силе воли.

Педагогическая система Ушинского оказала положительное влияние на дальнейшее развитие педагогической мысли не только в России, но и у многих нерусских народов, например Грузии, Армении, Таджикистана. Заслуги Ушинского высоко оценены в России после Великой Октябрьской социалистической революции. В 1947 г. в РСФСР была учреждена медаль Ушинского, которая вручается авторам лучших педагогических работ.

/Продолжение следует/

Библиографический список

1. Дистервег, Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. – М., 1956.
2. Песталоцци, И.Г. Избр. пед. соч.: в 3 т. – Т. 2.
3. Песталоцци, И.Г. Избр. пед. соч.: в 2 т. – Т. 1.
4. Ушинский, К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1945.

Bibliography

1. Disterveg, F.A. Rukovodstvo k obrazovaniyu nemeckikh uchiteley // Izbr. ped. soch. – M., 1956.
2. Pestalocci, I.G. Izbr. ped. soch.: v 3 t. – T. 2.
3. Pestalocci, I.G. Izbr. ped. soch.: v 2 t. – T. 1.
4. Ushinskiy, K.D. Izbr. ped. soch. – M., 1945.

Статья поступила в редакцию 22.08.13

УДК 378.02:372.8

Chasovsky N.S. Use OF METHODOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PHYSICAL EXPERIMENT IN PERSONALLY FOCUSED DEVELOPING TRAINING. In article methodological aspects of the educational physical experiment used in developing training and two levels of knowledge – empirical and theoretical to which two correspond interconnected, but at the same time specific types of informative activity are considered: empirical and theoretical research.

Key words: methodology, physical experiment, empirical and theoretical levels of knowledge, empirical and theoretical research.

Н.С. Часовских, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

В статье рассматриваются методологические аспекты учебного физического эксперимента, используемого в развивающем обучении и два уровня знания – *эмпирический* и *теоретический*, которым соответствуют два взаимосвязанных, но в то же время специфических вида познавательной деятельности: *эмпирическое* и *теоретическое исследование*.

Ключевые слова: **методология, физический эксперимент, эмпирические и теоретические уровни знаний, эмпирическое и теоретическое исследование.**

Физический эксперимент *представляет собой воспроизведение физических явлений преподавателем на демонстрационном столе с помощью специальных приборов*. Он относится, согласно современной методике физики, «к иллюстративным эмпирическим методам обучения» [1]. Такое отношение к физическому эксперименту в ведущих учебных пособиях, ориентированных на высшую школу, говорит о том, что ведущие методисты России пока остаются на позициях традиционного обучения, в котором главным ориентир делается на формирование эмпирических знаний.

При этом, опираясь, казалось бы, на правильные суждения, авторы делают сомнительные выводы, которые не согласуются с философскими представлениями о теоретических и эмпирических знаниях.

Действительно, как считают авторы методики физики, роль демонстрационного эксперимента в обучении должна определяться той ролью, которую эксперимент играет в физике – науке как источник знаний и критерий их истинности, и его возможностями для организации учебно-познавательной деятельности учащихся. И с этим нельзя не согласиться. Но далее в учебном пособии определяется *значение* демонстрационного физического эксперимента, которое оказывается заключается в том, что [1, с. 348-349]:

- учащиеся знакомятся с экспериментальным методом познания в физике, с ролью эксперимента в физических исследованиях (в итоге у них формируется научное мировоззрение);

- у учащихся формируются некоторые экспериментальные умения: наблюдать явления, выдвигать гипотезы, планировать эксперимент, анализировать результаты, устанавливать зависимости между величинами, делать выводы и т.п.

Демонстрационный эксперимент, являясь средством наглядности, способствует организации восприятия учащимися учебного материала, его пониманию и запоминанию; позволяет осуществить политехническое обучение учащихся; способствует повышению интереса к изучению физики.

Как видно, такой подход к обучению явно отвечает традиционному обучению в его негативном представлении, когда делается упор только на эмпирические знания. Так как мы в организации обучения студентов в классическом университете используем личностно ориентированное развивающее обучение, то считаем чрезвычайно важным рассмотреть специфику физического эксперимента, используемого в условиях такого типа обучения.

Если рассматривать физику как науку, то она принадлежит к типу сложных развивающихся систем, которые в своем развитии порождают все новые относительно автономные подсистемы и новые интегративные связи, управляющие их взаимодействием. В ней можно обнаружить многообразие различных форм знания: эмпирические факты, законы, гипотезы, теории различного типа и степени общности.

В структуре физического знания выделяют, прежде всего, два уровня знания – *эмпирический* и *теоретический*. Им соответствуют два взаимосвязанных, но в то же время специфических вида познавательной деятельности: *эмпирическое* и *теоретическое исследование*.

Эмпирическое познание никогда не может быть сведено только к чистой чувственности. Даже первичный слой эмпирических знаний – данные наблюдений – всегда фиксируется в определенном языке; причем это язык, использующий не только обыденные понятия, но и специфические научные термины. Данные наблюдения нельзя свести только к формам чувственности – ощущениям, восприятиям, представлениям. Уже здесь возникает сложное переплетение чувственного и рационального.

Но эмпирическое познание к данным наблюдений не сводится. Оно предполагает также формирование на основе данных наблюдения особого типа знания – *научного факта*. Научный факт возникает как результат очень сложной рациональной обработки данных наблюдений: их осмысления, понимания, интерпретации. В этом смысле любые факты науки представляют собой взаимодействие чувственного и рационального.

Но, может быть, о теоретическом знании можно сказать, что оно представляет собой чистую рациональность? Нет, и здесь мы сталкиваемся с переплетением чувственного и рационального. Формы рационального познания (понятия, суждения, умозаключения) доминируют в процессе теоретического освоения действительности. Но при построении теории используются также и наглядные модельные представления, которые являются формами чувственного познания, ибо представления, как и восприятие, относятся к формам живого созерцания. Даже сложные и высоко-математизированные физические теории включают в свой состав представления типа идеального маятника, абсолютно твердого тела и т.д. Все эти идеализированные объекты являются наглядными модельными образами, с которыми производятся мысленные эксперименты. Результатом же этих экспериментов является выяснение тех существенных связей и отношений, которые затем фиксируются в понятиях. Таким образом, теория всегда содержит чувственно-наглядные компоненты. Можно говорить лишь о том, что на низших уровнях эмпирического познания доминирует чувственное, а на теоретическом уровне – рациональное. Как подчеркивал А. Эйнштейн, «чисто логическое мышление само по себе не может дать никаких знаний о мире фактов; все познание реального мира исходит из опыта и завершается им. Полученные чисто логическим путем положения ничего не говорят о действительности» [2, с. 62]. Он считал, что даже самая блестящая логическая математическая теория не дает сама по себе никакой гарантии истины и может не иметь никакого смысла, если она не проверена наиболее точными наблюдениями, возможными в науках о природе.

Научное познание есть процесс, т. е. развивающаяся система знания, которая включает в себя два основных уровня –

эмпирический и теоретический. Они хотя и связаны, но отличаются друг от друга, каждый из них имеет свою специфику.

Любое научное исследование начинается со сбора, систематизации и обобщения фактов. Понятие «факт» имеет следующие основные значения: 1) некоторый фрагмент действительности, объективные события, результаты, относящиеся либо к объективной реальности («факты действительности»), либо к сфере сознания и познания («факты сознания»); 2) знание, о каком-либо событии, явлении, достоверность которого доказана, т. е. синоним истины; 3) предложение, фиксирующее эмпирическое знание, т. е. полученное в ходе наблюдений и экспериментов.

Второе и третье из названных значений резюмируется в понятии «научный факт». Последний становится таковым тогда, когда он является элементом логической структуры конкретной системы научного знания, включен в эту систему. Данное обстоятельство всегда подчеркивали выдающиеся ученые. «Мы должны признать, – отмечал Н. Бор, – что ни один опытный факт не может быть сформулирован помимо некоторой системы понятий» [3, с. 114]. Луи де Бройль писал о том, что «результат эксперимента никогда не имеет характера простого факта, который нужно только констатировать. В изложении этого результата всегда содержится некоторая доля истолкования, следовательно, к факту всегда примешаны теоретические представления» [4, с. 164-165].

В научном познании факты играют двойную роль: во-первых, совокупность фактов образует эмпирическую основу для выдвижения гипотез и построения теорий; во-вторых, факты имеют решающее значение в подтверждении теорий (если они соответствуют совокупности фактов) или их опровержении (если тут нет соответствия). Расхождение отдельных или нескольких фактов с теорией не означает, что последнюю надо сразу отвергнуть. Только в том случае, когда все попытки устранить противоречие между теорией и фактами оказываются безуспешными, приходят к выводу о ложности теории и отказываются от нее. В любой науке следует исходить из данных нам фактов, которые необходимо признавать, независимо от того, нравятся они нам или нет.

Таким образом, эмпирический опыт никогда – тем более в современной науке – не бывает слепым: он планируется, конструируется теорией, а факты всегда так или иначе теоретически нагружены. Поэтому исходный пункт, начало науки – это, строго говоря, не сами по себе предметы, не голые факты (даже в их совокупности), а теоретические схемы, «концептуальные каркасы действительности». Они состоят из абстрактных объектов («идеальных конструкторов») разного рода – постулатов, принципов, определений, концептуальных моделей и т. п.

Согласно К. Попперу, является абсурдом вера в то, что мы можем начать научное исследование с «чистых наблюдений», не имея «чего-то похожего на теорию». Поэтому некоторая концептуальная точка зрения совершенно необходима.

По существу мы «делаем» наш опыт. Именно теоретик указывает путь экспериментатору, причем теория господствует над экспериментальной работой от ее первоначального плана и до ее последних штрихов в лаборатории.

Все это говорит о том, что если оставаться только на представленной платформе отношения к физическому эксперименту в учебном процессе, то можно потерять важнейшие методологические и дидактические возможности эксперимента, которые касаются его теоретической «нагруженности». Более того, у студента будет формироваться методологически неверное представление о самом процессе познания природы. Он лишь будет убежден, что эмпирический и теоретический уровни знания отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако у него будут отсутствовать знания о том, что выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два слоя знания всегда взаимодействуют. Выделение же категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание.

Познание как единство чувственного и рационального, эмпирического и теоретического, рассудка и разума, интуитивного и дискурсивного тесно связано с пониманием. Последнее не сводится только к тому, чтобы изучаемый объект выразить в логике.

Рассматривая теоретическое познание как высшую и наиболее развитую его форму, следует прежде всего определить

его структурные компоненты. К числу основных из них относятся проблема, гипотеза и теория, выступающие как формы, «узловые моменты» построения и развития знания на теоретическом его уровне.

Проблема – форма теоретического знания, содержанием которой является то, что еще не познано человеком, но что нужно познать. Иначе говоря, это знание о незнании, вопрос, возникший в ходе познания и требующий ответа. Проблема не есть застывшая форма знания, а процесс, включающий два основных момента (этапа движения познания) – ее постановку и решение. Правильное выведение проблемного знания из предшествующих фактов и обобщений, умение верно поставить проблему – необходимая предпосылка ее успешного решения.

Как считает К. Поппер, наука начинается не с наблюдений, а именно с проблем, и ее развитие есть переход от одних проблем к другим – от менее глубоких к более глубоким. Проблемы возникают, по его мнению, либо как следствие противоречия в отдельной теории, либо при столкновении двух различных теорий, либо в результате столкновения теории с наблюдениями.

Гипотеза – форма теоретического знания, содержащая предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которого неопределенно и нуждается в доказательстве. Гипотетическое знание носит вероятный, а не достоверный характер и требует проверки, обоснования. В ходе доказательства выдвинутых гипотез одни из них становятся истинной теорией, другие видоизменяются, уточняются и конкретизируются, третьи отбрасываются, превращаясь в заблуждения, если проверка дает отрицательный результат.

Согласно Менделееву, гипотеза является необходимым элементом естественнонаучного познания, которое обязательно включает в себя: а) собирание, описание, систематизацию и изучение фактов; б) составление гипотезы или предположения о причинной связи явлений; в) опытную проверку логических следствий из гипотез; г) превращение гипотез в достоверные теории или отбрасывание ранее принятой гипотезы и выдвижение новой. Д.И. Менделеев ясно понимал, что без гипотезы не может быть достоверной теории: «Наблюдая, изображая и описывая видимое и подлежащее прямому наблюдению – при помощи органов чувств, мы можем при изучении надеяться, что сперва явятся гипотезы, а потом и теории того, что ныне приходится положить в основу изучаемого» [5, с. 353].

Говоря об отношении гипотез к опыту, можно выделить три их типа: а) гипотезы, возникающие непосредственно для объяснения опыта; б) гипотезы, в формировании которых опыт играет определенную, но не исключительную роль; в) гипотезы, которые возникают на основе обобщения только предшествующих концептуальных построений.

Различение эмпирического и теоретического уровней следует осуществлять с учетом специфики познавательной деятельности на каждом из этих уровней. Основные критерии, по которым различаются эти уровни, следующие: 1) характер предмета исследования, 2) тип применяемых средств исследования и 3) особенности метода.

Существуют ли различия между предметом теоретического и эмпирического исследования? Да, существуют. Эмпирическое и теоретическое исследования могут познавать одну и ту же объективную реальность, но ее видение, ее представление в знаниях будут даваться по-разному. Эмпирическое исследование в основе своей ориентировано на изучение явлений и зависимостей познания. Сущностные связи при этом не выделяются еще в чистом виде, но они как бы высвечиваются в явлениях, проступают через их конкретную оболочку.

На уровне же теоретического познания происходит выделение сущностных связей в чистом виде.

Сущность объекта представляет собой взаимодействие ряда законов, которым подчиняется данный объект. Задача теории как раз и заключается в том, чтобы воссоздать все эти отношения между законами и таким образом раскрыть сущность объекта.

Следует различать эмпирическую зависимость и теоретический закон. Эмпирическая зависимость является результатом индуктивного обобщения опыта и представляет собой *вероятностно-истинное* знание. Теоретический же закон – это всегда знание *достоверное*. Получение такого знания требует особых исследовательских процедур.

Известен, например, закон Бойля-Мариотта, описывающий корреляцию между давлением и объемом газа: $pV = const$, где p – давление газа, V – его объем.

Вначале он был открыт Р. Бойлем как индуктивное обобщение опытных данных, когда в эксперименте была обнаружена зависимость между объемом сжимаемого под давлением газа и величиной этого давления.

В первоначальной формулировке эта зависимость не имела статус теоретического закона, хотя она и выражалась математической формулой. Если бы Бойль перешел к опытам с большими давлениями, то он обнаружил бы, что эта зависимость нарушается. Физики говорят, что закон $pV = const$, применим только в случае очень разреженных газов, когда система приближается к модели идеального газа и межмолекулярными взаимодействиями можно пренебречь. А при больших давлениях существенными становятся взаимодействия между молекулами (Ван-дер-Ваальсовы силы), и тогда закон Бойля нарушается. Зависимость, открытая Бойлем, была вероятностно-истинным знанием, обобщением такого же типа, как утверждение «Все лебеди белые», которое было справедливым, пока не открыли черных, а теперь еще и розовых лебедей. Теоретический же закон $pV = const$, был получен позднее, когда была построена модель идеального газа, частицы которого были уподоблены упруго сталкивающимся бильярдным шарам. Все эти знания, по нашему мнению, чрезвычайно важны при определении цели физического эксперимента в учебном процессе.

Итак, выделив эмпирическое и теоретическое познание как два особых типа исследовательской деятельности, мы можем сказать, что предмет их разный, то есть *теория и эмпирическое исследование имеют дело с разными срезами одной и той же действительности*. Эмпирическое исследование изучает явления и их корреляции; в этих корреляциях, в отношениях между явлениями оно может уловить проявление закона. Но в чистом виде он дается только в результате теоретического исследования.

Следует особо подчеркнуть, что увеличение количества опытов в процессе эксперимента само по себе не делает эмпирическую зависимость достоверным фактом, потому что индукция всегда имеет дело с незаконченным, неполным опытом.

Сколько бы мы ни проделывали опытов и ни обобщали их, простое индуктивное обобщение опытов не ведет к теоретическому знанию. Теория не строится путем индуктивного обобщения опыта. Это обстоятельство во всей его глубине было осознано в науке сравнительно поздно, когда она достигла достаточно высоких ступеней теоретизации. *Эйнштейн считал этот вывод одним из важнейших гносеологических уроков развития физики XX века.*

Перейдем теперь от различия эмпирического и теоретического уровней по предмету к различию по средствам. Эмпирическое исследование базируется на непосредственном практическом взаимодействии исследователя с изучаемым объектом. Оно предполагает осуществление наблюдений и экспериментальную деятельность. Поэтому средства эмпирического исследования необходимо включают в себя приборы, приборные установки и другие средства реального наблюдения и эксперимента.

В теоретическом же исследовании отсутствует непосредственное практическое взаимодействие с объектами. На этом уровне объект может изучаться только опосредованно, в мысленном эксперименте, но не в реальном.

Особая роль эмпирии в науке заключается в том, что только на этом уровне исследования мы имеем дело с непосредственным взаимодействием человека с изучаемыми природными или социальными объектами.

Кроме средств, которые непосредственно связаны с организацией экспериментов и наблюдений, в эмпирическом исследовании применяются и понятийные средства. Они функционируют как особый язык, который часто называют эмпирическим языком науки. Он имеет сложную организацию, в которой взаимодействуют собственно эмпирические термины и термины теоретического языка. Смыслом эмпирических терминов являются особые абстракции, которые можно было бы назвать *эмпирическими объектами*. Их следует отличать от объектов реальности. Эмпирические объекты – это абстракции, выделяющие в действительности некоторый набор свойств и отношений вещей. Реальные объекты представлены в эмпирическом познании в образе идеальных объектов, обладающих жестко фиксированным и ограниченным набором признаков. Реальному же объекту присуще бесконечное число признаков. Любой такой объект неисчерпаем в своих свойствах, связях и отношениях.

Что же касается теоретического познания, то в нем применяются иные исследовательские средства. Как уже говорилось, здесь отсутствуют средства материального, практического взаимодействия с изучаемым объектом. Но и язык теоретического исследования отличается от языка эмпирических описаний. В качестве основного средства теоретического исследования выступают так называемые *теоретические идеальные объекты*. Их также называют идеализированными объектами, абстрактными объектами или теоретическими конструктами. Это – особые абстракции, в которых заключен смысл теоретических терминов. Ни одна теория не строится без применения таких объектов.

Их примерами могут служить материальная точка, абсолютное твердое тело, идеализированная популяция в биологии и т.д.

Отличие эмпирических объектов от идеализированных теоретических объектов можно формировать в ходе демонстрационного физического эксперимента.

Соответственно своим особенностям эмпирический и теоретический типы познания различаются по методам исследовательской деятельности, что также следует показывать в ходе эксперимента. Как уже было сказано, основными методами эмпирического исследования являются реальный эксперимент и реальное наблюдение.

Что же касается теоретического исследования, то здесь применяются особые методы: идеализация (метод построения идеализированного объекта); мысленный эксперимент с идеализированными объектами, который как бы замещает реальный эксперимент с реальными объектами; методы построения теории (восхождение от абстрактного к конкретному, аксиоматический и гипотетико-дедуктивный методы); методы логического и исторического исследования и др.

На базе сравнения эмпирического и теоретического уровней знания и осознания их диалектической связи мы пересматриваем позицию дидактических возможностей физического эксперимента в системе личностно ориентированного развивающего обучения, в основе которого заложено требование формирования теоретических знаний. Значение демонстрационного *физического эксперимента* в условиях развивающего обучения, по нашему мнению, заключается в том, что:

- студенты знакомятся с экспериментальным методом познания в физике, с ролью эксперимента в физических исследованиях (в итоге у них формируется научное мировоззрение);

- у студентов формируются некоторые экспериментальные умения: наблюдать явления, выдвигать гипотезы, планировать эксперимент, анализировать результаты, устанавливать зависимости между величинами, делать выводы и т. п.;

- в процессе эксперимента осознается, что ни один опытный факт не может быть сформулирован помимо некоторой системы понятий, результат эксперимента никогда не имеет характера простого факта, который нужно только констатировать и, что при изложении результата эксперимента всегда содержится некоторая доля истолкования, т. е. теоретические представления;

- студенты встречаются с тем, что в научном познании факты играют двоякую роль: во-первых, совокупность фактов образует эмпирическую основу для выдвижения гипотез и построения теорий; во-вторых, факты имеют решающее значение в подтверждении теорий;

- у студентов пропадает абсурдная вера в то, что мы можем начать научное исследование с «чистых наблюдений», не имея «чего-то похожего на теорию». Поэтому некоторая концептуальная точка зрения совершенно необходима;

- именно теоретик указывает путь экспериментатору, причем теория господствует над экспериментальной работой от ее первоначального плана и до ее последних штрихов в лаборатории и по существу, мы «делаем» наш опыт;

- он показывает, что наука начинается не с наблюдений, а именно с проблем, и ее развитие есть переход от одних проблем к другим, которые возникают либо как следствие противоречия в отдельной теории, либо при столкновении двух различных теорий, либо в результате столкновения теории с наблюдениями;

- студенты в ходе эксперимента понимают, что гипотеза является необходимым элементом естественнонаучного познания, которое обязательно включает в себя: а) собирание, описание, систематизацию и изучение фактов; б) составление гипотезы или предположения о причинной связи явлений; в) опыт-

ную проверку логических следствий из гипотез; г) превращение гипотез в достоверные теории или отбрасывание ранее принятой гипотезы и выдвижение новой;

– выявляются различие эмпирического и теоретического уровней познания и основные критерии, по которым различаются эти уровни; 1) по характеру предмета исследования, 2) по типу применяемых средств исследования и 3) по особенностям используемого метода;

– начинает осознаваться уровень эмпирического и теоретического познания. Если первое еще не выделяет сущностные связи в чистом виде, но они как бы высвечиваются в явлениях, проступают через их конкретную оболочку, то вторые выделяют сущностные связи в чистом виде;

– в специально организованном демонстрационном эксперименте можно вырабатывать различия между эмпирической зависимостью и теоретическим законом. Эмпирическая зависимость является результатом индуктивного обобщения опыта и представляет собой *вероятностно-истинное* знание. Теоретический же закон – это всегда знание *достоверное*;

– в ходе эксперимента становится ясно почему увеличение количества опытов само по себе не делает эмпирическую зависимость достоверным фактом и почему простое индуктивное обобщение опытов не ведет к теоретическому знанию;

– отрабатываются знания о различных по уровню абстракциях: об эмпирических объектах и об идеализированных теоретических объектах;

– осознается причина, почему теоретическое познание является высшей и наиболее развитой его формой, которая позволяет отражать явления и процессы со стороны их универсальных внутренних связей и закономерностей, постигаемых с помощью рациональной обработки практических данных и предвидеть будущее;

– раскрывается взаимосвязь рационального мышления не только с чувственным познанием, но и с другими – внерациональными формами познания: воображением, фантазией, эмоциями, интуицией и др.;

– осознается, почему при теоретическом познании живое созерцание, чувственное познание не устраняется, а становится подчиненным (но очень важным) аспектом познавательного процесса;

– выявляется методологическая роль практики, которая, обладая теоретической нагрузкой, относительно независима от

теории, поскольку в своей основе детерминирована материальной действительностью и играет двойную роль: образует эмпирическую основу для выдвижения гипотез и построения теорий; имеет решающее значение в подтверждении теорий или их опровержении;

– в любой науке следует исходить из данных нам фактов, которые необходимо признавать, независимо от эмоций и в убеждении, что факты сами по себе, без теоретического их осмысления не могут привести к научному познанию;

– вырабатывается понимание роли практики в оценке правильности теории: при расхождении отдельных или нескольких фактов с теорией не означает, что ее следует сразу отвергнуть. Только в случае, если все попытки устранить противоречие между теорией и фактами оказываются безуспешными, приходят к выводу о ложности теории;

– осознается взаимная зависимость практики и теории: если практика есть критерий истинности теории, то подлинно научная теория есть критерий правильности практики;

– раскрывается необходимость в постоянной связи теории с практикой: теория как относительно свободная мыслительная конструкция может идти впереди практики, но она может и не улавливать глубинных процессов, скрывающихся в практике с ее бесконечным качественным разнообразием; взаимоотношение теории и практики содержит в себе противоречия, преодоление которых ведет к развитию, как теории, так и практики;

– осознается целостность самого процесса познания и, что выделение в самостоятельное рассмотрение эмпирических и теоретических знаний представляет собой абстракцию. В реальной действительности эмпирические и теоретические знания диалектически связаны между собой и определяют знания об одном и том же объекте или явлении, но на разном уровне познания;

– выделение в процессе эксперимента категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснять, как устроено и как развивается научное знание.

Все это позволяет более глубоко осознать роль физического эксперимента в учебно-познавательной деятельности в условиях личностно ориентированного развивающего обучения и использовать все его дидактические возможности для формирования и развития современного естественнонаучного мышления студентов.

Библиографический список

1. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М., 2000.
2. Эйнштейн, А. Физика и реальность. – М., 1965.
3. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание. – М., 1961.
4. Бройль, Л. По тропам науки. – М., 1962.
5. Менделеев, Д.И. Основы химии. – М.; Л., 1947. – Т. 1.

Bibliography

1. Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: obshchie voprosi: ucheb. posobie dlya stud. viyss. pед. ucheb. zavedeniy / pod red. S.E. Kameneckogo, N.S. Purihshevoy. – M., 2000.
2. Ehyjnshteyjn, A. Fizika i real'nost'. – M., 1965.
3. Bor, N. Atomnaya fizika i chelovecheskoe poznanie. – M., 1961.
4. Brojilj, L. Po tropam nauki. – M., 1962.
5. Mendeleev, D.I. Osnovih khimii. – M.; L., 1947. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 02.08.13

УДК 378.147:159.98

Sergienko I.N. PROFESSIONAL CLUB AS AN OPTIMAL WAY OF FORMING A SUCCESSFUL PERSON. This article describes the experience of introduction of a professional club as part of organizing of the educational process in the institute of higher education. The author considers the club to be an optimal combination of learning, research and extracurricular activities which stimulate development of versatile characteristics of a successful person. These characteristics are essential for efficient fulfillment of professional activities in the modern period of the society development.

Key words: a form of teaching, a professional club, educational organizations, characteristics of a successful person, higher educational system.

И.Н. Сергиенко, преп. Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, E-mail: Siren.com@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КЛУБ КАК ОПТИМАЛЬНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен опыт внедрения формы «профессионального клуба» в рамках организации учебного процесса в вузе. Автор считает, что клуб – это оптимальная форма сочетания учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности студентов, которая способствует развитию универсальных качеств успешной личности, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: форма обучения, профессиональный клуб, образовательные организации, качества успешной личности, система высшего образования.

За последнее десятилетие в зарубежных изданиях исследователи все чаще проводят идею прихода новой эпохи, которая получила условное название «креативная». Появление ее характерных черт мы наблюдаем в быстро меняющемся окружающем нас мире. Среди них: смена ценностей и установок, обусловленная изменением материальных условий жизни; смена характера труда; фундаментальные сдвиги в природе экономики, основанной на знаниях и инновациях; появление нового рынка труда, отличающегося утратой прочных связей между работодателями и компаниями; новые тенденции в мире занятости и появление нового рабочего стиля свободных агентов; конкурентная борьба за лучших специалистов; напряженный нерегулярный график работы; профессиональный рост, обеспеченный собственными усилиями и способностями; высокая текучесть кадров; повышенный уровень стресса от дефицита времени; ускорение темпа деятельности; «горизонтальные» карьеры, основанные на переходе с одного места работы на другое в поисках лучшего варианта; изменения в концепции рабочего места, где на первый план выходят эффективность, способности и оценка со стороны коллег; меритократия; творческая стимуляция; амбициозные люди; ответственные задачи и многое другое [1].

Главную роль в подготовке вышеописанных мобильных профессиональных кадров продолжают играть вузы. Получая на сегодняшний день новый статус организаций, оказывающих образовательные услуги, они вступают в круговорот ожесточенной конкуренции за лучшее становление новых успешных личностей. Отвечая на запросы общества, образовательные организации должны не столько обеспечить прочное усвоение узкопрофессиональных знаний, которые меняются с каждым днем, сколько развить качества и способности у молодого поколения, которые позволяют стать конкурентно способными и востребованными на рынке труда. Изучению качеств успешной личности и проблеме успеха посвящены труды многих известных авторов (Т.О. Гордеева, Е.А. Климов, Т.В. Корнилова, В.В. Новиков, В.П. Симонов, А.Е. Чирикова, Дж. Аткинсон, К. Левин, Н. Лейффрид, А. Маслоу, М. Мелия, Д. Роден, К. Роджерс, Р. Шпенберг и др.). Из рассматриваемых учеными качеств личности мы выделили следующие: инициативность, креативность, целеустремленность, высокая работоспособность, уникальность, стрессоустойчивость, гибкость и критичность мышления, коммуникабельность, вера в себя и успех, самосовершенствование, ответственность, высокая мотивация, лидерство.

Традиционная организация учебно-воспитательного процесса, распространенная в университетах, хорошо справляется с передачей профессиональных знаний, умений и навыков, но почти не приспособлена развивать и формировать успешную личность. И, несмотря на продолжающееся глубокое реформирование системы высшего образования на компетентностной основе (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Ю.В. Варда-нян, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, А.К. Маркова, Н.Ф. Родионова, В.В. Сериков, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, Ж. Делор, Б.Оскарссон, Г. Халаж, В. Хутмахер и др.), которое также преследует цель повышения уровня подготовки специалистов для современного мира, стиль преподавания, организация учебного процесса преимущественно остаются прежними. Данная статья посвящена описанию опыта внедрения одного из компонентов педагогической системы – формы, использование которой в учебном процессе способствует развитию успешных качеств личности, так необходимых для новой эпохи. Для достижения этой цели мы предлагаем обогатить организацию образовательного пространства клубной формой, которая широко используется во внеучебной деятельности и за пределами университета в повседневной жизни. Апробация формы проходила

в Институте искусств Саратовского государственного университета (СГУ) им. Н.Г. Чернышевского в работе со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»).

Клуб (от англ. club) переводится как место встречи людей с едиными интересами, в нашем случае – профессиональными, поэтому форма получила название «профессиональный клуб». Наиболее характерная черта клуба в том, что его члены собираются для удовлетворения своих интересов. Так как представителями данного клуба являются студенты, главной целью было становление их как успешных профессионально-компетентных специалистов. Достижение этой цели предполагалось с помощью оптимального сочетания форм учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности, среди которых: организация семинаров, дискуссий, игр, мастер-классов и интересных встреч с заслуженными педагогами и творческими личностями (учебная деятельность); научных конференций и форумов по исследуемым проблемам (научно-исследовательская деятельность); организация тренингов личностного роста, ораторского мастерства, сценичного движения и т.д. (внеучебная деятельность). Реализация данного проекта проходила при сотрудничестве преподавателей и студентов различных факультетов: психологического – для организации тренингов личностного роста, филологического – для постановки правильной грамотной речи, театрального направления – для сценичного движения и артистизма, хореографического – для пластики и здоровья, педагогического – для организации интересных профессиональных встреч.

Встречи участников клуба проходили еженедельно от 2-х до 3-х академических часов, то есть около 120 минут. Четыре занятия месяца соответствовали четырем направлениям работы клуба:

- учебно-научное, предполагающее нетрадиционное, преимущественно игровое, закрепление полученных знаний и навыков в учебном процессе, встречи с заслуженными преподавателями, театральное моделирование педагогических ситуаций, интересные дискуссии, экскурсии по школам, научные экспедиции, интеллектуальные игры, презентации учебных пособий, профессиональные тренинги для возможности отработать полученные знания на практике, мастер-классы для профессионального роста, исследовательские проекты, конкурсы профессионального мастерства, проведение симпозиумов, форумов и круглых столов с участием преподавателей общеобразовательных школ и т.д.;

- психологическое, направленное на саморазвитие, познание себя, предполагает использование тренингов личностного роста, кинотерапии, арт-терапии, музыкотерапии, обсуждения книг, игр на развитие внимательности, наблюдательности, коммуникабельности, гибкости мышления и т.д.;

- оздоровительно-спортивное, предполагает проведение веселых стартов, сценической пластики, игровых танцев и т.д.;

- созидательное – хобби-выставки, конкурсы, организация концертов для детей, игры на развитие креативности, со-творчество и многое другое, направленное на приобщение к созидательному труду.

Таким образом, действие профессионального клуба за первый год обучения студентов составило 32 встречи (около 96 академических часов). Продолжая работу в соответствующем режиме на конец эксперимента (всего 4 учебных года) студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка») посетили 128 встреч профессионального клуба (около 384 академических часов). Ниже представлен тематический план работы профессионального клуба на учебный год (таблица 1):

Таблица 1

Тематический план работы профессионального клуба «Efficiency»

№ встречи	Название встречи	Программа мероприятий
1	Виват, «Efficiency»!!!	Торжественное открытие клуба, интересное знакомство «Дальние коммуникации» и «Забавная анкета», принятие устава клуба, небольшой концерт, чаепитие.
2	Профессиональные грезы	Игры на развитие креативности: «Помечтаем» о своей будущей профессии, «Перемешаем профессии», комбинаторная игра «Алфавит профессии».
3	Вперед за наградами	Веселая зарядка для оптимистов, веселые старты, музыкотерапия.
4	Музыкальный алфавит	Игры на проверку элементарных знаний о музыке «Кто быстрее».
5	Я сам!	Тренинг личностного роста
6	Ты, да я, да мы с тобой!	Парные танцы, игры в паре
7	Хобби-центр	Самопрезентация своих увлечений, игры на развитие креативности.
8	Сила кинематографа	Просмотр фильма (кинотерапия)
9	Давайте жить дружно!	Тренинг на умение выходить из конфликтных ситуаций, дискуссия на тему «Музыка или жизнь»
10	Минута славы	Конкурс талантов
11	Театр в школе	Встреча с педагогом-новатором в области музыкально-театральной деятельности – Исаевой Л.А., театральное моделирование педагогических ситуаций.
12	Наедине с собой	Психологические тренинг и тесты.
13	Педагогическая копилка	Игры, в которые играют дети.
14	Музыка и танцы в играх	Музыкальные игры, игровые танцы
15	Умники и умницы	Игра на проверку полученных знаний за семестр.
16	Новый год в искусстве	Танцы, песни про новый год, чаепитие.
17	Творим или вытворяем	Рисование на заданную тему, арт-терапия.
18	Вместе мы сила!	Групповой тренинг на развитие коммуникабельности.
19	Читаем по слогам.	Декламация стихов и прозы на сцене, игры-драматизации по Шекспиру.
20	Музыкальные ритмы	Тренинг на развитие музыкально-ритмических способностей.
21	Не хочу учиться, хочу работать.	Учимся вести телефонные разговоры, составлять резюме, проходить собеседование.
22	Книги – наши лучшие друзья!	Презентация книги, игры на развитие креативности «Повышенное любопытство».
23	Путешествуем по странам	Интеллектуальные игры, музыка и танцы народов мира
24	Без слов	Тренинг на развитие мимики, жестов и поз.
25	Иду к своей цели	Учимся планировать дела, управлять временем, тренинг «Скажи, нет».
26	Что? Где? Когда?	Интеллектуальная игра на проверку знаний.
27	Вы хотите об этом поговорить?	Тренинг на развитие коммуникабельности, игры-инсценировки из школьной жизни.
28	Я еще маленький!	Фантазируем, мастерим, рисуем и играем.
29	Музыка в детском саду	Встреча с музыкальным руководителем детского сада № 33 г. Саратова, пение детских песен.
30	Музыка-спорт-танец.	Музыкальная разминка, аэробика с элементами спортивных танцев.
31	«Пусть говорят»	Ток-шоу на тему «Музыка в школе» (с участием преподавателей).
32	Программа «Время»	Поведение итогов года, чаепитие.

Из представленного тематического плана видно, что деятельность профессионального клуба направлена на развитие коммуникативных навыков (встречи № 9, 18, 27); на формирование способности креативно мыслить (встречи № 2, 7, 17, 22, 28); на развитие внутренней свободы, веры в себя и успех, уникальности (встречи № 5, 12, 24); на развитие высокой работоспособности (встречи № 21, 25), оптимизма (встреча № 3), а также способствующих самосовершенствованию и реализации потенциала личности.

Для проверки эффективности влияния профессионального клуба на развитие качеств успешной личности, мы использовали многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла 16PF (Версия С) [2, с. 240-260], который был предложен двум группам студентов: контрольной (36 человек), не занимающейся в клубе и экспериментальной (37 человек), студенты которой являются участниками профессионального клуба. В оригинале этот тест-опросник состоит из 105 вопросов, на которые испытуемый дает ответы, выбирая одну из альтернатив. По окончании тестирования подсчитываются баллы по каждому из 16 личностных факторов. Проанализировав данные факторы, применительно к задаче нашего исследования, и сопоставив их с описанными выше необходимыми качествами успешной личности, нами были отобраны 14 факторов из 16-ти. Они, по нашему мнению, максимально раскрывают данные качества успешной личности: ответственность (фактор G), креативность (фактор I), высокая работоспособность (фактор Q3), внутренняя свобода (фактор F), вера в успех и себя (фактор O), гибкость и критичность мыш-

ления (факторы B, Q1), высокая мотивация (фактор Q3), целеустремленность (фактор Q3), лидерство (факторы H, E), коммуникабельность (фактор A), уникальность (фактор M), дисциплинированность (фактор G), инициативность (фактор Q2), стрессоустойчивость (фактор H) [2, с. 240-260].

Полученные в результате тестирования сырые баллы по каждому из факторов переводились в стены (условные баллы 10-балльной шкалы) и делились на уровни: 1-4 стена – низкий уровень; 5-6 стенов – средний уровень; 7-10 стенов – высокий уровень. Стены являются исходными данными для построения профиля личности, который в оригинале представленной методики является заключительным этапом перед интерпретацией полученных данных. Так как анализ и сравнение данных по каждому из 14 факторов не позволяют получить полное представление об уровне успешности в целом, мы предприняли попытку объединить результаты по каждому фактору (всего 14) в единую шкалу через их суммирование. В результате проведенного качественного анализа, учитывая, что в некоторых факторах нас интересовал высокий уровень (7-10 баллов), а в некоторых низкий (от 1 до 4: например, фактор O), мы получили следующие три градации успешности личности: 20-58 – низкий уровень; 59-95 – средний уровень; 96-134 – высокий уровень.

Анализ полученных ответов позволил выявить имеющийся исходный уровень успешности личности у студентов, который мы сравнили с выделенными выше уровнями. Для сравнения исходного уровня между группами, а также для возможности корректировки динамики успешности в течение всего периода

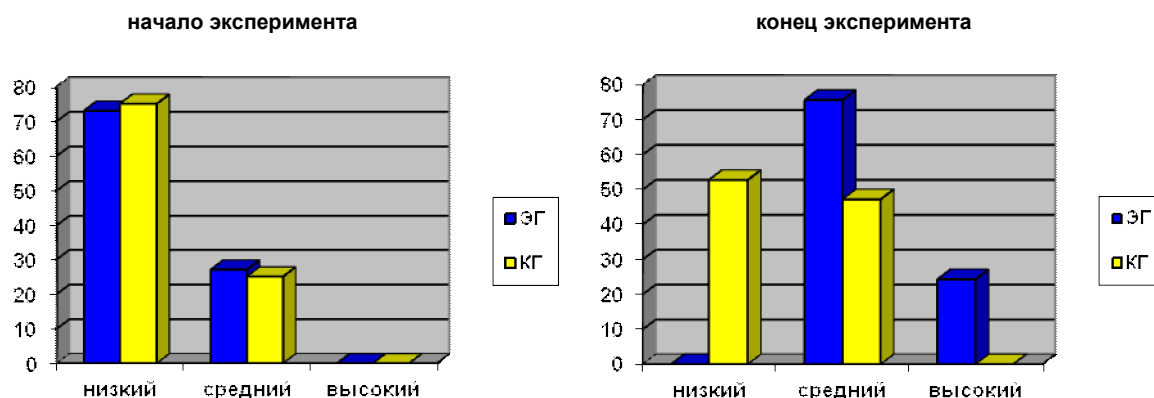


Рис. 1. Динамика показателей (в % соотношении) количества студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп с низким, средним и высоким уровнем успешности личности на начало эксперимента и на конец

обучения, мы находили среднюю величину уровня успешности личности у студентов в группе, диагностика которой производилась по формуле: $X_{cp} = Sx_i / n_z (n_k)$,

где X_{cp} – показатель средней величины уровня успешности личности у студентов в группе;

Sx_i – сумма значений;

n_z – количество значений в экспериментальной группе;

n_k – количество значений в контрольной группе;

i – порядковый номер значений.

Исходя из полученных данных, показатель средней величины уровня успешности личности у студентов экспериментальной группы вначале эксперимента составил: $X_{cp} = 2077/37 = 56,13$ балла. Показатель для контрольной группы: $X_{cp} = 1989/36 = 55,25$ балла

Сопоставление полученных цифровых данных с выделенными выше уровнями успешности личности у студентов позволяет нам констатировать, что на начало эксперимента картина в контрольной и экспериментальной группах была практически сходной. У студентов в обеих группах уровень успешности личности находился на «низком» уровне. Анализ полученных показателей по каждому студенту, который был использован для проверки эффективности использованной формы, представил следующую картину на начало эксперимента: в экспериментальной группе 27 студент (72,97%) имеет низкий уровень выраженности успешности, 10 студентов (27,02%) – средний уровень;

соответственно в контрольной группе 27 (75%) и 9 (25%) студентов. В обеих группах студентов с высоким уровнем успешности не оказалось.

Проанализировав результаты уровня успешности по каждому студенту, и сопоставив полученные значения на начало эксперимента и его конец (Рис.1.), мы отметили уменьшение численности студентов в экспериментальной группе с низким уровнем успешности (0%) и увеличение со средним (75,67%) и высоким (24,32%) уровнями. В отличие от описанной выше группы, в контрольной группе, несмотря на положительную динамику в целом, студентов с низким уровнем (52,77%) оставалось больше чем со средним (47,22%) и высоким (0%). Данные диагностики, отражающие в процентном отношении динамику уровня успешности на начало и конец эксперимента, подтверждают эффективность предложенной формы для развития качеств успешности личности. Достоверность результатов экспериментального исследования была проверена с помощью использования t-критерия Стьюдента.

Таким образом, проведенное исследование показало, что среди способов организации учебного процесса достойное место может занять профессиональный клуб как оптимальная форма сочетания учебной, внеучебной и научно-исследовательской деятельности, благоприятно сказывающая на развитии качеств успешности личности и способствующая повышению уровня профессиональной компетентности у будущих выпускников вуза.

Библиографический список

1. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М., 2011.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 1998.

Bibliography

1. Florida, R. Kreativniy klass: lyudi, kotoriye menayut buduthee. – M., 2011.
2. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posob. / Red.-sost. D.Ya. Raygorodskiy. – Samara, 1998.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.2

Abramovskikh N.V. **SUBSTANTIAL ASPECTS OF THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.**

Features of the creation of the vocational training system of teachers at higher education institution are considered in the article, components of the system of professional pedagogical education are allocated.

Key words: teacher, pedagogical education, vocational training.

Н.В. Абрамовских, д-р пед. наук, проф. Сургутского гос. педагогического университета, г. Сургут, E-mail: natali-270171@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются особенности построения системы профессиональной подготовки педагогов в вузе, выделяются компоненты системы профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: педагог, педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Идеи, связанные с переходом на новое качество образования в условиях становления личностно-ориентированной парадигмы образования, находят отражение в научных трудах В.П. Беспалько, И.А. Зимней, С.И. Плаксия, В.А. Хуторского и многих других. Достаточно много работ посвящено исследованию различных аспектов развития личностных свойств в единстве с профессиональными навыками и умениями, например развитие социальной активности студентов [1], формирование коммуникативных качеств личности [2]. В профессиональном педагогическом образовании усиливается интерес к проблемам его эффективности, вопросам изменения его содержания и методам управления его развитием.

Необходимо отметить, что система профессиональной подготовки педагогов в своей сущности является образовательным процессом, имеющим определенную специфику в структурно-содержательном и организационном плане. В соответствии с современными представлениями педагогическая система и реализующий ее учебный процесс представляют собой сложную многоэлементную и многоуровневую структуру, включающую личностный, целевой, содержательный, операционально-деятельностный, результативно-рефлексивный компоненты. Рассмотрим их более подробно.

Личностный компонент системы профессионального педагогического образования содержит совокупный субъект ее реализации и включает деятельность преподавателя и студентов. Эффективное его осуществление зависит от педагогического мастерства преподавателей вуза, уровня их психолого-педагогической и методической подготовки, проявления творческой инициативы при выборе содержания и технологий его организации, учета индивидуальных особенностей студентов. Одним из важнейших условий, содействующих повышению качества образовательного процесса, является готовность педагогического коллектива к реализации педагогической системы профессиональной подготовки педагогов, единство взглядов преподавателей на профессиональную подготовку педагогов, координацию педагогических действий в единой системе реализации и обеспечения ее качества.

Требования оптимизации системы профессиональной подготовки педагогов инициируют необходимость изменения позиции студента как основного субъекта данного процесса, проявление им активности и понимания ответственности за результаты учебы. В то же время анализ практики работы преподавателей педагогических вузов свидетельствует о наличии целого ряда затруднений в образовательном процессе у студентов: непонимание целей педагогического образования, собственных потребностей, недостаточное осознание индивидуальных особенностей развития, способностей, своего стиля учебы, неумение распределять учебное и свободное время, рационально планировать свою деятельность и др. Поэтому организация системы педагогической поддержки студентов должна включать комплексную программу решения обозначенных проблем: организацию тьюторской и кураторской поддержки, направленной на изучение каждой личности, ее направленности на педагогическую деятельность, анализ ценностных ориентаций студентов и их своевременную коррекцию, психолого-педагогическое консультирование студента, оказание поддержки в выборе индивидуального образовательного маршрута и др.

Целевой компонент системы профессиональной подготовки педагогов включает проектирование целей обучения, воспитания и образования в целом будущих специалистов. Современное педагогическое образование нацелено на обеспечение самоопределения студентов, создание условий для развития и самореализации личности в социальной и профессиональной сферах жизнедеятельности, интеграции ее в системы мировой и национальной культур. В этой связи категория «профессиональная компетентность» рассматривается нами как интегральная характеристика качества реализации системы профессиональной подготовки педагога в вузе, организации образовательного и воспитательного процессов, развития, саморазвития, самоопределения студента.

Целью системы профессиональной подготовки педагога является развитие его личности, которая обладает совокупностью интегративных характеристик. Это, прежде всего, компетентный специалист с высокой общекультурной подготовкой, имеющий высокий уровень социально-личностных, общенаучных и специальных педагогических компетенций, предполагающих овладение студентом технологиями реализации педагогической деятельности.

В практике реализации системы профессиональной подготовки педагогов необходимо тщательное исследование рынка труда в сфере педагогической деятельности для компетентного выстраивания целей данного процесса, включающее:

- маркетинг рынка труда и рынка образовательных услуг (система маркетинговых исследований);

- систему взаимодействия с работодателями образовательной сферы как заказчиками и потребителями образовательных услуг;

- система взаимодействия со студентами как заказчиками и потребителями образовательных услуг.

Каждое направление включает два блока: исследовательский, необходимый для принятия решений внутри системы профессиональной подготовки; практико-ориентированный, направленный на учет потребностей внешней среды и формирование соответствующих компетенций у будущих специалистов в соответствии с социальным заказом со стороны работодателя и профессионального сообщества. Полученная аналитическая информация позволяет реализовать целостную систему практико-ориентированных мероприятий, в частности:

- допрофессиональную подготовку учащихся общеобразовательных школ к педагогической деятельности, направленную на осознанный выбор педагогической профессии, развитие адекватных представлений о ее специфике, формирование необходимых ключевых и личностных компетенций;

- проведение ежегодных конференций, круглых столов, семинаров с представителями образовательных организаций, где обсуждаются вопросы профессиональной подготовки студентов, итоговые результаты практики будущих специалистов на базе данных учреждений, необходимые коррективы образовательного процесса;

- мониторинг основных мотивов выбора профессии педагога студентами, удовлетворенности выпускников образовательными услугами, выявление причин и негативных тенденций снижения мотивации будущих специалистов, на этой основе принимается программа комплексных мер, направленная на повышение эффективности формирования и развития необходимых педагогу компетенций.

Содержательный компонент является системообразующим в системе профессиональной подготовке педагогов и включает разработку учебно-программных материалов (учебных программ, методических пособий и рекомендаций).

Стандартизация содержания образования определяется необходимостью создания единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень соответствующего образования, получаемого человеком в разных типах образовательных учреждениях. При составлении программ специальной педагогической подготовки студентов основное внимание должно уделяться идеям междисциплинарного, постоянно обновляющегося, целостного и гармоничного знания, необходимости ее взаимосвязи с общенаучной, общепрофессиональной подготовкой [3]. Интегрированные учебные планы и программы являются основными механизмами, обеспечивающими целостность образовательного процесса в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, предъявляемыми к уровню подготовки педагогов.

Содержание программ учебных курсов, реализуемых в процессе подготовки педагогов, может состоять из двух взаимосвязанных компонентов:

- инвариантная компонента, представляющая собой теоретическое ядро курса, единое и обязательное для всех студентов, независимо от их специализации, включающая в основном общегосударственный стандарт по предмету;

- вариативная компонента, определяемая особенностями специализации студента, характером его интересов, потребностей в углубленной подготовке по определенному направлению педагогической деятельности.

Операционально-деятельностный компонент системы профессиональной подготовки педагогов направлен на выбор способов обучения и тесно связан с использованием дифференцированного подхода. По нашему мнению, общей целью дифференцированного подхода в образовательном процессе является подготовка личности к профессиональной деятельности в соответствии с задатками, склонностями и другими ее особенностями. Целесообразно выделить внешней и внутренней дифференциации системы профессиональной подготовки педагогов. Внешняя дифференциация определяется как образовательная

система, в которой дифференцируется содержание образования с учетом потребностей и реальных познавательных возможностей студентов. Ее сущность заключается в специализации обучения в соответствии с интересами, склонностями и способностями будущих специалистов с целью максимального их развития. Это проявляется в вариативности учебного плана, программ, а также в углубленном профильном обучении, разработке вариативных спецкурсов, факультативов.

Разделение обучения между отдельными студентами или их группами образует внутреннюю дифференциацию, предполагающую варьирование форм, методов и условий обучения, видов учебной деятельности, учебных заданий, характера и степени помощи со стороны преподавателя, т.е. применение таких форм и методов обучения, которые приводят студентов индивидуальными путями к одному и тому же уровню овладения материалом с учетом уровня сформированности профессиональной компетентности, личностных особенностей, а также особой системы взаимодействия между преподавателем и студентами. Организация образовательного процесса построена таким образом, что студенты, обучаясь по одной программе, имеют возможность освоить ее на различных уровнях, с углубленным изучением по выбранному направлению, но не ниже уровня обязательных требований установленных в ФГОС ВПО.

Реализация профессиональной подготовки студентов связана с применением различных технологий: информационных, объяснительно-иллюстративных, проблемного обучения, исследовательских. Выбор педагогической технологии основан на целях обучения и развития, подготовленности студентов к вос-

приятию нового учебного материала, а также на анализе психолого-педагогических условий (психологического настроя студентов на учебный процесс, установки, мотивации, контакта с преподавателем и т.д.). Кроме того, технология определяется в связи с предметом изучения, спецификой науки. Таким образом, основным принципом определения технологии профессиональной подготовки педагога является системный подход к данному процессу.

Результативно-рефлексивный компонент системы профессиональной подготовки педагогов включает систему оценивания образовательных результатов, под которыми мы понимаем определенный уровень сформированности его профессиональной компетентности, находящей отражение в переходе от одного уровня развития на другой. Развитие системы рассматривается учеными как «изменение, но не количественное, а качественное (в отличие от роста, совершенствования и т.п.) и при том не любое, а только позитивное, т.е. изменившаяся система с новыми свойствами эффективнее, чем прежде выполняющая свои функции или приобретающая новые функции» [4, с. 136]. Это предполагает, что формирование студента как субъекта системы профессиональной подготовки может и должно быть направлено не только на организацию, но и на диагностику, преобразование себя в данном процессе.

Таким образом, реализация целостной системы профессиональной подготовки направлена на научное обоснование, непрерывное управление, технологическое обеспечение и практическую реализацию процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога.

Библиографический список

1. Шанц, Е.А. Педагогические аспекты изучения вопросов социальной активности личности // Известия Уральского государственного университета. — 2009. — № 4(68).
2. Лашкова, Л.Л. Компетентностный подход к процессу коммуникативного обучения в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 5(17).
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. — Казань, 1996.
4. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. — М., 2004.

Bibliography

1. Shanc, E.A. Pedagogicheskie aspekty izucheniya voprosov social'noy aktivnosti lichnosti // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 4(68).
2. Lashkova, L.L. Kompetentnostnyy podkhod k processu kommunikativnogo obucheniya v pedagogicheskoy vuzhe // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. — 2009. — № 5(17).
3. Andreev, V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. — Kazan', 1996.
4. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya / pod red. V.A. Slastenina. — M., 2004.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.16:159.9

Algaev A.N. METHOD OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE MOBILITY OF THE FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS. Author's method is aimed at the development of an important but so far little-studied, the quality of the teacher-psychologist – communicative mobility. Methods designed for two years and consists of a 3-stage process under which there are special pedagogical conditions: a) the use of heuristic role in the classroom dialogues between students, and b) the inclusion in the curriculum optional course "Acting skills", and c) the introduction of a continuous passive practice students with an analysis of the positive and negative aspects of the observed communications. Approbation of a described technique allowed to capture the efficiency of the proposed pedagogical conditions, as well as the forms and methods of their implementation.

Key words: communicative mobility; future teacher-psychologist; pedagogical conditions of the communicative mobility's development.

А.Н. Алгаев, ст. преп. каф. педагогики и психологии Чеченского института
повышения квалификации работников образования, г. Грозный, E-mail: metod-08@mail.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛогов

Авторская методика направлена на развитие важного, но до настоящего времени мало изученного качества педагога-психолога – коммуникативная мобильность. Методика рассчитана на два года и состоит из трех этапов, при реализации которых создаются специальные педагогические условия: а) использование на занятиях ролевых эвристических диалогов между студентами; б) включение в образовательную программу факультатива «Актёрское мастерство»; в) введение непрерывной пассивной практики студентов с анализом позитивных и негативных аспектов наблюдаемых коммуникаций. Апробация методики позволила зафиксировать эффективность предлагаемых педагогических условий, а также форм и методов их реализации.

Ключевые слова: коммуникативная мобильность, будущие педагоги-психологи; педагогические условия развития коммуникативной мобильности.

Деятельность педагогов-психологов отличается разнообразием профессиональных коммуникаций, так как они работают и с детьми всех возрастных категорий, и с их родителями, бабушками и дедушками, а также с воспитателями, учителями и администрацией учебного заведения. Данное обстоятельство порождает большую сложность построения и ведения коммуникативных процессов, так как необходимо подбирать различные способы и приемы общения к людям разного возраста, социального статуса, образования и жизненного опыта. Эффективному выполнению педагогом-психологом своих профессиональных обязанностей способствует такое качество, как профессиональная мобильность.

Изучение трактовки феномена «мобильность» в гуманитарных науках позволило нам зафиксировать несколько интересных подходов. Первый из них связан с исследованием О.В. Амосовой, которая соотносит мобильность с умением приспосабливать собственные действия к условиям конкретных обстоятельств, способностью оперативно откликаться на происходящие изменения [1, с. 27]. Второй подход предлагает П.Р. Атутов, говоря о мобильности как о подвижности осуществляемых работником функций трудовой деятельности и способности приспосабливаться к новым условиям и обстоятельствам труда [2, с. 241–242]. Третий подход связан с трудами А.В. Мудрика и В.А. Сластенина. Так А.В. Мудрик рассмотрел мобильности возводит до уровня принципа субъекта деятельности [3]. В.А. Сластенин использует понятия «мобильность» и «субъектность» в качестве синонимов, полагая, что мобильность и субъектность характеризуют активно-избирательное, инициативно-ответственное и преобразовательное отношение человека к самому себе, осуществляемой деятельности и к своему социальному окружению [4]. Опора на акмеологический подход как способ интеграции педагогических исследований [5; 6] позволяет увидеть существенный потенциал мобильности для позитивного развития человека.

Известно, что содержание понятия «коммуникация» фиксируется тремя основными категориями: «взаимодействие», «общение» и «общественные отношения».

Согласно Советскому энциклопедическому словарю, «взаимодействие представляет собой форму движения или развития, которое имеет объективный и универсальный характер и обеспечивает существование какой-либо материальной системы и ее структурную организацию» [цит. по: 4, с. 216].

В психологической литературе общение относится к числу ключевых категорий. При этом большинство психологических концепций опираются на постулат о взаимосвязи общения и деятельности. Например, А.Н. Леонтьев доказывает положение о том, что общение является неотъемлемой составляющей деятельности людей. По А.Н. Леонтьеву, это выглядит примерно так: осуществляемая субъектами деятельность обусловливает содержание общения; последнее же предопределяет специфику внешней и внутренней психической деятельности людей [7].

Наконец, общественные отношения, как правило, представляются в научной литературе как отношения, которые вырабатываются между людьми, а также социальными группами или общностями [цит. по: 8, с. 40–41].

На основании выше изложенного мы считаем, что коммуникативная мобильность – это интегративная характеристика, отражающая способность адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации в различных условиях психопрофилактической, психопрофилактической, консультационной, психокоррекционной и психодиагностической работы и приводить коммуникативные знания, умения и опыт в состояние наивысшей готовности к взаимодействию с различными участниками образовательных отношений в школе.

Коммуникативная мобильность развивается в процессе профессиональной деятельности и приобретения профессионального опыта. Вместе с тем, она может успешно развиваться при использовании в практике подготовки педагогов-психологов разработанной нами методики, которая рассчитана на два года обучения в вузе и включает три этапа: мотивационно-познавательный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивно-развивающий. Каждый этап предусматривает достижение определенной цели: мотивационно-познавательный – формирование ус-

тойчивой мотивации студентов к освоению коммуникативных ролей; коммуникативно-деятельностный – положительная динамика развития требуемого качества, а рефлексивно-развивающий – обогащение и расширение освоенных знаний, полученных умений и навыков в сфере коммуникативной мобильности.

На всех этапах создаются нескольких педагогических условий. На первом этапе – это использование на занятиях ролевых эвристических диалогов между студентами и включение в образовательную программу факультатива «Актёрское мастерство», на втором и третьем этапах к данным условиям нужно добавить: введение непрерывной пассивной практики студентов с анализом позитивных и негативных аспектов наблюдаемых коммуникаций.

Первое педагогическое условие – *использование на занятиях ролевых эвристических диалогов между студентами* – реализуется на нескольких предметах цикла общепрофессиональных дисциплин (предлагаем три предмета в семестре) в соответствии с учебным планом. На первых занятиях студенты должны получить информацию о важности эвристических диалогов в профессиональной деятельности, о формах и вариантах их проведения, о возможных техниках применения при психологическом консультировании. На последующих практических занятиях можно ограничиваться лишь преамбулами, в которых формулируется тема или проблема занятия.

Метод эвристических диалогов может применяться в нескольких вариантах:

1) поиск противоречия между имеющимися и полученными знаниями, осуществляемый по трем ступеням познания: первая – характеристика объекта или явления исследования, вторая ступень – изучение мнения преподавателя (или ученых) по данному вопросу, третья – сопоставление собственного представления с теоретическими концепциями;

2) доказательство или опровержение утверждения преподавателя с помощью цепочки вопросов, которые студенты должны были задавать друг другу. Необходимо отметить, что в вопросе студента сосредоточена образовательная цель в концентрированном виде. Это более эффективный педагогический прием по сравнению с традиционным предложением – «выбрать из перечня ответов наиболее пригодный для тебя». Студентам часто давалось задание самим придумать утверждение (истинное или ложное) по изученной теме к практическому занятию;

3) поиск смысла понятий, изучаемых на занятии. Психология как наука обладает собственными понятиями, которые студенты должны усвоить и использовать в своей речи. Для понимания и усвоения новых понятий студентам предлагалось выявить их смысл с помощью своих вопросов. Как правило, такие задания студенты получали до лекции, на которой использовались эти понятия.

Оценка практических занятий проводится по нескольким критериям: глубина вопросов (интенсивность); широта вопросов (экстенсивность); креативность (межпредметность); количество вопросов; последовательность вопросов (логика). Для фиксации наблюдений за работой студентов мы предлагаем применять «Дневник наблюдения студентов», в котором будущие преподаватели-психологи могут самостоятельно оценивать работу своего собеседника по диалогу. По нашему наблюдению, выставление оценок воспринимается студентами очень положительно (особенно сокурснику).

На втором – коммуникативно-деятельностном – этапе метод эвристических диалогов был обогащен: 1) применением дистанционных технологий (веб-форум группы по обсуждению вопросов); 2) использованием нескольких сценариев развертывания диалога: «горизонтальный» (собеседник – собеседник, ученик – ученик, учитель – родитель и т.д.) и «вертикальный» (учитель – ученик, учитель – завуч; директор – учитель и т.д.); 3) изменением характера вопросов: знания – рассуждения – отношения – умозаключения – усложнения; 4) составлением логико-структурной таблицы, отражающей возраст респондента, его ведущие личностные качества (позитивные) и альтернативные качества (негативные); 5) составлением кластеров (хаотичного или аналитического характера).

На третьем – рефлексивно-развивающем – этапе применение эвристических диалогов также требует расширение и обога-

щения. Мы предлагаем: во-первых, на курсе «Социальная психология» ввести построение аналитической карты на известных героях литературных произведений или киноэпопей. Во-вторых, активно предлагать студентам творческие задания для самостоятельной работы: составление эвристических заданий для следующего занятия; составление эвристического задания для студентов-первокурсников; разработка диалога оппонентов; анализ нескольких точек зрения на проблему (по сути, это дидактические компоненты эвристического диалога, которые усиливают его образовательную функцию). В-третьих, использовать эвристическую интерпретацию речевых и неречевых форм поведения собеседника по следующему алгоритму: а) объяснить внешние формы анализируемого поведения, б) отметить свои внутренние комментарии (реакции) по ходу диалога; в) провести внутренний диалог с собеседником (вопросы, пояснения, уточнения, ответы, сопоставление); г) оценить эффективность собственной речевой деятельности. Интерпретации должна подвергаться как сама речь (содержание, эмоциональная и интонационная направленность, речемоторные особенности и звуковой характер заполнения пауз), так и неречевые средства общения (мимика, сенсомоторные особенности, внешний вид, тактильные движения во время речи).

Таким образом, в качестве методов обучения при реализации первого условия можно использовать: эвристические диалоги, опытное обучение, создание проблемных ситуаций, стимулирование интересным содержанием. Формами работы будет: диалог, дискуссия, размышление, рассуждение.

Второе педагогическое условие – *включение в образовательную программу факультатива «Актёрское мастерство»*. На предлагаемом факультативе занятия (по стандарту высшего образования) являются добровольными. Однако, для достижения эффективности развития коммуникативной мобильности, занятия должны посещать все студенты. На протяжении двух лет будущие педагоги-психологи могут пройти три курса: ораторское искусство, поведение человека в социуме, межличностное общение.

На первом этапе студентам предлагается к освоению программа «Ораторское искусство», так как умение убедительно и красиво говорить для педагога-психолога – обязательная составляющая его профессиональной компетентности. В процессе занятий будущие педагоги-психологи приобретут с помощью специальных упражнений такие умения, как владение дыханием и голосом, достижение мышечной и психологической свободы, непрерывное говорение на любые темы, постановка коммуникативной цели и выстраивание речи; построение и произнесение инициативной, увлеченной и эмоциональной речи; демонстрация позитивного отношения к собеседнику.

Построение занятий может быть достаточно традиционным для «актерской» школы. Приведем в качестве примера одно из занятий:

- разминка (дыхание в жаркую погоду, дыхание в морозную погоду, дыхание на карусели, дыхание на пожаре и др.);
- упражнения по артикуляции (волны, поезд, бык и др.);
- чтение скороговорок (придумать действия на свою скороговорку, чтение скороговорок с различным эмоциональным состоянием и т.д.);
- упражнения на внимание (какого цвета дверь, сколько цветочных горшков стоит в холле, сколько ступенек в переходе между корпусами, в чем вчера был одет ... (такой-то) и т.д.; построение по росту, цвету одежды без вербального общения; вместе сделать один шаг, сесть, встать);
- упражнения на память (кто и как сидел на прошлом занятии, какого цвета глаза у подружки, какого цвета твоя зубная щетка и т.д.);
- этюды (крылья орла, чайник, цыпленок, зеркало и т.д.).

На втором этапе методики осуществляется реализация программы «Поведение человека в социуме» (второй и третий семестры), состоящей из разнообразных тем: знакомство с собой; импровизация; внимание и воображение; движения человека; театральные этюды; парные и коллективные этюды; психотехники на развитие стрессоустойчивости, управления своими эмоциями; игротехники; действия с реальными предметами в условиях вымысла; развитие интеллектуальных и импровизационных способностей.

На третьем этапе реализуется программа «Межличностное общение», рассчитанная на один семестр. Предусматривается закрепление знаний, умений и навыков, полученных ранее

и развитие новых, таких, как понимание других людей, ощущение пространства, умение вести диалог, работа с партнером. Программа факультативного курса состоит из нескольких тем: самопрезентация; знакомство участников встречи; психологическое присоединение к партнеру по общению; формирование доверительных отношений и установки на взаимопонимание; развитие групповой сплоченности; совершенствование коммуникативной культуры; тренинговые процедуры.

На данном этапе целесообразно организовать два учебных показа на сцене, например: «Необыкновенный концерт» и «Миниатюры», в которых студенты покажут свои лучшие работы. При создании предложенного условия эффективно использовать такие методы, как ситуационно-ролевое поведение, создание креативного поля и создание ситуации успеха. В качестве форм работы применять: ситуационно-ролевую игру, групповую дискуссию, занятие-импровизацию, игровые программы и фестиваль-импровизацию.

Третье педагогическое условие – *введение непрерывной пассивной практики студентов с анализом позитивных и негативных аспектов наблюдаемых коммуникаций*. Анализ практики работы вузов, осуществляющих подготовку педагогов-психологов, позволяет констатировать, что пассивная педагогическая практика в образовательных программах присутствует в виде ознакомительной, которая проходит в течение одной-двух недель. На наш взгляд, возможности такой практики явно недооценены, и мы предлагаем программу непрерывной пассивной практики будущих педагогов-психологов. В организационном аспекте это выглядит следующим образом. Один раз в неделю студенты в течение трех часов астрономического времени проводят наблюдение за работой педагогов-психологов. Наблюдения осуществляются как в реальном, так и виртуальном режиме времени. В реальное наблюдение включаются: знакомство с классом, изучение планов работы педагогов-психологов, посещение уроков, внеклассных мероприятий, классных часов, родительских собраний, тестирующих мероприятий. В практике виртуального наблюдения – психологические консультации детей, родителей, учителей.

В ходе пассивной практики предполагается ведение «Дневника пассивной практики», в котором осуществляется строгий учет объектов наблюдения и времени проведения наблюдения. Кроме того, практиканты отмечают те умения или знания, которые они получили. В пассивную практику целесообразно включить наблюдения за детьми в детских дошкольных учреждениях. Студентам можно предложить составить характеристики на детей, а в ситуации конфликтов – разобраться в причинах ссор между детьми и осуществить поиск «родительских ошибок».

На третьем этапе к формам пассивной практики можно отнести: занятие психолога с учениками в присутствии студента; занятие психолога с группой учеников в присутствии студента; беседа психолога с учителем в присутствии студента; проведение учителем внеклассных мероприятий в присутствии студента; проведение педагогом-психологом родительских собраний в присутствии студента; анализ урока (занятия) сокурсника; присутствие студентов на открытых занятиях; дистанционное наблюдение студентами проводимых психологами консультаций по различным проблемам.

Подчеркнем, что каждое наблюдаемое мероприятие должно фиксироваться студентами в виде краткого конспекта, а после его окончания осуществляться обязательное обсуждение положительных и отрицательных моментов, замеченных студентом. Обсуждения могут проходить как непосредственно с психологом (при его желании), так и с преподавателями-кураторами пассивной практики.

Один раз в месяц целесообразно проведение Фестиваля будущего психолога, на котором студенты представляют самое интересное из того, что они увидели (узнали) за прошедший месяц. Некоторые представленные ситуации могут стать темой для семинара на практических занятиях осваиваемых студентами дисциплин.

На данном этапе студенты делают самостоятельный анализ занятий по следующей схеме: характеристика ученика; формулировка цели занятия (мероприятия); описание поставленных задач перед учеником (учениками); перечисление методов, педагогических приемов и средств педагогического воздействия; фиксация реакции учеников на происходящее; краткие выводы с обязательной оценкой степени достижения цели.

Описываемая методика апробировалась автором в Чеченском государственном университете. Полученные результаты позволяют констатировать эффективность предлагаемых форм и методов развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов. Так, целенаправленная работа по развитию исследуемого качества у студентов экспериментальных

групп обусловила более интенсивное его развитие по сравнению со студентами контрольных групп, в среднем на 35%.

Таким образом, реализация методики развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов в образовательном процессе высшей школы, позволяет готовить бакалавров психологии более высокого профессионального уровня.

Библиографический список

1. Амосова, О.В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях. – Иркутск, 2000.
2. Атутов, П.Р. Политехническая подготовка – основа профессиональной мобильности учащихся // Избранные труды: в 2 т. – М., 2001. – Т.1. Педагогика трудового становления учащихся.
3. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: профессиональная компетентность педагога. – М., 1992.
5. Резанович, И.В. Акмеологический подход как способ интеграции педагогических исследований в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Челябинского педагогического университета. – 2005. – № 11.
6. Ильясов, Д.Ф. Развитие представлений о педагогических теориях и подходах к их проектированию / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1.
7. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / под ред. Д.А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М., 2005.
8. Зименкова, Н.Н. Коммуникация в процессе функционирования и развития общества: дис. ... канд. философ. наук. – М., 2004.

Bibliography

1. Amosova, O.V. Tekhnologiya podgotovki studentov k vospitatel'noy rabote v sovremennikh usloviyakh. – Irkutsk, 2000.
2. Atutov, P.R. Politekhnikeskaya podgotovka – osnova professional'noy mobilnosti uchastikhysya // Izbrannye trudi: v 2 t. – М., 2001. – Т.1. Pedagogika trudovogo stanovleniya uchastikhysya.
3. Mudrik, A.V. Vvedenie v social'nuyu pedagogiku. – М., 1997.
4. Slastenin, V.A. Pedagogika: professional'naya kompetentnost' pedagoga. – М., 1992.
5. Rezanovich, I.V. Akmeologicheskij podkhod kak sposob integracii pedagogicheskikh issledovaniy v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo universiteta. – 2005. – № 11.
6. Ilyasov, D.F. Razvitiye predstavleniy o pedagogicheskikh teoriyakh i podkhodakh k ikh proektirovaniyu / D.F. Ilyasov, O.A. Ilyasova // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2010. – № 1.
7. Leontjev, A.N. Lekcii po obshchey psikhologii: ucheb. posobie / pod red. D.A. Leontjeva, E. E. Sokolovoy. – М., 2005.
8. Zimenkova, N.N. Kommunikaciya v processe funkcionirovaniya i razvitiya obshchestva: dis. ... kand. filosof. nauk. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.147

Daldaeva T.I. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL POSITION OF PROSPECTIVE LAWYERS AT THEIR PROFESSIONAL TRAINING AT INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION BY WAY OF CONTEXT LEARNING TECHNOLOGY. Professional position of lawyer plays the leading role in his professional activity and defines his personal attitude towards law enforcement activity and towards oneself. The purpose of student's professional training at an institute of higher education doesn't come to forming deep knowledge of jurisprudence, but to development personal qualities obligatory for a lawyer. The article deals with the problem of context learning technology as applied to prospective lawyers' professional skill to analyze law situations. The author examines semiotic, imitative and social educational models of the technology. Special attention is paid to analysis of problem approach at teaching prospective lawyers. Availability of system of higher education for using problem approach is also considered in the article.

Key words: context learning, professional position, prospective lawyer, professional training, student, institute of higher education, jurisprudence, problem approach, personal life position.

Т.И. Далдаева, ст. преп. каф. педагогики и психологии Чеченского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ведущую роль в профессиональной деятельности юриста играет его профессиональная позиция, определяющая его личностное отношение к правоприменительной деятельности и себе в этой деятельности. Задача профессиональной подготовки студента в вузе заключается не только в формировании у него глубоких знаний юриспруденции, но и развитии личностных качеств, необходимых для юриста. В статье рассматривается применение технологии контекстного обучения в качестве средства развития у будущих юристов профессиональных знаний в контексте анализа правовых ситуаций. Рассматриваются семиотическая, имитационная и социальная обучающие модели данной технологии. Особое внимание уделяется анализу проблемного подхода в обучении будущих юристов. Исследуется готовность системы образования, а именно педагогов вуза к применению технологии контекстного обучения.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная позиция, будущий юрист, профессиональная подготовка, студент, вуз, юриспруденция, проблемный подход, жизненная позиция личности.

Современное общество с его динамичными изменениями в политико-экономической и социокультурной сферах предъявля-

ет повышенные требования к выпускникам вузов. Молодой специалист должен быть мобильным, коммуникабельным, востре-

бованным на рынке труда. Поэтому современному юристу необходимо обладать не только высоким уровнем теоретико-правовых знаний и хорошей практической подготовкой в своей профессиональной области, но и значительной степенью развитости личностных качеств, характеризующих его как профессионала с большой буквы. В этой связи задача высшего образования состоит в том, чтобы будущие юристы не только получили глубокие знания юриспруденции, но и стали людьми с высокой общей и профессиональной культурой, гуманными, ответственными за свои действия. Подготовка будущих юристов со сформированной профессиональной позицией является приоритетным направлением в профессиональном обучении в вузе [1].

Первоначально определим само понятие профессиональной позиции. Г.Х. Боронова и Н.В. Прусова рассматривают профессиональную позицию как установку личности, систему ориентации на рынке труда, внутренние ожидания и оценку собственных возможностей как профессионала, понимание своего предназначения. Основа профессиональной позиции – статус учебного заведения, личностные характеристики и система ценностей индивида, его профессиональные интересы и приоритеты [2]. В психологическом словаре профессиональная позиция определяется как точка зрения, отношение к назначению своей профессии и действия, поведение, обусловленное ими; система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру и профессиональной деятельности [3].

Таким образом, дефиниция профессиональной позиции раскрывается через два ключевых слова – отношение и профессия. По нашему мнению, важно сформировать у студентов-юристов реалистичное восприятие своей будущей профессии, не зависимо от того, какая специализация у них будет в дальнейшем, и положительное отношение к правоприменительной деятельности. Это актуально в связи с тем, что не у всех студентов, особенно в первый год обучения, преобладает мотивация профессиональной самореализации. Хотя именно от мотивации зависит успешность овладения знаниями. В связи с этим у преподавателя в вузе возникает потребность использовать такие технологии обучения, которые, помимо правовых знаний, целенаправленно формировали бы у будущих юристов профессиональную позицию в целом. При этом, как справедливо отмечает Д.Ф. Ильясов, педагогическая наука является «достаточно плюралистичной» [4], что, как несложно предположить, допускает возможность выделения различных оснований при построении или выборе технологий обучения.

Анализ технологий обучения показал, что традиционные обучающие технологии, основанные на пассивной роли студента в получении знаний, не удовлетворяют современным требованиям общества к выпускнику как к юристу с активной жизненной позицией. Поэтому важно пересмотреть технологии обучения с точки зрения их социальной полезности. Среди инновационных обучающих технологий в профессиональной подготовке специалистов нам импонирует технология контекстного обучения. Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Контекстное обучение (лат. *contextus* – тесная связь, сцепление, сплетение) – это обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Теория контекстного обучения основывается на деятельностной теории овладения социальным опытом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), согласно которой усвоение содержания обучения осуществляется в процессе собственной, внутренне мотивированной активности.

Мы разделяем взгляды А.А. Вербицкого, автора технологии контекстного обучения, на образование в высшей школе как на искусственную модель реальной жизни и профессиональной деятельности. Выпускник вуза, даже отлично владеющий теорией, но не готовый применять ее на практике, представляет невысокую «потребительскую стоимость» для работодателя и соответственно низкую «меновую стоимость» на рынке труда» [5].

В нашей стране система юридического образования в большей мере ориентирована на овладение нормативными требо-

ваниями к профессии, что приводит к затрудненной адаптации будущих юристов к социальным изменениям и негативно влияя на качество их профессиональной деятельности. В этой связи назревает необходимость в совершенствовании самой системы образования в высшей школе, применении инновационных технологий обучения [6]. Оптимизации преподавания, обучению студентов с опорой не только на процессы восприятия и памяти, а прежде всего на продуктивное творческое мышление, поведение и общение способствует технология контекстного обучения.

Моделирование предметного и социального контекстов предстоящей студенту профессиональной деятельности в формах его познавательной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес к присвоению содержания профессионального образования. Контекстное обучение выступает в качестве динамической модели поступательного движения деятельности студентов: от непосредственно учебной деятельности в форме лекции через квазипрофессиональную, то есть игровые формы, и учебно-профессиональную деятельность, в форме научно-исследовательской работы, производственной практики, к собственно профессиональной деятельности. Данная форма обучения реализуется с помощью семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей [7].

Рассмотрим содержание данных моделей обучения. Семиотическая обучающая модель выступает в качестве вербальных или письменных текстов, которые содержат теоретическую информацию в нашем случае о юридической области профессиональной культуры. Индивидуальное присвоение будущим юристом данной информации осуществляется в форме лекционного материала, традиционных учебных задач и заданий. Единицей работы студента выступает речевое действие, а средством работы – текст.

Имитационная обучающая модель – это смоделированная ситуация будущей юридической деятельности, требующая на основе теоретической информации анализа и принятия решений. Единицей работы студента-юриста является предметное действие, которое практически преобразовывает имитируемую профессиональную ситуацию. Средством работы выступает в данном случае – контекст.

И, наконец, социальная обучающая модель – это фрагмент профессиональной деятельности или проблемная ситуация, которые подвергаются анализу и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Поступок является основной единицей активности студента, он предполагает направленное на другого человека действие, ответный отклик и коррекцию этого действия. Средством работы в данной модели служит подтекст, который формирует ценностное отношение будущего юриста к людям и своей профессии. Таким образом, технология контекстного обучения подготавливает будущего юриста к профессиональной деятельности уже в вузе, поэтапно формируя у него уже практические навыки, необходимые непосредственно в работе.

Согласно теории контекстного обучения модель деятельности юриста получает отражение в деятельностной модели его подготовки в вузе. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций и задач, приближенных к профессиональным. Усвоение социальных норм происходит параллельно с учебным процессом через формы совместной деятельности студентов-юристов. Этому способствует проблемный подход в обучении, который определяет более содержательный, интересный и продуктивный путь познавательной деятельности студента, чем при традиционном задачном подходе. Он состоит из следующих этапов: 1) анализ проблемной ситуации; 2) постановка проблемы; 3) поиск недостающей информации и выдвижение гипотез; 4) проверка гипотез и получение нового знания; 5) перевод проблемы в задачу (задачи); 6) поиск способа решения; 7) решение; 8) проверка решения; 9) доказательство правильности решения задачи.

Благодаря проблемному подходу будущий юрист находится в исследовательской позиции, требующей включения мышления. Система проблемных ситуаций позволяет раскрывать содержание образования путем задания сюжетной канвы моделируемой правоприменительной деятельности и создает возможность интеграции знаний смежных научных дисциплин, необходимых студенту для решения этих ситуаций. Успешное решение студентом проблемных ситуаций в правовой сфере способствует развитию у него рефлексии, смыслообразующего компонента деятельности, обуславливая формирование профессио-

нальной позиции. Профессиональная позиция является одним из компонентов жизненной позиции. Жизненная позиция личности – это отношение к действительности, понимание своего места и роли в коллективе, обществе, истории. Она может быть активной и пассивной, идейной, общественно значимой и узколичностной и т.д. Жизненная позиция личности определяется мировоззрением, убеждением, знаниями и опытом личности. Процесс формирования жизненной позиции согласно периодизации Э. Эриксона приходится на период юности (от 12 до 20 лет) и связан с развитием идентичности (твердо усвоенный и лично принятый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру). Достижение идентичности – это результат продуктивного решения возрастных задач на разных этапах жизненного пути. На основе сформированной идентичности далее в возрасте 21–25 лет личность создает семейные, дружеские и в том числе профессиональные связи, соответствующие самореализации. В случае успешного решения данных задач у человека появляется социальная устойчивость, способность к участию в социокультурных процессах, саморазвитие. Если эти задачи решить не удается, развивается изоляционизм, провоцирующий регресс личности. Таким образом, формирование профессиональной самореализации – это определенный жизненный этап, охватывающий две большие возрастные стадии – юность и зрелость личности [8]. Успешное прохождение данного этапа способствует продуктивному развитию индивида, и наоборот, отсутствие профессиональной самореализации приводит к личностному застою, порождая чувство фрустрации, депрессии и одиночества [9]. В этой связи необходимо учитывать значимость формирования в вузе у будущих юристов профессиональной позиции, являющейся важным периодом продуктивного развития личности.

Вместе с тем, не каждый преподаватель в вузе владеет технологией контекстного обучения. Проведенный нами опрос среди преподавателей юридического факультета Чеченского государственного университета показал, что многие из них только формально знакомы с данной технологией (60% опрошенных), некоторые используют технологию контекстного обучения на отдельных занятиях (20% респондентов), остальные (20% преподавателей) не знакомы с контекстным обучением. Причем потребность в более основательном изучении данной технологии и желание применять ее при обучении студентов были отмечены только у 37 % преподавателей юридического факультета. Поэтому профессиональную позицию важно формировать не только у студентов, но и у некоторых педагогов, так как владение инновационными технологиями – одно из требований к профессиональным компетенциям педагога вуза.

Обучение тогда является ценным, когда оно детерминировано будущим, то есть учит с опережением, готовит специалиста к завтрашнему дню. Профессиональную карьеру юриста определяет его умение реализовать свои профессиональные знания в процессе решения правовых задач с учетом социально-психологического контекста ситуации, а также этических, экологических и эстетических аспектов профессии. Контекстное обучение в вузе снимает проблему адаптации выпускников-юристов к профессиональной деятельности в организации, так как предусматривает не только активное развитие мыслительной деятельности, но и социальный контекст обучения.

Таким образом, технология контекстного обучения соответствует требованиям государственных образовательных стандартов, предписывающих высшей школе подготовку специалиста, компетентного не только в профессиональном, но и в личностном отношении.

Библиографический список

1. Жукова, И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011.
2. Психология труда: конспект лекций / Г.Х. Боронова, Н.В. Прусова. – М., 2008.
3. Психологический словарь. – М., 1981.
4. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М., 2003.
5. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.
6. Андреева, И.Г. Психолого-акмеологическая модель развития профессиональной субъектности будущих юристов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2012.
7. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудакшина. – Барнаул, 2002.
8. Попова, Т.В. Современное научное знание в определении ориентиров образования человека // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5.
9. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: Справочное издание / автор-сост. Н.И. Конюхов. – М., 1992.

Bibliography

1. Zhukova, I.A. Kontekstnoe obuchenie kak sredstvo formirovaniya professional'noy kompetentnosti budutikh yuristov: dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2011.
2. Psikhologiya truda: konspekt lekcij / G.Kh. Boronova, N.V. Prusova. – М., 2008.
3. Psikhologicheskij slovarj. – М., 1981.
4. Iljasov, D.F. Princip reguliruemogo ehvolucionirovaniya v pedagogike / D.F. Iljasov, G.N. Serikov. – М., 2003.
5. Verbickij, A.A. Kompetentnostnij podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – М., 2004.
6. Andreeva, I.G. Psikhologo-akmeologicheskaya modelj razvitiya professional'noy subjhektnosti budutikh yuristov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tambov, 2012.
7. Lavrentjev, G.V. Innovacionniye obuchayutshie tekhnologii v professional'noy podgotovke specialistov / G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva, N.A. Neudakhina. – Barnaul, 2002.
8. Popova, T.V. Sovremennoe nauchnoe znanie v opredelenii orientirov obrazovaniya cheloveka // Sovremennye problemih nauki i obrazovaniya. – 2006. – № 5.
9. Prikladniye aspektih sovremennoj psikhologii: terminih, zakonih, koncepcii, metodih: Spravochnoe izdanie / avtor-sost. N.I. Konyukhov. – М., 1992.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 372.212.3

Zuzina O.A., Zyryanova S.M. THE SYSTEM OF WORK IN TEACHING ELDER CHILDREN UNDER SCHOOL AGE TO SING BY MEANS OF INTEGRATION THE DIFFERENT KINDS OF ART AKTIVITY. This article proves the necessary of development the vocal – choral skills of elder children under school age by means of integration the different kinds of art activity in the process of directly – educational activity. It is opening the system of work in teaching elder children under school age to sing, analysing the problems of integration according with FGT, giving the substantiation of the importance of using to sing in the process of teaching to sing in the educational organization for children under school age.

Key words: Vocal – choral skills, the system of work, integration the different kinds of art activity, directly – educational activity.

О.А. Зюзина, соискатель, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 22 «Синяя птица» комбинированного вида», г. Салехард, E-mail: adamova-oa@yandex.ru;
С.М. Зырянова, канд. пед. наук, доц. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ РАЗНЫХ ВИДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается необходимость формирования вокально-хоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции разных видов художественной деятельности в процессе непосредственно-образовательной деятельности. Раскрывается система работы по обучению пению детей старшего дошкольного возраста, анализируются вопросы интеграции в соответствии с ФГТ (ФГОС дошкольного образования), даётся обоснование важности использования интеграции в процессе обучения пению в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: вокально-хоровые навыки, система работы, обучение пению, интеграция, интеграция художественных видов деятельности, непосредственно-образовательная деятельность.

Экономические и социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к смене ценностных ориентиров, падению духовности и культурного уровня людей. В силу этого сегодня настоятельно требуется поиск и разработка новых подходов к системе воспитания и развития детей дошкольного возраста. Усилия педагогов, психологов, социологов направлены на обновление и пересмотр содержания дошкольного образования, создание новых программ, совершенствование форм и методов обучения, разработку новых образовательных технологий.

Дошкольное образование призвано обеспечить создание основного фундамента развития ребенка. В современной системе дошкольного образования складываются новые модели организации воспитательно-образовательного процесса. Инструментом в создании таких моделей может выступать интеграция, которую мы понимаем как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения различных разделов воспитания и образования детей, и которая, с нашей точки зрения, должна охватывать все виды художественно-творческой и речевой деятельности, разнообразные игры: дидактические, подвижные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые; изобразительную деятельность, художественно-речевую, музыкальную.

Интеграция, с одной стороны, основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой детской деятельности (эстетического восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к действительности, а также памяти и внимания). С другой стороны, основой интеграции применительно к содержанию эстетического, художественного направления является образ, замысливаемый и передаваемый в разных видах художественной деятельности специфическими средствами выразительности [1]. Механизмом интеграции является образ, созданный разными средствами и воспроизводимый детьми в разных видах деятельности:

- 1) в речевой – с помощью слов (сравнения, определения, эпитеты, ритм);
- 2) в театрализованной – посредством движений, жестов, мимики, голоса, интонаций, поз;
- 3) в изобразительной – через рисунок (форма, величина, цвет, композиция, ритм);
- 4) в музыкальной – через мелодию, ритм, гармонию, динамику, интонацию и др.

Интеграция содержания позволяет создать модель организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО), где ребенок постигает базовые категории с различных точек зрения, в различных образовательных сферах и осваивает способы перевода содержания с одного языка на другой. Интеграция содержания позволяет ребенку возможность ярче проявить себя в том или ином виде деятельности (художественной, музыкальной или речевой).

При разработке нашей системы работы по обучению пению детей старшего дошкольного возраста, мы опирались на известные положения о том, что в основе любой деятельности вне

зависимости от ее предметной ориентации (художественная, коммуникативная, спортивная) лежат мотивы: желания, потребности, склонности, интересы, непосредственно связанные с содержанием деятельности.

Пение как вид музыкальной деятельности детей дошкольного возраста в настоящее время рассматривается как один из самых сложных и в то же время наименее изученных и методически разработанных разделов музыкальной работы с детьми дошкольного возраста.

Среди всех видов музыкальной деятельности в дошкольном возрасте пение имеет ряд очевидных преимуществ. Это объяснимо следующими причинами: 1) песенным началом российской музыкальной культуры. Видный деятель хорового искусства Г.А. Струве отмечал: «Все обряды: рождение, венчание, погребение сопровождалось пением. На всех праздниках наш народ пел. Пели работая, пели отдыхая» [2, с. 50]; 2) общедоступностью. Каждый ребенок физиологически обладает от природы голосом и слухом; 3) адекватностью пения психолого-возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста; 4) особой доступностью для восприятия в силу синтеза слова и музыки; 5) значимостью воспитания чувств человеческой общности в современном мире.

Педагогами-музыкантами был накоплен большой опыт по формированию личности ребенка в процессе обучения пению. Весомый вклад внесли такие педагоги, как С.И. Бекина, Н.А. Ветлугина, А.Д. Войнова, Н.А. Метлов, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский. В их работах предложена методика практической работы с детьми, показано влияние певческой исполнительской деятельности на всестороннее развитие личности ребенка.

В пении, как и в других видах исполнительства, ребенок может активно проявлять свое отношение к музыке. Овладение пением у детей происходит постепенно, в результате «бесчисленных проб», в процессе которых, с одной стороны, развивается умение владеть голосовым аппаратом, а с другой – вырабатываются музыкально-слуховые представления. Но при всём интересе детей старшего дошкольного возраста к данному виду деятельности, процесс формирования вокально-хоровых навыков, является монотонным и сложным. Для того чтобы данный процесс стал наиболее привлекателен для детей старшего дошкольного возраста, мы предположили, что интегрированный подход в рамках рассматриваемой работы будет особенно актуален.

В связи с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и к условиям её реализации [3], становятся актуальными вопросы, связанные с разными аспектами интеграции образовательных областей, разных видов деятельности, преемственности различных ступеней образования. Федеральные государственные требования (далее ФГТ) рекомендуют проектировать общеобразовательную программу дошкольного образования с учётом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей.

В свете ФГТ, образовательная область «Музыка» относится к одному из четырёх главных направлений – художественно-

эстетическому. В рамках данного направления проблема интеграции изучается в ракурсе более глубокой формы взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования. По мнению Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготского, Т.С. Комаровой, Д.Б. Эльконина и других, одной из главных особенностей детской художественно-творческой деятельности является её синкретичность, в широком смысле понимаемая как нераздельность, соединение видов искусства в одном целом художественном действии.

Исследования по интеграции появились в конце 80-х и 90-х годов XX века под руководством Т.С. Комаровой, в которых было отмечено, что интеграция является фактором всестороннего воспитания детей и развития их творчества и понимается как глубокая форма взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования детей, охватывающая все виды художественно-творческой деятельности [2]. Были написаны работы, посвящённые вопросам взаимосвязи изобразительного и других видов искусства: музыки, литературы, театра, архитектуры (С.Ю. Болотова, О.А. Вепрева, С.М. Зырянова, С.П. Козырева, И.И. Комарова, Г.П. Новикова, Г.А. Савостина, Е.Л. Трусова и другие); непосредственно интеграции искусств, видов детской деятельности, способностей детей (М.Б. Зацепина, И.Н. Куланина, Е.А. Пелих); взаимодействия детей друг с другом, детей и взрослых (С.И. Букатина, Н.Л. Дьячкова, О.Г. Мурзакова, Э.В. Никитина, Л.Ю. Павлова, И.Ф. Слепцова и другие). В исследованиях изучались проблемы сущности и значения интеграции в овладении детьми разнообразными видами художественной деятельности, что позволило создать научно-обоснованные рекомендации к проведению интегрированных занятий с детьми дошкольного возраста на основе освоения произведений народного искусства (музыкального, литературного, изобразительного во взаимосвязи).

Современные исследования показали, что интеграция возможна при выполнении трёх условий, на которые должны указывать существенные признаки интеграции, имеющие свои характерные особенности в каждой из областей человеческого знания: объекты исследования должны совпадать либо быть достаточно близкими; в интегрируемых предметах используются одинаковые или близкие методы исследования; интегрируемые предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

При изучении данного направления, нас больше интересовала интеграция художественных видов деятельности в связи с тем, что в процессе интеграции деятельности обогащается не только собственное содержание этих видов деятельности, но и сами они реализуются на более качественном педагогическом уровне. В результате этого процесса мы получаем целостное художественно-эстетическое и вокально-хоровое развитие детей.

В ходе исследования выяснилось, что интеграция в данном случае обладает большими возможностями формирования у детей ценностных ориентиров, нравственно-эстетических отношений, пробуждает интерес. Яркое произнесение художественных текстов, хорошо выполненные произведения изобразительного искусства, образность в выполнении ритмических движений – всё это повышает эмоциональность восприятия музыкального материала, образность формируемых на их основе представлений, способствует успешному овладению детьми вокально-хоровыми навыками и содействует эстетическому воспитанию детей в целом.

В ходе изучения фундаментальных трудов Б.М. Теплова, Н.А. Метлова, Н.А. Ветлугиной, Г.А. Струве и других ученых по развитию у детей дошкольного возраста певческих навыков были выявлены особенности и раскрыты методы формирования у детей вокально-хоровых навыков средствами интеграции разных видов художественной деятельности.

В исследованиях Б.М. Теплова было доказано, что решающая роль в развитии музыкального слуха принадлежит пению. Для развития музыкально-хоровых навыков дошкольников он предлагал использовать метод моделирования. Н.А. Метлов также использовал в работе методы моделирования ритмических и звуковых отношений. Важную роль в активизации процесса развития координации слуха и голоса, чистоты интонирования, чувства ритма отводил игровым приёмам обучения [4].

Научные исследования ученого и практика Н.А. Ветлугиной позволили определить существенную роль координации слуха и голоса в развитии общей музыкальности дошкольников, на основе этих данных была определена система приемов разви-

тия слуха и голоса. Высокая результативность развития музыкального слуха и вокально-хоровых навыков у дошкольников достигалась в работе Г.А. Струве по его разработанной методике. Педагог рекомендовал использовать в обучении три важных анализатора человеческого организма: зрительный, двигательный и слуховой.

В современной музыкальной методике обучения дошкольников известна методика Т.А. Боровик, основанная на ритмо-декламации, представляющая собой синтез поэзии и музыки, являющаяся эффективным средством развития мелодического слуха, координации слуха, голоса и движения, интонационной выразительности. В современных исследованиях раскрывается технология формирования представлений о художественном образе у детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции выразительных средств музыкального и изобразительного искусства [5].

В рамках исследуемой темы нами была проведена опытно-поисковая работа по использованию интеграции художественных видов деятельности в процессе обучения пению детей старшего дошкольного возраста. На основании теоретического анализа особенностей формирования вокально-хоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста, специфики организационно-педагогического процесса в дошкольной образовательной организации и, исходя из убеждения, что с помощью интеграции разных видов художественной деятельности можно достигнуть успешного формирования вокально-хоровых навыков у детей, нами была разработана система обучения пению детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции разных видов художественной деятельности.

Разработанная система позволяет увидеть, что процесс формирования вокально-хоровых навыков у детей средствами интеграции разных видов художественной деятельности в ДОО происходит через три основных направления: непосредственную образовательную деятельность, нерегламентированную деятельность и деятельность ребенка вне дошкольного учреждения, в семье. Все направления между собой взаимосвязаны, хотя на каждом этапе системы решались разные задачи.

На первом этапе решались задачи по формированию у детей представлений о певческой деятельности, расширению музыкально-информационного опыта детей в данной деятельности. Для этого был разработан цикл бесед на тему «Песня – душа человека» с целью заинтересовать детей жанром «песня». На данном этапе работы мы использовали игры, способствующие активизации детей в певческой деятельности, вызывающие желание петь сольно, слушать свой голос, звучащий в записи. Это игры, в которых интегрируется музыкальная и театрализованная деятельность, например игра «Спой песню так, как бы спел её медведь, Дюймовочка, комар» или другие сказочные персонажи, или игра «Музыкальная студия», в которой дети представляли себя настоящими певцами и записывали исполняемые песни через микрофон на компьютер. Не подвергая голос ребёнка компьютерной обработке, музыкальный руководитель прослушивал вместе с исполнителями запись и давал характеристику голоса ребёнка. Характеристика была всегда «положительная», в индивидуальной беседе педагог обращал внимание ребёнка на неточное исполнение, динамику голоса и т.д. Эта игра способствовала развитию умения различать правильное и неточное исполнение мелодии песни, вызывала желание исправлять ошибки в своём исполнении, наряду с этим, повышала самооценку ребёнка в певческой деятельности.

На втором этапе реализовывались задачи по формированию у детей потребности в певческой деятельности в разных формах организации: непосредственная образовательная деятельность, нерегламентированная деятельность, индивидуальная работа. За основу процесса формирования вокально-хоровых навыков средствами интеграции художественных видов деятельности мы брали традиционную методику работы по изучению песни в старшем дошкольном возрасте, её последовательность, поэтапность. Связано это с тем, что процесс формирования вокально-хоровых навыков у детей происходит в непосредственной образовательной деятельности. На одном музыкальном занятии одновременно работали над развитием дыхания, звукообразования, над ансамблем и выразительностью исполнения.

На начальном этапе работы над песней мы ставили задачу знакомства с песней. Кроме этого, заинтересовывали детей содержанием песни – её литературным текстом, музыкальным

оформлением, вызывали желание спеть её, помогали детям понять содержание музыкальных образов. При первичном восприятии песни мы использовали игры, в которых интегрировались певческая и изобразительная деятельность, такие как «Подбери картинку», в которой дети по содержанию песни подбирали соответствующую иллюстрацию, соотносили содержание прослушанной песни с предложенной иллюстрацией. Также использовали игры, в которых интегрировалась певческая и художественно-речевая деятельность – «Назови главное слово», где дети при слушании песни выделяли главное слово, в котором заключалась основная мысль куплета, припева или всей песни в целом.

Беседуя о характере, содержании разучиваемой песни, мы использовали игру «Слово на ладошке», в которой интегрируются певческая и художественно-речевая деятельность. «Собирались» в ладошку все слова детей, которыми они характеризовали разучиваемую песню. Игра «Потерялась песенка» способствовала развитию умений запоминать основную мелодию песни и выбирать из проигранных мелодий правильную, «затерявшуюся». В данной игре интегрировались певческая и театрализованная деятельность.

На основном этапе работы над песней мы осуществляли непосредственную работу над формированием вокально-хоровых навыков. В традиционной методике разучивания песни с детьми старшего дошкольного возраста на данную деятельность предлагается отводить от 3-х до 5-ти занятий. Придерживаясь указанных требований, мы использовали в работе упражнения и музыкальные игры, способствующие развитию у детей вокально-хоровых навыков, совершенствованию певческого голоса детей и вокально-слуховой координации; приобщали детей к активному участию в певческой деятельности, приучали самостоятельно использовать приобретённые умения и навыки.

Важным моментом на данном этапе являлось то, что работа над несколькими вокально-хоровыми навыками могла осуществляться одновременно. На одном занятии мы работали и над формированием дикции, и над развитием дыхания, и звукообразованием. Традиционная методика работы по разучиванию песни на втором этапе с детьми старшего дошкольного возраста предлагает начинать работу с разучивания текста или мелодии песни. Но задача по разучиванию текста не относится к вокально-хоровым навыкам, поэтому ее мы реализовывали в рамках работы над дикцией. При работе над чёткостью дикции использовали игры, в которых интегрируются певческая и художественно-речевая деятельность, такие как «Вопрос – ответ». Игра на закрепление текста песни, в которой педагог произносил текст песни по фразам последовательно с вопросительной интонацией, а дети хором повторяли эту фразу без изменения с утвердительной интонацией.

По мере освоения слов песни мы использовали на занятиях игры, способствующие закреплению текста и мелодии песни, интегрируя певческую и музыкально-ритмическую деятельность. В игре «Займи место в грузовике» (поезде, машине, самолёте) мы предлагали детям двигаться по кругу и исполнять разучиваемую песню под музыкальное сопровождение или без него, по сигналу педагога дети быстро занимали места на стульях (игра проходила по принципу игры «лишний стул»). Игра продолжалась до тех пор, пока не оставался один игрок на стуле. Таким образом, дети многократно повторяли текст и мелодию песни, не ставя перед собой цели запомнить, и в игре процесс происходил гораздо быстрее.

Проводя работу по развитию навыка звукообразования средствами интеграции певческой и театрально-игровой деятельности в игре «Дикари», мы предлагали детям превратиться в пер-

вобытных людей, которые умеют произносить только отдельно слышимые звуки. При этом было необходимо правильно широко открыть рот, губы расслабить, кисть руки поставить ладонью вниз, ниже подбородка на 3-4 сантиметра, затем открыть рот так, чтобы нижняя челюсть достала до кисти руки. В таком положении рта произносить тихим голосом, без видимых движений губ и челюсти, одинаково, монотонно, на одной высоте все гласные, в последовательности: У, УО, УОА, УОАЭ и т.д. Упражнение дети выполняли перед зеркалом, чтобы проконтролировать правильность положения губ, языка.

Интеграция певческой и художественно-речевой деятельности способствовала наиболее быстрому освоению навыка звукообразования при помощи таких упражнений, как «Чтение текста нараспев»; «Произнесение текста песни утрировано, выделяя каждую букву»; «Произнесение текста песни в ритме песни, одновременно простукивая ритм».

Формирование навыка чистоты интонирования мы осуществляли средствами интеграции певческой и музыкально-ритмической деятельности, при помощи игры «Музыкальная эстафета». Педагог или ребёнок пропевал музыкальную фразу и передавал «эстафетную палочку» другому ребёнку, который продолжал песню и передавал «палочку» следующему ребёнку. В этой игре главная задача состояла в том, чтобы «не потерять тональность», в которой начинал петь первый, поэтому чисто поющих детей мы ставили в начало, в середину и в конец песни, тогда они не «уводили» мелодию от первоначального тона.

Целью заключительного этапа работы над песней было формирование у детей навыка выразительного исполнения песни, развитие умения коллективного и сольного пения, закрепление навыка ансамблевого исполнения. Мы поддерживали интерес детей к разучиваемому материалу, развивали умение исполнять его выразительно, эмоционально. Для этого мы использовали игры и упражнения, в которых интегрируются певческая и театрально-игровая деятельность – такие как исполнение песни в разных темпах (быстром, медленном, очень медленном, очень быстрым); исполнение песни с разным характером, от имени разных героев, исполнение песни с использованием атрибутики, подходящей по содержанию песни, костюмов, масок.

Система работы по обучению пению детей старшего дошкольного возраста осуществлялась не только в непосредственной образовательной деятельности, но и в нерегламентированное время воспитателями группы. Для этого была спланирована работа по расширению знаний в области развития певческих умений детей старшего дошкольного возраста, расширены и обогащены уголки художественной деятельности игрушками, предметами, способствующими активизации детей к певческой деятельности. Важной составляющей являлась и работа с родителями, так как по результатам констатирующего этапа исследования влияние родителей на музыкальные интересы и предпочтения детей оказалось существенным. В связи с этим, нами были разработаны такие формы работы с родителями, как, например, «Музыкальная тетрадь» (тетрадь с домашними заданиями для детей старшего дошкольного возраста на развитие голоса, слуха и песенного творчества).

Таким образом, разработанная нами система работы по обучению пению детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции художественных видов деятельности позволила осуществлять работу на формирующем этапе эксперимента планомерно, последовательно и определить наиболее удачные сочетания видов художественной деятельности для успешного формирования вокально-хоровых навыков в разных формах взаимодействия по всем направлениям работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Комарова, Т.С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада: пособ. для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М., 2010.
2. Струве, Г.А. Когда запоет школа? // Искусство в школе. – 1996. – № 1.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [Э/р]. – Р/д: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr.dok.html>.
4. Метлов, Н.А. Музыка – детям: пособ. для воспитателя и музыкального руководителя детского сада. – М., 1985.
5. Зырянова, С.М. Формирование представлений о художественном образе у детей дошкольного возраста (на основе интеграции выразительных средств музыкального и изобразительного искусства): учебно-методич. пособ. по спецкурсу для студентов факультета дошкольной и социальной педагогики и психологии по специальности 050703 «Дошкольная педагогика и психология». – Шадринск, 2005.

Bibliography

1. Komarova, T.S. Integraciya v sisteme vospitateljno-obrazovatel'noj raboty detskogo sada: posob. dlya pedagogov doskol'nykh uchrezhdenij / T.S. Komarova, M.B. Zacepina. – M., 2010.
2. Struve, G.A. Kogda zapoet shkola? // Iskustvo v shkole. – 1996. – № 1.
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 23 noyabrya 2009 g. № 655 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nykh gosudarstvennykh trebovanij k strukture osnovnoj obshchego obrazovatel'noj programmi doskol'nogo obrazovaniya» ?Eh/r? . – R/d: [http : // www.rg.ru/2010/03/05/ obr.dok.html](http://www.rg.ru/2010/03/05/obr.dok.html).
4. Metlov, N.A. Muzhka – detyam: posob. dlya vospitatel'nykh i muzhkal'nogo rukovoditelya detskogo sada. – M., 1985.
5. Zhiryanova, S.M. Formirovaniye predstavleniy o khudozhestvennom obraze u detej doskol'nogo vozrasta (na osnove integracii vihratitel'nykh sredstv muzhkal'nogo i izobrazitel'nogo iskustva): uchebno-metodich. posob. po spekursu dlya studentov fakulteta doskol'noj i social'noj pedagogiki i psikhologii po specialnosti 050703 «Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya». – Shadrinsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 78 (470.345)

Kobozeva I.S. SOTIOGENEZIS NATIONAL MUSIC AND MUSIC EDUCATION. In the article explains the regional music education as a national-cultural social and pedagogical phenomenon in the context of the historical development of a society is determined by the nature of social and educational events based on historical analysis, taking into account that regional music education is determined by the national-cultural life of the society and its level of socio-cultural development.

Key words: society, culture, identity, national music, music education, folk pedagogy, and folklore

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, E-mail: kobozeva_i@mail.ru

СОЦИОГЕНЕЗИС НАЦИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

В статье обосновывается региональное музыкальное образование как национально-культурный социально-педагогический феномен в контексте исторического развития общества, определяется сущность социально-педагогических явлений на основе исторического анализа с учетом того, что региональное музыкальное образование обусловливается национально-культурной жизнью общества и уровнем его социокультурного развития.

Ключевые слова: общество, культура, личность, национальное музыкальное искусство, музыкальное образование, народная педагогика, фольклор.

Проблема выявления социогенетических оснований музыкального искусства и музыкального образования является весьма своевременной, так как позволяет проследить пути возникновения и тенденции развития регионального музыкального образования в координатах времени и пространстве культуры; актуализирует национально-ценностные позиции и личностные свойства педагогов и учащихся во взаимосвязи с реальными социокультурными явлениями.

В литературе, посвященной исследованиям музыкального образования в современных социокультурных условиях, выделяются качественно определенные «блоки» содержания, посредством которых осуществляется присвоение человеком национальных и общечеловеческих ценностей музыкальной культуры. Выражаясь в количественных показателях, они становятся объектами конкретного изучения в каждом из регионов России. Ценностная ориентация музыкального образования обусловливается определенными социокультурными обстоятельствами и актуализация его национально-культурной направленности не означает, что определенные предпосылки данного феномена на другом историческом уровне, с другими количественными и качественными характеристиками не существовали ранее [1]. Поэтому особый исследовательский интерес представляет исторический подход к национально-культурной содержательной направленности регионального музыкального образования, который отнюдь не изолирован от других научных направлений. Ему присуще стремление опереться на фундамент конкретно-исторических фактов и использовать опыт междисциплинарного знания: философии, культурологии, этнографии, исторической педагогики. Данный подход вполне соотносится с предложенным академиком М.П. Кимом комплексным изучением истории культуры, когда исследователей, прежде всего, привлекают этапы развития культуры и их особенности.

Исторические корни национально-культурных процессов и явлений интересуют и педагогику музыкального образования, поскольку использование народного наследия является источником музыкально-деятельностной творческой активности лю-

дей, поступательного развития национальной музыкальной культуры в регионах страны целом. Если принять во внимание, что национальные культуры, находящиеся в едва ли не постоянном состоянии кризиса, переживают в настоящее время период своего возрождения, то в этом проблемном поле обращение к истории национально-культурной содержательной направленности музыкального образования приобретает особое значение. Отправной посылкой для предпринятого историко-педагогического анализа становится постулат, по которому основой взаимосвязи общества, искусства, образования и человека является их общая ценностная ориентация на национальный идеал, обусловленная потребностями социума на каждом из этапов и развития общества в целом, и развития каждого индивидуума. Эта взаимосвязь приобрела сегодня доминантное значение для анализа регионального музыкального образования.

Фундамент современного музыкального образования заложили древние народы. Однако, они не оставили потомкам определения самого музыкального образования, зато выработали ряд основных положений в данной сфере, не потерявших значение и по сей день. Уже в далекой древности народами, населявшими Россию, были сформированы цели и задачи музыкального обучения, определено содержание музыкального образования, пути и средства музыкально-культурного развития личности, становления человека в русле интересов народа средствами национального музыкального искусства.

Появление зачатков музыкального образования и развитие самого национального музыкального искусства происходило одновременно с зарождением элементарных основ национальной музыкальной культуры. Каждая общность людей обладала как важнейшим атрибутом родового образа жизни музыкальной культурой, которую можно охарактеризовать синкретичной по содержанию, разнообразной по своим национальным формам и коллективной по своему характеру. Музыкальная культура каждой общности складывалась как определенный способ музыкальной деятельности. На основе общественных отношений развивался и определенный тип творческой деятельности в та-

ких сферах музыкальной культурной жизни, как образование и искусство.

Современная отечественная наука располагает огромным фактическим материалом по истории музыкально-культурного становления народов. Все исторические, археологические и искусствоведческие данные, фиксирующие историю музыкально-культурного становления народов, свидетельствуют, что «ни один из всех прошедших до нас, при нас по Земле людей, и которым предстоит пройти по ней в будущее, не входил в мир без колыбельной песни, без гулюшек, похлопываний в ладоши, ритмических приседаний и подпрыгиваний» [2, с. 351].

Интерес к искусству музыки во все времена был всеобщим, и он не связан ни с национальными, ни с иными различиями между людьми, ибо музыка представляла и поныне представляет собой универсальную общечеловеческую форму общения и деятельности и имеет огромное жизненное значение в общественном и личностном развитии. Если влияние религии, например, на разных этапах исторического развития народов было неодинаковым, то музыкальное искусство, зафиксированное в специфических для каждого народа трудовых и плясовых, обрядовых и шуточных, исторических и других песнях, изначально принимало активное участие в формировании музыкально-культурной среды; служило средством музыкальной социализации подрастающих людей, ибо маленький человек в древности «по мере взросления столь же естественно и неотвратимо входил во все достижения культуры... – традиционные песенные и танцевальные сопровождения всех повседневных радостей, празднеств и торжеств» [2, с. 351-352].

Национальная музыкальная культура древности представляет в органическом взаимодействии двух пластов: народной педагогики и музыкального искусства фольклорной традиции, каждый из которых как зеркало отражает существующую социально-историческую музыкально-культурную практику. Памятники музыкальной культуры народов запечатлели своего рода единство этих слоев, которое определяется характером всей исторической структуры национальной музыкальной культуры – именно в этом единстве проявляются наиболее выпукло важнейшие особенности каждого напластования. Единство народно-педагогического и музыкально-творческого находит выражение и в понятии «национальная музыкальная культура», когда она включается в число междисциплинарных наук. Объединение обеих ветвей творчества народов – педагогического и музыкального – в одном понятии «национальная музыкальная культура» определяется комплексом органически взаимосвязанных и взаимообусловленных действительным родовым их соприкосновением свойств, коренится в изначальных формах и потребностях, определивших их возникновение и развитие.

Первый слой музыкальной культуры древности заключается в сфере музыкально-творческой деятельности – музыкального искусства народа фольклорной традиции и целиком базируется на музыке вокальной и инструментальной. Это музыкальное искусство было неразрывно связано с эмоциональным и выразительным языком устной речи и наигрышами инструментального народного исполнительства. Музыка создавалась как на соответствующие тексты и сопровождала их в процессе бытового или обрядового исполнения, так и способами инструментального интонирования. А.П. Окладников писал: «Истоки художественной деятельности коренятся в том, что составляет сущность и основу искусства – в творческой фантазии и способности наслаждаться прекрасным» [3, с. 30]. С этих же позиций ученый трактовал изобразительное искусство древнего человека. Однако, не разделяя данную точку зрения, подчеркнем, что музыкальное искусство древних народов менее всего связывалось с фантазией и наслаждением, а носило исключительно утилитарный характер. В свое время на данную особенность древнего искусства указывал Г.В. Плеханов, соглашаясь с теми, кто утверждал, что «сообщение» древнее, чем «украшение» [4, с. 7-10]. Само понятие «музыкальное искусство», как составляющую музыкальной культуры древности, мы думаем, следует трактовать в родовом, а не в индивидуальном смысле, поскольку музыкантом в те исторические далекие времена мог быть и, видимо, был в действительности каждый человек, ибо искусство музыки преследовало не чисто эстетические цели, а было одним из важнейших средств воспитания, социализации человека, «укрепления единства социальной группы и коллективного сознания» [5, с. 113].

Музыкальное искусство древности называют фольклором. В фольклористике, особенно XX столетия, много сделано по формированию представлений о музыкальной культуре исторического прошлого. Характеризуя фольклор, Л.В. Кулаковский обращал внимание на то, что «фольклор в буквальном переводе – «мудрость народа», которая выражена в обобщенной, художественной форме. Фольклор – песня, сказка, поговорка, пословица. Фольклор музыкальный – мелодия песни, наигрыш, созданный народом и передаваемые, как и пословицы, сказки, по памяти, «устно»» [6, с. 3].

Музыкальный фольклор как традиционное искусство возник на базе традиционного уклада жизни и как каждое социальное явление имел своих «живых носителей». В конкретно-исторических условиях музыкальный фольклор являл собой результат социальной практики и в имеющихся условиях активного музыкально-творческого действия членов сообщества. Музыкальный фольклор, представляя собой бытовой и обрядовый виды музыкального искусства древности, был обращен ко всем слушателям и был доступен каждому. Любой жанр музыкального фольклора, в зависимости от его жизненного предназначения, имел свою аудиторию – общину, – при этом в ее пределах различий между слушателями по их интересам и музыкальной подготовке не было. Музыкальный фольклор адресовался каждому человеку и любым человеком воспринимался в одинаковой степени, выступал интегративным фактором национально-культурной среды. Таким образом, музыкальный фольклор можно характеризовать и как «традиционное, коллективное, духовное, художественное творчество народа», и как «коллективное средство общения»; и как «процесс, который реализуется при исполнении, репродуцировании в определенной ситуации и функции» [7, с. 22]; и как художественно-образную форму музыкальной деятельности людей, в содержании которой, по сущностному определению Г.Л. Головинского, отразились «мировоззрение и психология народных масс» [8, с. 9]. Конкретно исторические виды музыкального фольклора были ориентированы на наиболее широкий охват аудитории, апеллировали к массовому слушателю. Их спутниками могли быть различные формы бытового музыкального фольклора. Они же определяли и главное направление развития второго слоя национальной музыкальной культуры – народной педагогики.

Начало исследований проблем взаимосвязи устно-поэтического творчества и педагогического опыта народов в отечественной дидактике положено книгой Г.С. Виноградова «Народная педагогика», изданной в г. Иркутске (1926 г.). Начиная с 50-х годов XX века, за этой монографией, где анализируется процесс зарождения и становления принципиально нового типа образования как по содержанию (ориентированному на этнос и гуманистические принципы), так и по форме (ориентированной на развитие), в отечественной и зарубежной научной литературе появляется целый ряд фундаментальных исследований В.Х. Арутюняна (Армения), Г.Н. Волкова (Чувашия), А.С. Гашимова (Азербайджан), Д.Х. Гургенидзе (Грузия), А.П. Орловой (Белорусия), Ю.П. Сокольников (Россия), Я.И. Ханбикова (Татарстан), М.Ш. Ширбаева (Узбекистан) и др. В них ставится вопрос о взаимосвязи традиционного народного творчества с образованием. Последнее трактуется в этих работах уже не просто как информационное средство наследования национальной культуры подрастающим поколением людей, но и как воспитательный и духовно-эстетический феномен, фактор, без которого и вне которого не может существовать национальная культура [9-12].

Словосочетание «педагогика народа», адекватное современному словосочетанию «педагогика музыкального образования», означает не общее понятие музыкального образования, а лишь сферу народного музыкального обучения. Современная педагогика «ставит и решает, – по определению Г. Н. Волкова, – много проблем, которые никогда не ставились и не могли ставиться народной педагогикой. В то же время и у народной педагогики есть такие находки, на которые педагогическая наука не обращала внимания, хотя среди них не все безнадежно устарело» [9, с. 38]. И далее в «Этнопедагогике» Г.Н. Волкова читаем: «Народная педагогика – это по преимуществу дописанная педагогика, устное педагогическое творчество народа...», имеющее своей целью «сохранение и распространение совокупности целей и задач, путей и средств обучения в их взаимной связи, педагогических навыков и приемов, применяемых трудящимися в целях привития личности качеств, желательных народу» [9, с. 41]. В народной педагогике основой воспитания являлось

усвоение детьми традиций и обычаев своего этносоциума [13]. К.Д. Ушинский, первый употребивший термин «народная педагогика», пришел к выводу, что у каждого народа существует «своя национальная система воспитания» [14, с. 256]. При этом русский педагог показал оригинальность педагогических идей, заложенных в устное народное творчество, характеризуя которое он писал, что «...Это первые и блестящие попытки ... народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» [15, с. 64]. Этот подход сегодня перерос в этнопедагогическую концепцию с характерным представлением о фольклоре как о действенном средстве решения музыкально-образовательных проблем [16; 10; 17; 18].

Особо подчеркнем тот факт, что народная педагогика сформировала законы о взаимосвязи музыкального образования и искусства, указала на объективный характер творческой деятельности, воспроизводящей национальную музыкальную культуру. Процесс движения от народной педагогики к музыкальному фольклору общности, как нам представляется, проявлялся главным образом в становлении народной педагогики непосредственной культурно-преобразующей силой. И это обуславливалось социальной необходимостью хранения, передачи и усвоения музыкальной культуры внутри данного общества. Если в становлении народной педагогики как музыкально-образовательной сферы основные приоритеты приходились на долю музыкального фольклора, то становление народной педагогики как культурно-преобразующей силы требовало участия, прежде всего, людей. Повышение роли человека связывалось не только с его нравственным, эстетическим воспитанием и его музыкальным развитием, но, прежде всего, его единением с фольклором, с музыкальной культурой, что проявлялось в процессе социализации подрастающих людей и включало в себя творческое производство новых музыкально-культурных ценностей, передачу их широкой аудитории общности. Именно с реализацией потенциала человека как наследователя и воспроизводителя, преобразователя музыкально-культурной среды связывается гуманистическая бытовая основа народной педагогики, поэтому в ее рамках предусматривалось поощрение музыкальной активности личности.

Однако совершенно очевидно, что в системе взглядов древних народов, выражающих интересы этносов, ценностью являлись лишь те формы проявления музыкальной активности человека, которые не оказывали разрушительного влияния на культуру. Именно эти ограничения, по нашему мнению, побуждали человека к музыкально-творческой деятельности, к поискам новых форм связей с природой и социальным окружением. В древние времена, согласно мнению многих ученых, разные племена и народы жили в неодинаковых бытовых и природных условиях, занимались разнокачественной деятельностью, по-своему проводили свободное время. Определяющим моментом любых индивидуальных или коллективных действий людей являлась традиция, в которой с годами выкристаллизовывался опыт пережитого. Вполне естественно, что по мере накопления как бытового социального опыта, так и исторического, интегрирующего знания предшествующих поколений, вставал вопрос о способах, методах и формах его накопления, хранения и передачи [19, с. 88-143]. В процессе поддержания традиции и аккумуляции жизненного опыта важную роль вполне закономерно играли и память, и механизмы закрепления приобретенных знаний. Народная педагогика, музыкальный фольклор как раз и выступали совокупностью национально-культурных форм, сочетающих в себе возможность накопления, хранения и трансляции коллективного и исторического опыта народов. Равно как в народной педагогике, так и в музыкальном фольклоре отражение культурной среды конкретной общности людей нашло проявление в адекватности ряда признаков. Можно утверждать, что к их числу относятся:

- практическая предназначенность, то есть адресованность членам только конкретного общества, имеющего свои особые жизненные и природные условия;
- единая целевая направленность, то есть удовлетворение собственных духовных нужд и потребностей;
- коллективность, то есть общность содержания, отражающего мировосприятие и психологию конкретного народа;
- устность, то есть способ бытования и условие существования, базирующееся на традиции, обеспечивающей преемственность, без которой национальная музыкальная культура,

как результат педагогического и музыкального творчества, не могла бы существовать.

Естественно, что эти два типа – педагогической и музыкально-творческой – деятельности можно отделить друг от друга чисто условно – в реальной действительности, в контексте культурной жизни конкретной общности людей они были тесно взаимосвязаны. И здесь следует отметить, что народная педагогика не как наука, а как национально-культурная духовная практика конкретного этноса относится к наиболее раннему, внутренне присущему социуму виду музыкально-образовательной деятельности, поскольку она предполагала естественную передачу фиксированного в музыкальном фольклоре опыта жизни от поколения к поколению людей. Отсюда и сам музыкальный фольклор уже проявлял себя как естественный для общности способ социализации подрастающих поколений. При этом фольклор выступал и средством вживания человека в окружающую музыкально-культурную социальную среду. Таким образом, национальная музыкальная культура древности выступает как социальная система, связывающая воедино и педагогику, и фольклор.

Современная отечественная наука располагает огромным фактическим материалом по фольклорному музыкальному искусству народов, который с каждым годом пополняется. Сведения этнографов об искусстве чувашей, марийцев, татар, мордвы и многих-многих других народов, которые до начала XX века находились в статусе «малых народов», блестяще использовали многие ученые, развивая идею об общественно-педагогическом характере народного искусства. Исследования Н.И. Бояркина, Г.Л. Головинского, В.Е. Гусева, И.И. Земцовского, Л.В. Кудаковского, М.Н. Нигмедзянова и многих других свидетельствуют, что музыкальное искусство древности – реальность, гигантский культурный пласт в истории развития этносов [20; 8; 21; 22; 6; 23]. Все, что составляло материальную основу исторического прошлого народов, включая, например, предметы обихода, одежду, орудия труда, исчерпало себя. Но фольклорное музыкальное искусство сохранилось, живет в профессиональном музыкальном творчестве и рядом с ним, имеет для нас сегодня национально-культурную ценность. В то же время сумма искусствоведческих и педагогических научных свидетельств с ясностью представляет, что, несмотря на национальное музыкальное своеобразие, имеются точки межкультурного соприкосновения, выражающегося родственными принципами музыкально-образовательной организации микросоциума, а именно – возникновение и рост педагогического искусства народов на почве традиционного музыкального творчества: в системе народного самовоспитания находила реальное выражение взаимосвязь национального музыкального искусства и педагогики народа. Слитность народной педагогики и национального музыкального искусства фольклорной традиции, обуславливаемых целостностью синкретичного мироощущения этносов, является значимой характеристикой смысловой перспективы музыкального образования на начальной стадии его зарождения – становления музыкального образования как национально-культурного явления. В частности, на синкретизм, как значимую характеристику социогенезиса музыкального образования, указывали и С.И. Дорошенко [24, с. 20], и Н.А. Терентьева [25, с. 23].

В заключение скажем следующее. Художественно-эстетические и нравственные ценности, которые древние народы в продолжение многолетий своей музыкально-творческой деятельности выработали в фольклоре, послужили фундаментом музыкально-образовательной работы с тем, чтобы вся сумма этих национальных музыкальных ценностей стала средством народного обучения и воспитания, социализации подрастающих людей. Главным в использовании фольклора в музыкальном образовании по народной педагогике явилось формирование на его основаниях соответствующих национально-культурных деятельностных традиций и постепенная трансформация этих традиций в привычные отношения к национальной музыкальной культуре, в привычные формы национально-культурной деятельности. Процесс музыкального образования человека по народной педагогике осуществлялся только в музыкальной деятельности (непосредственное участие или восприятие фольклора в исполнении других), а фольклорная ориентация детской общности, ее музыкальной деятельности выступала необходимой предпосылкой эффективности этого процесса. Согласно этим методологическим посылок можно сказать, что в решении обозначенных нами задач выступает музыкально-художественная и музыкально-педагогическая творческая действительность как

культурная среда, в которой реализуются социокультурные функции музыкального образования и, в частности, функция его национально-культурной направленности.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03. 2013 г.).

Библиографический список

1. Кобозева, И.С. Цивилизационный подход к историко-педагогическому исследованию национальной ориентации музыкального образования в России // Интеграция образования: научно-методический журнал. – 2003. – №1.
2. Киященко, Н.И. Становление музыкального воспитания в России // История музыкального образования как наука и как учебный предмет: материалы V международной н/п конф. – М., 1999.
3. Окладников, А.П. Утро искусства. – Л., 1967.
4. Плеханов, Г.В. Письма без адреса // Литература и эстетика. – М., 1958. – Т.1.
5. Салаева, Т.А. Роль семейно-родовой культуры мордвы в формировании этнической идентичности / Т.А. Салаева, М.Н. Салаева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3(11).
6. Кулаковский, Л.В. Как собирать и записывать народные песни. – М., 1962.
7. Рюйтел, И. Фольклор и современная культура: теоретические аспекты проблемы // Фольклор и современная духовная культура финно-угров. – Саранск, 1993.
8. Головинский, Г. Композитор и фольклор: Из опыта мастеров XIX – XX веков. Очерки. – М., 1981.
9. Волков, Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974.
10. Кобозева, И. С. Этнопедагогический мир человека как образовательный концепт // VII Конгресс этнографов и антропологов России; НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2007.
11. Орлова, А.П. Преемственность народной и научной педагогики в работах по теории и истории педагогики // Народная педагогика и современные проблемы воспитания. – Чебоксары, 1991.
12. Ханбиков, Я.И. Народная педагогика // Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. – Т.3.
13. Корнишина, Г.А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3(7).
14. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1988. – Т. 1.
15. Ушинский, К.Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год первый. Первая после азбуки книга для чтения // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1989. – Т. 4.
16. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (ч. 2).
17. Северинова, Л.И. Этнопедагогическая культура учителя музыки как структурный компонент профессионально-педагогической культуры // Профессиональное педагогическое образование: личностный подход: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Лещинского, Е.Е. Седовой, Т.Е. Стародубцевой. – Воронеж, 2003.
18. Шамина, Л.В. О развитии национального творчества в России и задачах общеобразовательной школы // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки: материалы II Международной науч.-практич. конф. – М., 1994.
19. Бромлей, Ю.В. Очерки теории этноса. – М., 1983.
20. Бояркин, Н.И. Мордовское народное музыкальное искусство. – Саранск, 1983.
21. Гусев, В.Е. Эстетика фольклора. – Л., 1967.
22. Земцовский, И.И. Фольклор и композитор. – Л.; М., 1978.
23. Нигмедзянов, М.Н. Народные песни волжских татар. – М., 1982.
24. Дорошенко, С.И. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование. – Владимир, 1999.
25. Терентьева, Н.А. История и теория музыкальной педагогики и образования: учеб. пособ.: в 2 ч. – СПб., 1994. – Ч. 2.

Bibliography

1. Kobozeva, I.S. Civilizacionniy podkhod k istoriko-pedagogicheskomu issledovaniyu nacionalnoy orientatsii muzikal'nogo obrazovaniya v Rossii // Integratsiya obrazovaniya: nauchno-metodicheskiy zhurnal. – 2003. – №1.
2. Kiyathenko, N.I. Stanovlenie muzikal'nogo vospitaniya v Rossii // Istoriya muzikal'nogo obrazovaniya kak nauka i kak uchebniy predmet: materialih V mezhdunarodnoy n/p konf. – M., 1999.
3. Okladnikov, A.P. Utro iskusstva. – L., 1967.
4. Plekhanov, G.V. Pis'ma bez adresa // Literatura i ehstetika. – M., 1958. – T.1.
5. Salaeva, T.A. Rolj semeyno-rodovoy kulturih mordvih v formirovanii ehnicheskoj identichnosti / T.A. Salaeva, M.N. Salaeva // Gumanitarih nauki i obrazovanie. – 2012. – № 3(11).
6. Kulakovskiy, L.V. Kak sobiratj i zapisihvatj narodnihe pesni. – M., 1962.
7. Ryuyitel, I. Foljklor i sovremennaya kultjura: teoreticheskie aspektih problemih // Foljklor i sovremennaya dukhovnaya kultjura finno-ugrov. – Saransk, 1993.
8. Golovinskiy, G. Kompozitor i foljklor: Iz opihita masterov XIX – XX vekov. Ocherki. – M., 1981.
9. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika. – Cheboksarih, 1974.
10. Kobozeva, I. S. Ehtnopedagogicheskiy mir cheloveka kak obrazovatel'niy koncept // VII Kongress ehtnografov i antropologov Rossii; NII gumanitar. nauk pri Pravitel'stve Respubliki Mordoviya. – Saransk, 2007.
11. Orlova, A.P. Preemstvennostj narodnoy i nauchnoy pedagogiki v rabotakh po teorii i istorii pedagogiki // Narodnaya pedagogika i sovremennihe problemih vospitaniya. – Cheboksarih, 1991.
12. Khanbikov, Ya.I. Narodnaya pedagogika // Pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M., 1966. – T.3.
13. Kornishina, G.A. Obryadovaya kultjura v sisteme funkcionirovaniya mordovskogo ehtnosa // Gumanitarih nauki i obrazovanie. – 2011. – № 3(7).
14. Ushinskiy, K.D. O narodnosti v obhtestvennom vospitanii // Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. / sost. S.F. Egorov. – M., 1988. – T. 1.
15. Ushinskiy, K.D. Rodnoe slovo dlya detey mladshego vozrasta. God pervihy. Pervaya posle azbuki kniga dlya chteniya // Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. / sost. S.F. Egorov. – M., 1989. – T. 4.
16. Karpushina, L.P. Ehtnokultjurniy podkhod k podgotovke studentov pedagogicheskikh vuzov // Fundamentalnihe issledovaniya. – 2011. – № 12 (ch. 2).
17. Severinova, L.I. Ehtnopedagogicheskaya kultjura uchitelya muzihki kak strukturihnyj komponent professional'no-pedagogicheskoy kultjurih / Professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie: lichnostniy podkhod: sb. nauch. tr. / pod red. V.I. Lethinskogo, E.E. Sedovoy, T.E. Starodubcevoj. – Voronezh, 2003.
18. Shamina, L.V. O razvitii nacional'nogo tvorchestva v Rossii i zadachakh obhteorazovatel'noy shkoli // Vzaimosvyazj metodologicheskoy i metodicheskoy podgotovki uchitelya muzihki: materialih II Mezhdunarodnoy nauch.-praktich. konf. – M., 1994.
19. Bromley, Yu.V. Ocherki teorii ehtnosa. – M., 1983.
20. Boyarkin, N.I. Mordovskoe narodnoe muzihkal'noe iskusstvo. – Saransk, 1983.
21. Gusev, V.E. Ehstetika foljklora. – L., 1967.
22. Zemcovskiy, I.I. Foljklor i kompozitor. – L.; M., 1978.
23. Nigmedzyanov, M.N. Narodnihe pesni volzhskikh tatar. – M., 1982.
24. Doroshenko, S.I. Muzihkal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-pedagogicheskoe issledovanie. – Vladimir, 1999.
25. Terentjeva, N.A. Istoriya i teoriya muzihkal'noy pedagogiki i obrazovaniya: ucheb. posob.: v 2 ch. – SPb., 1994. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 316.624

Larionova S.O., Sorokoumova S.N. ART THERAPY AS A MEANS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOUR OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT. The article is devoted to the specifics of art therapy as a means of prevention of deviant behavior of younger students with mental retardation. The article focuses on the specific forms of deviant behavior of primary school children with mental retardation. The author points out the pressing issue of the use of art therapy as an innovatory means of prevention of deviant behavior of children. In addition, the author analyzes the features and benefits of art therapy in the aspect of prevention of deviant behavior of younger pupils of the studied category.

Key words: prevention, deviant behavior, younger students with mental retardation, art therapy, types, forms, functions of art therapy, art therapy as an innovatory means of prevention.

*С.О. Ларионова, ст. преп., психолог ИСО УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: svetlana@uspu.ru;
С.Н. Сорокумова, проф. ИГАСУ, г. Нижний-Новгород, E-mail: 4013@bk.ru*

АРТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена рассмотрению специфики арттерапии как средства профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития. В статье акцентируется внимание на характерных формах девиантного (отклоняющегося) поведения младших школьников с ЗПР. В связи с этим актуализируется вопрос использования арттерапии как новационного средства профилактики девиантности у детей. Кроме того, анализируются особенности и преимущества применения арттерапии в аспекте профилактики отклоняющегося поведения младших школьников изучаемой категории.

Ключевые слова: профилактика, девиантное (отклоняющееся) поведение, младшие школьники с задержкой психического развития, арттерапия, виды, формы, функции арттерапии, арттерапия как новационное средство профилактики.

Профилактика девиантности (т.е. отклоняющегося поведения) у детей младшего школьного возраста, особенно у детей данной возрастной категории с задержкой психического развития (ЗПР), остается на сегодняшний день наиболее актуальной проблемой и, соответственно, требующей поиска адекватных методов и средств воздействия на личность таких детей.

Как правило, профилактика – это пролонгированное планомерное воздействие, осуществляемое с учетом влияния различных факторов (биологических, социально-средовых, психологических, педагогических) на личность несовершеннолетнего и нацеленное главным образом на достижение желаемого результата и в то же время на предупреждение возможных или предотвращение развития уже имеющихся проблем.

В настоящее время традиционные методы профилактики девиантного поведения детей оказываются безуспешными, что, в свою очередь, актуализирует необходимость поиска соответствующих новационных средств, детерминирующих процесс профилактики рассматриваемого поведения у детей с ЗПР и делающих его наиболее эффективным.

Значительное место в решении этой проблемы отводится арттерапии как новации («арттерапия как новация» – авт. Л.Д. Лебедева [1]). По утверждению А.И. Копытина, именно арттерапия позволяет решать задачи предупреждения и коррекции поведенческих и эмоциональных расстройств у детей, развития у них комплекса психологических навыков, необходимых для успешной психосоциальной адаптации [2].

Арттерапия, по определению М.В. Киселевой, это метод развития и изменения сознательных и бессознательных сторон психики личности посредством разных форм и видов искусства [3, с. 15]. Исследователь подчеркивает, что данный метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне [2].

Л.Д. Лебедева, занимающаяся изучением арттерапии в педагогике, акцентирует внимание на методике арттерапии, которая базируется на убеждении, что внутреннее «Я» человека отражается в зрительных образах всякий раз, когда он спонтанно, не особенно задумываясь о своих произведениях, рисует, пишет картину, лепит скульптуру. Принято считать, что образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения. При их словесном описании, особенно у детей, могут возникать затруднения. В связи с этим именно невербальные средства, в частности арттерапия, в большин-

стве случаев являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний [4, с. 28].

Л.С. Выготский, рассматривая биологическое значение искусства, отмечал тот факт, что «...то, что остается не реализованным в нашей жизни, должно быть сублимировано. Для неосуществленного в жизни существует только два выхода – или сублимация, или невроз. Таким образом, искусство (арттерапия – авт.) представляет собой с психологической точки зрения постоянный биологически необходимый механизм изживания (проработки – авт.) не реализованных в жизни возбуждений (потребностей, желаний – авт.) и является совершенно неизбежным спутником в том или другом виде всякого человеческого существования» [5, с. 235].

Существует несколько вариантов данного метода: использование уже существующих произведений искусства через их анализ и интерпретацию; побуждение человека к самостоятельному творчеству; использование имеющегося произведения искусства и самостоятельное творчество клиентов; творчество самого специалиста (арттерапевта, психолога) – лепка, рисование, аппликация, вышивание и др., направленное на взаимодействие с личностью (клиентом) [6].

Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности посредством актуализации способности самовыражения и самопознания.

Арттерапия, с точки зрения Е.А. Медведевой, представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения [7, с. 165].

Следовательно, арттерапия в аспекте изучаемой проблемы рассматривается как совокупность методик и техник, основанных на использовании разных видов искусства в своеобразной символической форме и детерминирующих коррекционное воздействие на психоэмоциональную, поведенческую, когнитивную и другие сферы личностного развития детей с ЗПР.

Традиционно различают следующие виды арттерапии, которые используются в работе с детьми рассматриваемой категории: библиотерапия, куклотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, данстерапия, имажотерапия, цветотерапия, игротерапия, изотерапия и др.

Арттерапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из дополнительных (вспомогатель-

ных) методов. Кроме того, арттерапевтические техники могут выступать и в качестве диагностического инструментария индивидуально-типологических особенностей личности и в большинстве случаев как самостоятельная технология профилактического и коррекционного воздействия на личность. Арттерапия осуществляется как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Применение арттерапии может осуществляться как на директивном (структурированная арттерапия), так и на недирективном (неструктурированная арттерапия) уровнях. В первом варианте арттерапия организуется и направляется определенным образом специалистом. В другом случае клиенту (взрослому, ребенку) предоставляется свобода выбора материалов, техник, форм, инструментария, ресурсов, а специалист (арттерапевт) отслеживает и по мере необходимости корректирует или ограничивает данную деятельность клиента.

Как правило, арттерапия ориентирована на предоставление человеку в социально-приемлемой форме возможности прорабатывать, а именно осуществлять рефлексии своих негативных эмоциональных реакций и переживаний, развивать внутренний контроль и навыки саморегуляции, повышать самооценку до адекватного уровня. Соответственно, арттерапия предполагает не уход от проблемы, а ее переживание, анализ, поиск причин, т. е. создает условия и возможности выхода из нестандартных, сложных жизненных ситуаций.

Арттерапия также имеет и образовательную ценность, так как способствует развитию познавательных процессов и созидательных навыков.

Таким образом, арттерапия выполняет следующие функции: *катарсическую* (очищающую, освобождающую от негативных состояний, переживаний, мыслей); *регулятивную*, направленную на гармонизацию психосоматических процессов и состояний, повышение нервно-психического тонуса и стрессоустойчивости, формирование позитивной личностной модели жизнедеятельности; *коммуникативно-рефлексивную* функцию, которая обуславливает коррекцию межличностного взаимодействия, поведенческих паттернов и формирование адекватной самооценки личности, социально-приемлемых способов социализации, умений саморефлексии и самовыражения и др.

В контексте проблемы профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР необходимо акцентировать внимание на психолого-педагогических особенностях детей данной категории. Многочисленные исследования личностных и поведенческих особенностей детей младшего школьного возраста с ЗПР свидетельствуют о том, что у таких детей, как правило, отмечаются:

- 1) повышенная внушаемость и впечатлительность, беспечность, подчиненность во взаимодействии, неумение и нежелание действовать по социальным правилам и нормам, неустойчивость социальных контактов;
- 2) преувеличение своих возможностей, игнорирование особенностей личности других людей;
- 3) лживость, конфликтность, стойкая импульсивность поведения, независимость от обстоятельств, вспыльчивость, жадность, эгоистичность, необязательность, раздражительность, упрямство, агрессивное поведение, враждебность, негативизм, мстительность, склонность к демонстративному поведению, хвастовство;
- 4) преобладание деструктивных форм поведения;
- 5) отсутствие чувства ответственности, стойких привязанностей, пониженная самокритичность и повышенная требовательность к другим, в основном отрицательные эмоциональные переживания;
- 6) нестойкость личностных мотивов и интересов;
- 7) несформированность механизмов личностно-смысловой регуляции, что ограничивает возможности рефлексии их внутреннего плана действий;
- 8) недостаток произвольной регуляции и недоразвитие системы эмоционально-волевой организации поведения;
- 9) зависимость поведения от ситуации, неумение разрешать даже незначительные напряженные ситуации в рабочем порядке;
- 10) неустойчивость и спонтанность эмоционального реагирования, повышенная эмоциональная возбудимость поляризуется с выраженным эмоциональным спадом;
- 11) поверхностность реакций и зачастую неадекватность ситуациям, их вызывающим;
- 12) избегание школы и школьного коллектива, уходы из дома, прогулы занятий в школе, побег;
- 13) социальная изоляция, заторможенность в проявлении сострадания, сопереживания, помощи, в целом переживания

неглубокие, недостаточная сформированность нравственных ориентиров и ценностей и др.

Обозначенные нарушения поведения являются для таких детей привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды и представляют собой своеобразную поведенческую стереотипию, которая проявляется в персистенности нарушений поведения.

По утверждению Л.Л. Пелевиной, следует акцентировать внимание на том факте, что у данной категории школьников сформированные на определенном возрастном этапе навыки социального и нравственного поведения могут сравнительно легко и быстро разрушаться, позитивные интересы вытесняться негативными и асоциальными, а умения социально-психологической ориентации – ухудшаться [8].

В основе отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР доминантой являются нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отсутствие самокритичности. Внутренние регуляторы поведения оказываются несформированными и не соответствуют возрастным требованиям.

Дети с ЗПР в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний, в интериоризации и экстраполяции норм и правил поведения и взаимодействия, в рефлексировании окружающей действительности, происходящих событий и сложившихся обстоятельств. Кроме того, у таких детей слабо развито рефлексивное Я, а для некоторых из них характерно наличие негативной Я-концепции, следовательно, использование методов арттерапии становится особенно актуальным в работе с ними.

Таким образом, в аспекте применения арттерапии в работе с младшими школьниками изучаемой категории можно рекомендовать задания на определенную тему с конкретным материалом (рисунки, лепка, аппликация на свободную тему) или предложить детям задания на произвольную тему с самостоятельным выбором материала. Один из вариантов – непосредственное обращение к произведениям искусства (картины, скульптуры, иллюстрации, календари) с целью осуществления рефлексии. Большую роль оказывает сочетание нескольких видов работ, например, ребенку показывают репродукцию с картины художника и просят нарисовать такую же, не ограничивая его творчество. Кроме вышеперечисленного, можно также осуществлять совместную работу с ребенком, предоставляя ему пространство для самостоятельной деятельности [9; 10].

О.А. Матвеева подчеркивает, что в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР наиболее актуально применение арттерапии, так как арттерапия позволяет обозначать перед ребенком конкретную задачу – придумать, сочинить, сделать что-то самостоятельно, моделируя свои впечатления, интересы, потребности, желания и создавая на основе этого новые произведения, вариативные решения заданной задачи [11].

Однако этого недостаточно, так как, по мнению С.Г. Рыбаковой [12], важным является и формирование мотивационных детерминант поведения, определяющих достижения ребенка в успехе и признании.

Как отмечает А.А. Королева, в процессе арттерапии удовлетворяется актуальная потребность ребенка в позитивном внимании, ощущении собственной успешности и значимости. Высвобождается психологическая энергия, которая тратится ребенком на неэффективное напряжение. Следовательно, ребенок начинает чувствовать себя спокойно, расслаблено. Психологическая защита в виде демонстративности, негативизма, агрессивности, конфликтности, лживости уступает место инициативности, доброжелательности, креативности, конструктивности [13, с. 37-38].

Арттерапия позволяет сформировать у ребенка адекватное отношение к себе, другим и реальной жизни. Арттерапевтическое воздействие на личность ребенка направлено на развитие у него чувства эмпатии, понимания состояний, настроений, переживаний других людей, доброжелательно-критического восприятия достоинств и недостатков окружающих, способности к предотвращению и преодолению личных конфликтов, навыков культуры эмоциональной экспрессии. Это, в свою очередь, детерминирует нравственное развитие личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения [4; 14].

Кроме того, младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для усвоения социальных и нрав-

ственных норм и правил поведения, развития моральной нормативности, формирования общественной направленности личности. Следовательно, применение арттерапии в профилактике девиантного поведения младших школьников с ЗПР является наиболее актуальным и приоритетным.

Таким образом, арттерапия в аспекте рассматриваемой проблемы предоставляет ребенку с ЗПР возможность в свободной социально приемлемой форме выражать чувства различной модальности, в том числе такие чувства как агрессивность, гневливость, вспыльчивость, враждебность, раздражительность. Лепка, рисование, вышивание, живопись, графика, игра являются конструктивными способами трансформации и преобразования психологического напряжения, фрустрационных переживаний и внутриличностных конфликтов ребенка. Кроме того, арттерапия способствует развитию внимания ребенка к своим чувствам, ощущениям, желаниям, мыслям, поступкам, так как позволяет экспериментировать, исследовать и рефлексировать на символическом уровне, который является для ребенка своеобразной безопасной формой самовыражения и самопознания.

В ходе арттерапевтического процесса ребенок приобретает навыки преодоления трудностей, выбора и принятия решений, адекватного восприятия и отношения к неудачам, сложным жизненным обстоятельствам, что в целом повышает самооценку и успешность социальной адаптации детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Специфика арттерапии в профилактике девиантности у детей с ЗПР позволяет рассматривать такого ребенка через призму индивидуального и личностного подходов и с позиции нуждающегося в оказании соответствующей помощи и поддержки.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что арттерапия обеспечивает возможность ребенку с ЗПР в адаптивной ему форме актуализировать травмирующую для него ситуацию или опыт, на основе этого осознать собственные чувства и эмоциональные переживания и проработать их вербально, проанализировать причины своих действий и поступков и, следовательно, спроектировать вариативные способы и формы, обуславливающие конструктивное решение данной проблемы.

Библиографический список

1. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия как педагогическая инновация // Педагогика. – 2001. – № 10.
2. Копытин, А.И. Терапия искусством в системе образования // Школьный психолог. – 2011. – № 1.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб., 2007.
4. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. – 2000. – № 9.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1996.
6. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2004.
7. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник / Е.А. Медведова, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001.
8. Пелевина, Л.Л. Педагогическое регулирование поведения детей с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2000.
9. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М., 2002.
10. Пурин, В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности: учеб. пособие. – М., 2008.
11. Матвеева, О.А. Развивающая и коррекционная работа с детьми. – М., 2001.
12. Рыбакова, С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР. – СПб., 2007.
13. Королева, А.А. Использование креативных методов арттерапии в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2009. – № 3.
14. Афанасьева, О.Б. Арттерапия средствами изобразительного искусства // Воспитание школьников. – 2007. – № 3.

Bibliography

1. Lebedeva, L.D. Art-terapiya kak pedagogicheskaya innovaciya // Pedagogika. – 2001. – № 10.
2. Kopyitin, A.I. Terapiya iskusstvom v sisteme obrazovaniya // Shkol'niy psiholog. – 2011. – № 1.
3. Kiseleva, M.V. Art-terapiya v prakticheskoy psikhologii i social'noy rabote. – SPb., 2007.
4. Lebedeva, L.D. Art-terapiya v pedagogike // Pedagogika. – 2000. – № 9.
5. Vygotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / pod red. V.V. Davydova. – M., 1996.
6. Osipova, A.A. Obshchaya psikhokorrekcija: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – M., 2004.
7. Artpedagogika i artterapiya v special'nom obrazovanii: uchebnik / E.A. Medvedeva, I.Yu. Levchenko, L.N. Komissarova, T.A. Dobrovol'skaya. – M., 2001.
8. Pelevina, L.L. Pedagogicheskoe regulirovanie povedeniya detej s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2000.
9. Oliferenko, L.Ya. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka detej grupp riska: ucheb. posobie / L.Ya. Oliferenko, T.I. Shul'ga, I.F. Dement'eva. – M., 2002.
10. Purin, V.D. Profilaktika i korrekciya pedagogicheskoy zaputennosti: ucheb. posobie. – M., 2008.
11. Matveeva, O.A. Razvivayutaya i korrekcionnaya rabota s det'mi. – M., 2001.
12. Rihbakova, S.G. Art-terapiya dlya detej s ZPR. – SPb., 2007.
13. Koroleva, A.A. Ispol'zovanie kreativnykh metodov artterapii v korrekcionno-razvivayuthey rabote psikhologa s det'mi mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya // Special'noe obrazovanie. – 2009. – № 3.
14. Afanas'eva, O.B. Artterapiya sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva // Vospitanie shkol'nikov. – 2007. – № 3.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 37.041+372.878

Matveyeva L.V., Darmenko M.A. SELF-EDUCATION IN THE SPHERE OF MUSIC ART: SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' PERSPECTIVE (BASED ON THE RESULTS OF THE EVALUATION SURVEY). The article compares the desirable and real condition of self-education of senior high school students of a compulsory school in the sphere of music art. The authors highlight schoolchildren's points of view on various aspects of the issue in question. The article also offers possible options of providing potential consulting assistance to students.

Key words: music education, compulsory school, senior high school students, self-education, music art.

Л.В. Матвеева, д-р пед. наук, проф. Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург;
М.А. Дарменко, аспирант Уральского гос. педагогического университета, г. Екатеринбург,
 E-mail: lada-matveyeva@yandex.ru

САМООБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА: ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ОБСЛЕДОВАНИЯ)

В статье сопоставляются желаемая и реальная картины самообразования учащихся старших классов общеобразовательной школы в области музыкального искусства. Характеризуется позиция старшеклассников по различным аспектам проблемы. Рассматриваются варианты оказания старшеклассникам консультативной помощи.

Ключевые слова: музыкальное образование, общеобразовательная школа, старшеклассники, самообразование, музыкальное искусство.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию [1]. Проецируя данные требования на сферу музыкального образования, следует особо акцентировать их актуальность ввиду того, что уроки музыки, обязательные для всех учащихся, в старших классах общеобразовательной школы не предусматриваются, а на уроках мировой художественной культуры и искусства решаются несколько иные задачи. В этой связи представители педагогики музыкального образования неоднократно отмечали, что «современное школьное музыкальное образование заканчивается именно тогда, когда в нем остро нуждается формирующаяся личность старшеклассника» [2, с. 763], и изыскивали различные варианты включения старшеклассников в музыкально-образовательный процесс (музыкальные лектории, клубы любителей музыки, факультативы, элективные курсы, музыкально-творческие объединения и др.). Однако вопрос формирования у старшеклассников готовности и способности к самообразованию в сфере музыкального искусства еще не становился предметом специального научного исследования.

Самообразование – это «образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего» [3, с. 249]. Оно рассматривается как «система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие» [4, с. 182], как активная, специально организованная, систематическая познавательная деятельность человека, «связанная с поиском и усвоением знаний в интересующей его области» [3, с. 249], «направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей» [5, с. 132].

Анализ современных школьных программ по предмету «Музыка» для общеобразовательной школы – концептуальных установок, содержания и логики его освоения, ожидаемых результатов обучения и др. – позволяет прийти к выводу о том, что все они побуждают школьников к самообразованию в области музыкального искусства и закладывают для этого определенную базу. В условиях дополнительного музыкального образования школьники получают более обстоятельные музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания и овладевают игрой на музыкальных инструментах, что, в свою очередь, может послужить стимулом для самоорганизации более глубоких познавательных процессов. В целом можно утверждать, что желаемая картина самообразования старшеклассников в области музыкального искусства соотносится с систематическим пополнением ими знаний, необходимых для восприятия, исполнения и сочинения музыки; получением художественных впечатлений в различных направлениях и жанрах музыкального искусства (включая музыкальную классику, академические жанры); овладением музыкально-исполнительскими умениями; совершенствованием результатов музыкально-творческой деятельности; наличием доминирующего направления, в русле которого познавательная и творческая деятельность осуществляются наиболее полно и результативно, при толерантном отношении к другим направлениям музыкального искусства.

Тем не менее, учитывая такие признаки самообразования, как добровольность и самостоятельность данной деятельности, положительное отношение к ней, осознанность в выборе содержания, методов и форм, индивидуальность процесса познания [4], регулирование самим субъектом [5], представляется

целесообразным выявить позицию самих старшеклассников по проблеме самообразования в области музыкального искусства. Под позицией в данном случае понимается «устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках» [6, с. 211].

Для выявления позиции старшеклассников г. Екатеринбурга по проблеме самообразования в области музыкального искусства нами было проведено констатирующее обследование, в котором приняли участие 54 человека: учащиеся МОУ СОШ № 63 (25 чел.), МОУ Гимназии № 70 (23 чел.) и Свердловского областного музыкально-эстетического педагогического колледжа, недавно завершившие обучение в средней школе (5 чел.) Из них 46% (25 чел.) не имели дополнительного музыкального образования, а 54% (29 чел.) занимались музыкой дополнительно (посещали занятия музыкально-образовательного профиля в общеобразовательной школе, обучались в детских музыкальных школах или школах искусств, занимались в хоровых, вокальных, хореографических коллективах). Для проведения обследования была разработана анкета, включавшая вопросы различного типа. Анкета заполнялась анонимно. Результаты приводятся в процентном соотношении от общего числа опрошенных с округлением полученного значения до целого числа (в ряде случаев – в процентном соотношении внутри подгруппы); количество респондентов, не давших ответа на вопрос, также вычитано в процентах. Свободные ответы приводятся с сохранением стиля их авторов.

Прежде всего, мы хотели получить информацию о том, что именно старшеклассники понимают под самообразованием в области музыкального искусства. Свободный ответ на поставленный вопрос дали 33 человека (61% от общего числа опрошенных). Полученные ответы были условно подразделены нами на 4 группы.

В первую группу вошли ответы, соотносящиеся с приведенными выше определениями самообразования и его существенными характеристиками. В них акцентировались самостоятельность, активность, личная заинтересованность обучающегося («уметь обучаться самому», «самостоятельно узнавать о музыкальном искусстве»), отсутствие формализованного педагогического руководства («обучаться музыке, не посещая дополнительных занятий или музыкальных школ», «учиться без чьей-либо помощи», «петь, играть на музыкальном инструменте без репетитора (учителя)», «самому учиться музыкальному искусству, без учителей и преподавателей» «...или же получать от кого-нибудь консультацию»). В ряде ответов обращалось внимание на познавательную активность, личностный рост и развитие обучающегося: «человек сам интересуется искусством, это ему нравится, он хочет пополнить свой запас знаний», «это открытие в себе музыкального таланта и самосовершенствование в нем», «ты должен познавать и расти в области музыки», «самообразование – это очень здорово, как и саморазвитие... изучение чего-то нового, своего – это шаги к успеху, это развитие, а если мы развиваемся, то значит, мы растем».

Во вторую группу вошли ответы, в которых раскрывалось содержание самообразования в области музыкального искусства («заниматься, изучать и понимать музыку и искусство», «изучение музыкальных направлений, прослушивание музыки» и т. п.). Особый интерес у нас вызвал ряд развернутых ответов, соотносящихся с охарактеризованной выше желаемой картиной самообразования в области музыкального искусства, поскольку в них был представлен комплекс различных направлений и видов деятельности: «самостоятельно изучать музыкальное ис-

куство, развивать слух, играть на различных музыкальных инструментах, изучать ноты, интересоваться новыми музыкальными направлениями»; «посещать театры, концерты, смотреть музыкальные фильмы, узнавать больше информации о великих композиторах, певцах и певицах, слушать больше классики, да и любой разной музыки»; «посещать оперу, балет, читать книги, журналы про музыку, посещать музыкальные форумы, Интернет»; «учить ноты самой, узнать, где они расположены, читать статьи про музыкантов, слушать музыку, учиться играть на инструменте самостоятельно (допустим, на гитаре учить аккорды), научиться петь правильно»; «изучение классики (Моцарт, Шуберт, Глинка...), изучение звучания и применения музыкальных инструментов, изучение истории и влияния музыки на сферы жизнедеятельности».

В третью группу вошли ответы, в которых самообразование в области музыкального искусства соотносилось с сочинением («когда ты сам пишешь песни и пишешь музыку») и исполнением музыки: «доводить до совершенства игру на том или ином инструменте в свободное время»; «разучивать что-то самой, поработать над звучанием, тренироваться и совершенствоваться, пытаться находить информацию самой»; «если тебе нравится играть и ты умеешь играть на каком-либо инструменте, то ты покупаешь и учишь ноты, смотришь передачи, где люди играют на этом инструменте, знаешь великих людей, которые играют на этом инструменте, историю этого инструмента, то есть хочешь знать все о нем».

И, наконец, в четвертую группу вошли ответы, связанные с самостоятельным решением конкретных музыкально-образовательных задач, например «купить тетрадь по сольфеджио и заниматься по ней».

Важнейшим для нас являлся вопрос, насколько понимание старшеклассниками сущности самообразования в области музыкального искусства соотносится с их самостоятельными действиями в данном направлении. Предложенный вариант ответа «занимаюсь самообразованием» выбрали лишь 15% респондентов. Раскрывая сущность самообразования, некоторые респонденты поделились собственным опытом действий в этом русле: «Я стараюсь узнать больше информации о том, что меня интересует... люблю находить ноты современных произведений, песен в различных источниках и воспроизводить их на пианино»; «сам пишу минуса для хип-хопа с помощью программ... раньше писал песни и записывал на диск в домашних условиях»; «сама учусь играть на ударных, сама пою и сочиняю песни, не хожу в музыкальную школу». И, напротив, в одном из ответов, где под самообразованием в области музыкального искусства понималась «игра на гитаре, синтезаторе, барабане», содержалось пояснение: «я не занимаюсь ничем в этой сфере».

Тем не менее, музыка играет весомую роль в досуговом времяпрепровождении опрошенных. Большинство из них в свободное время слушает музыку (72%), однако находятся и те, кто разучивает новые музыкальные произведения (19%), поет под аккомпанемент караоке (20%), импровизирует на музыкальных инструментах – фортепиано, гитаре, баяне, ударных, на цифровом пианино, на синтезаторе (17%), самостоятельно сочиняет музыкальные композиции и песни (7%). Самостоятельная музыкально-исполнительская и музыкально-творческая деятельность не зависит от наличия или отсутствия у школьников дополнительного музыкального образования.

В этой связи возникает следующий вопрос: насколько соотносятся самостоятельные занятия старшеклассников музыкой с охарактеризованной выше желаемой картиной их самообразования в области музыкального искусства? Для получения информации по данному вопросу мы предложили старшеклассникам оценить по 5-балльной шкале свой интерес к опере, балету, симфонической, вокальной, инструментальной и народной музыке. Оценивание производилось в опоре на содержащиеся в анкете варианты типовых высказываний, соответствующих каждому баллу. Баллом «1» оценивалось однозначно выраженное отсутствие интереса; 2-3 балла знаменовали лояльное отношение («могу по ситуации...») или «не откажусь сходить в театр, на концерт, посмотреть трансляцию или запись») при отсутствии интереса или без проявления познавательной активности; 4-5 балла соотносились с наличием интереса или его ярким проявлением при одновременной самостоятельной познавательной деятельности в данном направлении, осуществляющейся с большей или меньшей степенью активности.

На основании выставленных старшеклассниками оценок можно прийти к выводу о том, что 67% из них проявляют интерес к отдельным направлениям и жанрам музыкального искусства из числа указанных и осуществляют самостоятельную познавательную деятельность в данном русле. В данной подгруппе практически в равной степени были представлены лица с дополнительным музыкальным образованием (47%) и не имеющие такового (53%). Лидером предпочтений оказались инструментальная (50%) и вокальная (39%) музыка (возможно, не имеющие отношения к классике); определенной популярностью пользовался балет (28%) – им, по преимуществу, интересовались девочки; народная музыка интересовала 20% опрошенных, симфоническая – 17%, опера – 11%. Наибольшую лояльность опрошенные проявили к опере (52%) и симфонической музыке (50%); лояльное отношение к балету и вокальной музыке проявили по 41% опрошенных, народной – 33%, инструментальной – 26%. О полном отсутствии интереса к народной музыке заявил 41% опрошенных, к опере – 30%, симфонической музыке – 28%, балету – 26%, инструментальной музыке – 19%, вокальной – 15%. Таким образом, реальная картина значительно отличается от желаемой.

Помимо этого были подсчитаны общие суммы баллов, выставленных каждым учащимся, и вычислены средние арифметические значения баллов (самым низким оказался 1,00, самым высоким – 4,83). Средние арифметические значения баллов от 3,00 и выше свидетельствовали либо о ярко выраженном доминантном направлении в музыкальных интересах учащихся, либо о лояльном отношении к различным направлениям музыкального искусства. Такие значения были выявлены у 35% учащихся, в большей степени не имевших дополнительного музыкального образования. Средние арифметические значения баллов от 4,00 и выше свидетельствовали о широком спектре музыкальных интересов, соотносящемся с желаемой картиной самообразования в области музыкального искусства. Такие значения были выявлены лишь у 7% опрошенных; все они имели дополнительное музыкальное образование.

На отдельный вопрос о том, входит ли в сферу их интересов музыкальная классика (с жестко заявленными вариантами ответов «да» и «нет»), 44% опрошенных ответили «да» (30% опрошенных при этом оценили высокими баллами свой интерес к симфонической музыке, балету, опере, подтвердив этим искренность своего ответа), а 56 % вполне ожидаемо выбрали ответ «нет», в ряде случаев усилив его эмоциональное начало добавлением слова «конечно». Спектр истинных музыкальных интересов старшеклассников ярко проявился в перечне имен музыкантов-исполнителей, чьи аудио- и видеозаписи ребята слушают и смотрят в свободное время, названиях предпочитаемых телевизионных каналов и передач.

В контексте самообразования старшеклассников в области музыкального искусства крайне важным представляется обратить внимание на следующее требование ФГОС [1] к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы: умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников.

Ответы старшеклассников на вопросы анкеты показали, что основным источником пополнения музыкальных впечатлений и получения информации об интересных направлениях музыкального искусства (в данном случае их перечень не уточнялся) для современных подростков и старшеклассников является Интернет (94%). Достаточно весомую роль играют телевидение (41%) и непосредственное посещение концертных и театральных площадок (39%). Значительно реже школьники обращаются к публикациям в журналах и газетах (13%) и книгам (7%).

Отметим, что, согласно результатам проведенного опроса, книги, газеты и журналы являлись источником получения информации о музыкальном искусстве для респондентов с различным средним арифметическим значением баллов, характеризующим уровень их музыкальных интересов (от 1,33 до 4,00). При этом практически у всех из них имелись доминирующие направления музыкального искусства (оцененные на 4 и 5 баллов), в русле которых осуществлялась целенаправленная познавательная деятельность. Однако подобный разброс средних арифметических значений баллов был выявлен и в подгруппе старшеклассников, не использовавших данные источники, в том числе у тех, кто получал информацию только из сети Интернет. В этой подгруппе тоже были представлены учащиеся с наличием устойчи-

вого познавательного интереса к определенным направлениям музыкального искусства. Таким образом, какой-либо зависимости между уровнем музыкальных интересов и используемыми информационными источниками не было выявлено.

На вопрос о наличии каких-либо трудностей в получении информации об интересующих направлениях музыкального искусства 87% опрошенных ответили отрицательно, 9% положительно, 4% не дали ответа. Такой, внешне благополучный, результат, по нашему мнению, вызывает определенную тревогу, связанную с недостаточно критичным и, возможно, недостаточно взыскательным отношением старшеклассников к получаемой информации о музыкальном искусстве. Прогнозируя доминирование интернет-источников в получении старшеклассниками информации о музыкальном искусстве и диалектически оценивая представленную в них информацию, мы включили в анкету ряд вариантов ответа «да» на поставленный вопрос. Были высказаны предположения о том, что эти трудности связаны: а) с недостатком информации; б) с избытком информации, которая может оказаться недостоверной; в) с недостаточностью собственных познаний респондентов в интересующей области; г) с отбором нужной информации. Однако эти, вполне обоснованные, предположения не вызвали отклика у старшеклассников: варианты «а» и «г» получили по одному выбору, вариант «в» – 2 выбора, вариант «б» не был выбран.

Лишь 17% опрошенных дали положительный ответ на вопрос о том, нужна ли им помощь в активизации работы по самообразованию в области музыкального искусства. Из них 2 девушки (подруги), имеющие дополнительное музыкальное образование и стремящиеся самореализоваться в качестве «великих гитаристок», указали, что им нужна помощь в исправлении (коррекции) ошибок; юноша без дополнительного музыкального образования, желающий стать звукорежиссером, пояснил, что помощь требуется в связи с поиском интересующей его информации. Подавляющее большинство опрошенных (80%) от такой помощи отказались, в том числе и те, кто хотел бы профессионально самореализоваться «в эстрадно-джазовой области», стать профессиональным хореографом, создать собственную группу.

Тем не менее, в окружении более чем у двух третей опрошенных (69%) имелись люди, оказывавшие им помощь в «музыкальных вопросах». Вероятно, поэтому эти ребята ответили отрицательно на вопрос анкеты о потребности в помощи, позволяющей им активизировать работу по самообразованию в области музыкального искусства. Однако, к нашему сожалению, от-

рицательные ответы были даны и подавляющим большинством тех старшеклассников, в окружении которых подобных помощников не было. Думается, что это свидетельствует о стремлении старшеклассников сохранить приватность своих музыкальных интересов и увлечений, не допускать учителя в их сферу. И, напротив, положительные ответы на вопрос о потребности в оказании помощи были даны как теми старшеклассниками, у которых «музыкальных помощников» не было, так и теми, у кого они имелись.

Из трех предложенных организационных вариантов продолжения музыкального образования в 10-11 классах, «элективный курс, клуб любителей музыки (по определенному направлению), индивидуальный консультационный пункт», опрошенные отдали первенство клубной форме (52%). Затем следовал элективный курс (28%) и индивидуальный консультационный пункт (15%). Однако следует обратить внимание на то, что индивидуальный консультационный пункт выбрали те ребята (15%), которые связывают самообразование в сфере музыкального искусства с самостоятельным музыкальным творчеством и изучением нотной грамоты. Элективный курс вызвал интерес у учащихся с достаточно разносторонними музыкальными интересами. Что касается клуба любителей музыки, то ожидаемые направления его деятельности в ряде случаев были непосредственно указаны отвечавшими («русский рэп») или же легко «читались» в ответах на вопросы анкеты.

Таким образом, свойственное феномену самообразования доминирование позиции субъекта весьма противоречиво проявляет себя применительно к условиям самообразования старшеклассников в области музыкального искусства, а желаемая и реальная картина значительно отличаются друг от друга. Наблюдается дифференциация субъектов с различными музыкальными интересами и соответствующими образовательными потребностями; проявляются различные, порой полярные позиции. Результаты проведенного обследования позволяют заключить следующее: перспективы выполнения требований ФГОС относительно готовности и способности старшеклассников к самообразованию в области музыкального искусства связаны с созданием условий, способствующих принятию помощи со стороны педагога-музыканта в реализации имеющихся у учащихся музыкально-образовательных потребностей; в формировании у старшеклассников умений, необходимых для осуществления самостоятельной музыкально-познавательной деятельности; в расширении спектра музыкальных интересов старшеклассников.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Э/п]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>.
2. Егорова, А.М. Интегрированный элективный курс как средство развития музыкальных потребностей старшеклассников негуманитарного профиля общеобразовательной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28.
3. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.
4. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2003.
6. Краткий словарь по социологии / сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова; под общ. ред. Г.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М., 1989.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>.
2. Egorova, A.M. Integrirovannij ehlektivnyj kurs kak sredstvo razvitiya muzikal'nykh potrebnostej starsheklassnikov negumanitarnogo profilya obshchego obrazovatel'noj shkoly // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. – 2012. – № 28.
3. Slovarj po social'noj pedagogike : ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedenij / avt.-sost. L.V. Mardakhaev. – M., 2002.
4. Belkin, A.S. Dissertacionnyj sovet po pedagogike (opiht, problemih, perspektivih) / A.S. Belkin, E.V. Tkachenko. – Ekaterinburg, 2005.
5. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogicheskij slovarj: dlya stud. viyss. i sred. ped. ucheb. zavedenij / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M., 2003.
6. Kratkiy slovarj po sociologii / sost. Eh.M. Korzheva, N.F. Naumova; pod obsh. red. G.M. Gvishiani, N.I. Lapina. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.147:78

Sergienko I.N. A MODEL OF FORMATION OF A PROFESSIONAL CAPACITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS ON CONDITIONS OF OPTIMAL COMBINATION OF EDUCATIONAL FORMS. The authors of the article introduce their point of view on organization of the process of professional capacity formation of future music teachers on conditions of optimal combination of educational forms. As part of this task an author teaching model was created and tested. The model is based on purposeful, phased, content defined use of combination of learning, research and extracurricular activities.

Key words: educational forms, professional capacity, a competent educational approach, teaching model, personal success.

И.Н. Сергиенко, преп. Саратовского гос. университета им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, E-mail: Siren.com@yandex.ru

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКИ ПРИ УСЛОВИИ ОПТИМАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Автор статьи представляет свою точку зрения на организацию процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов музыки при условии оптимального сочетания форм обучения. В рамках этой задачи была разработана и апробирована авторская педагогическая модель, основанная на целенаправленном, поэтапном, содержательно детерминированном использовании сочетания форм учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: формы обучения, профессиональная компетентность, компетентностный подход в образовании, педагогическая модель, успешность личности.

Научно-технический прогресс, стремительная информатизация общества, воздействие мировой креативной экономики вносят существенные перемены в наши привычки, ценности, стремления, методы работы и в структуру нашей повседневной жизни. В профессиональных занятиях и в других сферах жизни сегодня ценится умение направить свою способность к самоанализу и критической оценке в русло активной преобразовательной деятельности; владение такими качествами, как инициативность, ответственность, целеустремленность, лидерство, высокая работоспособность, стрессоустойчивость, коммуникабельность, вера в успех и себя, самосовершенствование. Поэтому организации, занимающиеся образовательными услугами, преследуют цель постоянного усовершенствования своей системы подготовки, ведь профессионал в наши дни – это человек, не столько владеющий объемом профессиональных знаний, сколько умеющий использовать их для решения профессиональных задач, а также несущий ответственность за результаты своей деятельности.

Система высшего образования, стараясь соответствовать этим требованиям, продолжает поиск путей оптимизации процесса обучения, концептуальным основанием которого избран компетентностный подход. Изучению данного подхода в образовании посвящены многочисленные труды таких ученых, как: В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, А.К. Маркова, Н.Ф. Родионова, В.В. Сериков, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, Ж.Делор, Б. Оскарссон, Г. Халаж, В. Хутмахер и др. Мнения исследователей сходятся в том, что реализация компетентностного подхода требует значительных преобразований во всех компонентах педагогической системы.

Настоящая статья посвящена изучению стратегического потенциала одного из организационных компонентов педагогической системы – форм обучения, которые, как представляется, могут повлиять на оптимизацию процесса становления профессиональной компетентности. Категория «формы обучения» хорошо изучена в педагогике (В.И. Андреев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Н.А. Сорокин, И.М. Чередов и др.), но преимущественно воспринимается учеными как внешняя сторона организации процесса обучения. Они приходят к выводу, что лучшее использование форм – в их многообразии. Изучая философскую категорию «форма» в неразрывном диалектическом сочетании с содержанием, которое обосновал Г. Гегель, мы пришли к выводу, что «форма обучения» понимается не как внешняя конструкция процесса обучения, а как целенаправленная, упорядоченная, содержательно детерминированная, интенсивная система, без которой немыслимы эффективность, успех и высокое качество учебно-воспитательной работы. Опираясь на диалектическую позицию в трактовке соотношения формы и содержания, нами была разработана авторская педагогическая модель становления профессиональной компетентности будущего педагога музыки при условии оптимального сочетания форм обучения (рис. 1).

Модель в нашем понимании – «упрощенная схема, дающая представление о целостной картине...» [1, с. 370]. При создании модели становления профессиональной компетентности

будущих педагогов музыки нами учитывались выделенные учебными требованиями к качеству ее разработки: научная обоснованность, четкость структуры, технологичность, наличие педагогически целесообразной деятельности и обеспечение функционирования. Цель создания авторской педагогической модели – оптимизировать процесс становления профессиональной компетентности будущих педагогов музыки, используя сочетание форм обучения, выявить педагогически целесообразные условия и принципы организации правильного сочетания форм обучения, обеспечивающие становление профессионально компетентного специалиста.

Рассматривая модель с позиции структурно-функционального состава, мы выделяем **организационно-педагогический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блок**. Опишем подробнее каждый из названных блоков экспериментальной модели.

В **организационно-педагогическом блоке** в качестве стратегической цели, задающей направление педагогическим усилиям, мы видим становление профессиональной компетентности будущих педагогов музыки. К **организационно-методическим принципам**, под которыми в педагогике понимается определенная система исходных требований, норм к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его эффективность [2, с. 161] (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.), мы отнесли следующие: принцип *универсализации личности*, благодаря которому становится возможным развитие качеств успешной личности, являющихся универсальными для успешного выполнения человеком любой деятельности, необходимой ему в жизни; принцип *интерактивности обучения*, на основе которого образовательный процесс с использованием форм и методов интерактивного обучения позволяет ускорить профессиональное становление человека; принцип *профессионализации организации обучения*, позволяющий отбирать формы и методы обучения, которые учебную атмосферу приближают к профессиональной среде; принцип *самореализации личности*, благодаря которому организуется процесс развития самостоятельности студента, преследующий цель – организацию самоуправляемой учебной деятельности. Все принципы тесно взаимосвязаны друг с другом и поэтому только в комплексе обеспечивают решение поставленной цели – организации сочетания форм обучения для оптимизации становления профессиональной компетентности будущего педагога музыки.

Вторым основным компонентом экспериментальной модели является **содержательно-процессуальный блок**, где представлено сочетание форм обучения, влияющее на становление профессиональной компетентности будущих педагогов музыки. В толковом словаре Ожегова «сочетание» понимается как соединение, расположение чего-нибудь, образующее единство, целое. В нашем исследовании мы предлагаем объединить формы учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности. Каждый год обучения (этап) выбор форм этих видов деятельности зависит от реализации вышеупомянутых принципов. То есть, на каждом из четырех этапов, получивших условные названия («Теоретико-адаптационный», «Практический», «Исследовательский», «Компетентностный»), использование форм

обучения будет мотивировано повышением уровня самостоятельности студента и уровня профессиональной детерминированности, характером взаимодействия или интерактивности обучения, развитием качеств успешности личности обучающегося. Возможность реализации последнего положения нами видится в использовании, наряду с учебными формами, форм внеучебной деятельности, которые при знаниецентристской парадигме не являлись частью организации обучения и носили случайный характер воздействия на личность. В связи с повышением значимости личностной составляющей выпускника при компетентностно-ориентированном обучении, целенаправленное, систематичное использование данных форм позволит развить качества, необходимые для успешного выполнения любой деятельности.

Первый этап – «Теоретико-адаптационный» – это год, который характеризуется знакомством с отличительными особенностями вузовского образования в учебной, внеучебной и научно-исследовательской деятельности. Главная задача преподавателей на первом году обучения – научить студентов работать с большим количеством информации (уметь ее анализировать и систематизировать); быть дисциплинированным, ответственным, активным и инициативным. К формам, отвечающим таким требованиям, можно отнести информационную лекцию, просеминар, игры, написание рефератов, аннотаций, индивидуальные, групповые и коллективные формы организации процесса обучения музыкальному искусству, а среди внеучебных – участие в концертах, спортивном и студенческом клубах, трудовые отработки.

Второй этап – «Практический». На предыдущем этапе студенты хорошо ознакомились не только с атмосферой на факультете и со всеми видами деятельности вуза, но и усвоили требования, которые предъявляют преподаватели и руководство. Получив теоретико-информационные навыки, основная задача студентов на втором году обучения – начать действовать и закреплять полученные знания на практике, а задача преподавателей – руководить и направлять активность студентов. Кроме этого, на этом этапе студенты должны овладеть умениями гибко и критично мыслить, формулировать и отстаивать свою точку зрения, красноречиво высказываться, адаптировать теоретический материал разновозрастным группам, планировать уроки и писать сценарии мероприятий, а также такими качествами, как целеустремленность, высокая работоспособность, вера в себя и свой успех, внимательность и наблюдательность. Круг перечисленных задач может решить использование в учебно-воспитательном процессе следующих форм обучения: проблемная лекция, семинар, коллоквиум, практикум, лаборатория, лекции-беседы, дискуссии, образовательные тренинги, статьи в соавторстве, курсовые работы, а также участие в волонтерском движении, студенческих сообществах и клубах, научных кружках.

Третий этап – «Исследовательский». Продолжая объединять теорию с практикой, на этом этапе студент совместно с преподавателями прокладывает путь к науке. Научиться оценивать, исследовать, прогнозировать, выстраивать самостоятельно учебно-воспитательный процесс, стать уникальной личностью с лидерскими качествами – это важные задачи третьего года обучения. На помощь в их решении к предыдущим формам обучения добавляются новые: бинарная лекция и лекция с заранее запланированными ошибками, спецсеминар, наставничество, практика, рецензирование, написание статей, участие в конференциях и научном сообществе, а также в органах студенческого самоуправления.

Заключительный четвертый курс – «Компетентностный». Овладев навыками работы с информацией, научившись применять ее в профессиональном труде, став ответственным, инициативным и целеустремленным лидером, студент на этом этапе может самостоятельно организовывать концерты, благотворительные акции, курировать младшие курсы, выполнять объемные исследовательские работы (например – дипломные, гранты), а также продолжать оттачивать свое мастерство на практике или же на рабочем месте.

Конечно, на осуществление данной поэтапной организации использования ведущих форм обучения будет влиять качество выполнения своих должностных обязанностей всего преподавательского и руководящего состава вуза, высокий уровень мониторинга образовательной деятельности и систематичное повышения квалификации преподавателей, что требует большого количества физических и временных затрат. Поэтому предлагаем в систему обучения включить новую форму, которая станет

вершиной оптимального сочетания учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности и ускорит получение результата. Эта форма представлена в нашей модели как профессиональный клуб.

Клуб в переводе с английского языка (club) – место встречи людей с едиными интересами, в нашем случае – профессиональными. Так как представителями данного клуба являются студенты, главной целью будет становление их как профессионально-компетентных специалистов. Достижение этой цели предполагается с помощью сочетания форм учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности, среди которых: организация семинаров, дискуссий, интеллектуальных игр, мастер-классов и интересных встреч с работодателями, заслуженными педагогами, учеными, экскурсии, познавательные путешествия (учебная деятельность); научные конференции, круглые столы и форумы по исследуемым проблемам (научно-исследовательская деятельность); организация тренингов личностного роста, ораторского мастерства, сценичного движения, кинотерапия, музыкотерапия, арт-терапия, веселые старты, хобби-конкурсы и т.д. (внеучебная деятельность). Профессиональный клуб ускорит процесс становления профессиональной компетентности и позволит улучшить качество намеченного результата, даст возможность применять свои профессиональные навыки старшекурсникам для организации занятий и встреч, создаст благоприятную атмосферу для партнерских отношений между педагогами и студентами и для реализации неограниченного потенциала самосовершенствования для всех его участников.

Завершает педагогическую модель **оценочно-результативный блок**, который отражает три уровня проявления профессиональной компетентности у будущих педагогов музыки: слабо выраженный (низкий уровень академической успеваемости), оптимальный (хороший уровень учебных достижений) и высокий (отличные показатели по успеваемости, активная позиция личности).

Определив основные блоки проектируемой модели и их содержание, считаем необходимым выделить **условия, обеспечивающие эффективность становления профессиональной компетентности**:

1. Развитие мотивационной сферы человека, влияющее на процесс становления, которому характерна спонтанность, то есть зависимость от внутренних побуждений. Под мотивационной сферой человека в психологии понимают совокупность факторов и процессов, управляющих поведением человека, мотивирующих его [3, с. 473]. Его поведение изнутри мотивируют потребности, мотивы, цели, а извне – ситуации, внешние обстоятельства, в которых он в той или иной момент попадает. Конечно, с позиции данного исследования нас интересует формирование профессиональных мотивов.

Как отмечают ученые, в процессе освоения профессии, в ходе обучения и трудовой деятельности продолжается развитие мотивационной структуры субъекта деятельности и формируется система профессиональных мотивов. Поскольку мотив является конституирующим признаком деятельности, то «переход от учебно-познавательной деятельности студента к профессиональной во многом является процессом трансформации познавательных мотивов в профессиональные, которые обуславливают дальнейшее развитие друг друга и самой деятельности» [4, с. 17]. В психолого-педагогической литературе выявлено множество факторов, влияющих на развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов. Среди них: отбор содержания обучения не с позиции науки, а с позиции модели специалиста, его будущей педагогической деятельности, что придает целостность, системность, организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям; отбор форм организации обучения преподавателями адекватно формам усваиваемой студентами профессиональной деятельности.

Таким образом, организация процесса развития профессиональных мотивов тождественна организации процесса становления профессиональной компетентности, а формирование мотивов влияет на процесс достижения необходимых профессиональных результатов и на процесс становления в целом, поэтому мы считаем, что их формирование является гарантией успешного профессионального становления будущего педагога музыки.

2. Профессиональная детерминированность обучения, влияющая не только на его содержание, но и на выбор форм, методов и средств обучения. Профессиональная детерминированность подразумевает наполнение содержания профессиональ-



Рис. 1. Модель становления профессиональной компетентности будущих педагогов музыки при условии оптимального сочетания форм обучения

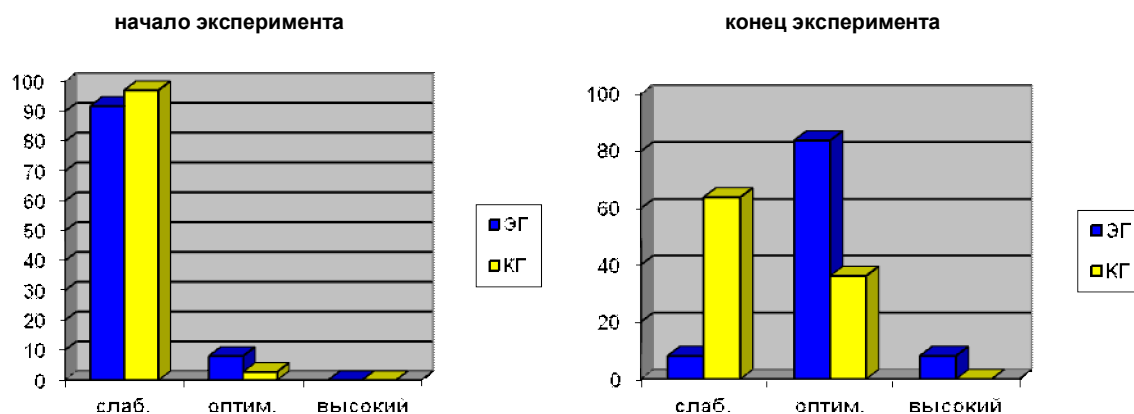


Рис. 2. Диаграмма уровней профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах в начале и конце эксперимента

ными знаниями, умениями и навыками, но так как с философской точки зрения содержание и форма диалектически взаимосвязаны, к выбору форм также должно быть применено это условие. Использование таких форм как проблемная и бинарная лекция, спецсеминар, наставничество, лаборатория, клубы профессиональных интересов, интерактивное обучение позволит сместить акцент с получения знаний на их применение, активизировать познавательный интерес и самостоятельность студентов, следовательно, будет способствовать становлению профессионально компетентного специалиста.

3. Создание благоприятной образовательной развивающей атмосферы в вузе. Так как становление имеет целенаправленный непрерывный характер качественного изменения, преподаватели во главе с руководством должны внеучебную социально-общественную деятельность студентов сделать частью систематического процесса обучения. Объединение внеучебной, учебной и научно-исследовательской деятельности единой образовательной политикой создаст благоприятную среду для развития качеств успешной личности, которые входят в структуру профессиональной компетентности.

4. Специально организованный способ многосторонней коммуникации в образовательном процессе предполагает активность всех субъектов образовательного процесса. Сущность данного способа коммуникации предполагает, что обучающиеся лучше овладевают определенными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт. Для реализации данных утверждений необходимо постепенно заменить традиционные формы обучения формами интерактивного обучения, которые позволили бы студентам работать с конфликтующими идеями и перспективами.

Итак, в представленной экспериментальной модели обозначенные условия создают благоприятную атмосферу для формирования профессиональных мотивов, познавательной активности, самостоятельности, и качеств, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность, то есть среду для становления профессиональной компетентности у будущих педагогов музыки.

Для проверки эффективности предложенной модели становления профессиональной компетентности будущих педагогов музыки при условии оптимального сочетания форм обучения нами проведена опытно-экспериментальная работа на базе Института искусств Саратовского государственного университета (СГУ) им. Н.Г. Чернышевского. В эксперименте приняли участие студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое об-

разование», профиль – Музыка (73 человека), из числа которых, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к педагогическому эксперименту, были определены контрольная (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ). Оценивание профессиональной компетентности проходило с помощью балльно-рейтинговой системы, которая является основным инструментом, позволяющим оценивать процесс и результаты формирования у студентов СГУ имени Н.Г. Чернышевского профессиональных и общекультурных компетенций на всех этапах обучения. Эта система обеспечивает ранжирование студентов по результатам накопленной рейтинговой оценки их персональных достижений в баллах – в учебной, научной и внеучебной деятельности. Формирование рейтинга каждого студента осуществляется на протяжении всего периода обучения в университете и определяется по итогам каждого семестра. Учет, хранение и обработка результатов рейтинговой аттестации студентов осуществляется в электронно-цифровой форме системы дистанционного образования Ipsilon, с помощью которой производится автоматизированный подсчет рейтинга по 100-балльной шкале. Продиагностировав уровни профессиональной компетентности у студентов экспериментальной и контрольной групп на первом и заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, мы получили следующие результаты, представленные на диаграмме (рис. 2).

Из диаграммы видно, что в экспериментальной группе, где апробировалась и внедрялась модель становления профессиональной компетентности будущих педагогов музыки при оптимальном сочетании форм обучения, произошли более существенные изменения, чем в контрольной группе. Это является подтверждением целесообразности использования данной модели в профессиональной подготовке будущих педагогов музыки в вузе.

Таким образом, изучив формы обучения через призму диалектического единства с содержанием и выстроив их в целенаправленную систему, как представлено в авторской педагогической модели, мы доказали, что они позволяют интенсифицировать весь процесс становления профессиональной компетентности будущих педагогов музыки. Обогадив эту насыщенную систему формами внеучебной деятельности, профессиональным клубом, можно максимально приблизиться к цели компетентностно-ориентированного обучения, а именно – подготовить профессионально компетентного выпускника, отличающегося от знающего специалиста набором личностных качеств, позволяющих быть успешным в любых видах деятельности.

Библиографический список

- Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 2008.
- Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983.
- Немов, Р.С. Психология: учебник. – М., 2011.
- Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

Bibliography

- Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka. – M., 2008.
- Pedagogika / pod red. Yu.K. Babanskogo. – M., 1983.
- Nemov, R.S. Psikhologiya: uchebnik. – M., 2011.
- Verbitskiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vshshney shkole: kontekstniy podkhod. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 18.08.13

УДК 378.30

Dudko V.V. PEDAGOGICAL INTENTIONALITY AND ITS CRITERIA. The article presents a scientific review and statistics using the notion of «intentionality» in philosophy, education and pedagogy. Given the conceptual Foundation for the interpretation of the concept of pedagogical intentionality, its criteria and indicators.

Key words: intentionality; pedagogical intentionality; intentional object; criteria; indicators.

В.В. Дудко, ст. преп. каф. информационных технологий Приморского краевого института развития образования, г. Владивосток, E-mail: v.valeryevna@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ И ЕЕ КРИТЕРИИ

В статье представлен научный обзор и статистика использования понятия «интенциональность» в философии, образовании и педагогике. Даны концептуальные основания для интерпретации понятия педагогическая интенциональность, ее критерии и показатели.

Ключевые слова: интенциональность; педагогическая интенциональность; интенциональный предмет; критерии; показатели.

Понятие интенциональности, описывая сферу сознания, в большей степени рассматривается в философии и лингвистике. В то же время наблюдается вхождение понятия в сферу образования.

Инструмент Ngram Viewer отражает встречаемость слова в источниках Google Books. Так в англоязычной литературе, изданной с 1800 по 2008 годы всплеск встречаемости слов «Intentional learning» приходится на период после 1960 года. В то же время, его использование по сравнению с понятием «Intentional», характерного для философии и лингвистики, не значительно. В русскоязычной литературе Ngram Viewer за тот же временной период отражает использование понятия интенциональность, но не находит понятий «интенциональная педагогика» и «интенциональное обучение».

Понятия интенциональная педагогика, интенциональное обучение и интенциональный диалог анализируются в работах Е.П. Александрова.

В области педагогических способностей понятие интенциональности используется Н.А. Аминовым. Интенциональность определяется Н.А. Аминовым как знание педагогом целей образования [1]. Эта характеристика педагогических способностей отражает меру развития рефлексивного модуля, который наряду с дидактическим и управленческим модулями составляет структуру главных компонентов педагогических способностей.

Мы вводим понятие педагогическая интенциональность, подразумевая под ним феномен деятельности учителя, обнаруживающий преднамеренное проектирование компетенционного приращения ученика и его заданность во всех элементах деятельности. В качестве основных характеристик, формирующих педагогическую интенциональность мы выделили категории интенционального предмета, интенционального акта, интенциональной системы и интенционального пространства. Введение этих понятий в содержание дополнительного профессиональ-

ного образования позволяет сформировать понятийное пространство.

Категория интенционального предмета обуславливает первый критерий развития компетенции. Понятие интенционального предмета в философии сознания и языка (Э. Гуссерль, Ж-П Сартр, Р. Мэй, Д. Деннет, Дж. Серл) рассматривается как предмет сознания, который может быть реальным или вымышленным, осознанным или имманентно принадлежащим сознанию, но персональным и смыслообразующим.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева свойство интенциональности «принадлежит» предмету деятельности или мотиву. Согласно системно-деятельностному подходу (В.Д. Шадриков, А.Г. Асмолов) интенциональным предметом педагогической деятельности являются компетенционные новообразования ученика. На указанных основаниях мы сформулировали нижеследующие показатели: осмысление компетенционных приращений ученика как цели образования; представление о компетенционных приращениях ученика их разнообразии и типологии; осознание интересубъектности образовательной деятельности; осмысление понятия «портрет выпускника».

Обретение интенционального предмета позволяет выстраивать интенциональный акт. «Только там правомерно говорить об интенции, где имеет место отношение к чему-то предметному» [2]. Основываясь на положении философов о том, что «интенциональность не наличествует, она функционирует» и может быть представлена как луч с началом в предмете мы интерпретируем это положение применительно к акту деятельности. Это позволяет нам рассматривать феномен интенции который обуславливает особый способ «заданности» предмета в том или ином интенциональном акте» [3]. Концептуальным основанием для интерпретации понятия интенции является также теория деятельности Леонтьева и системно-деятельностного подхода (вообще-то это Щедровицкий). Применительно к профессиональ-

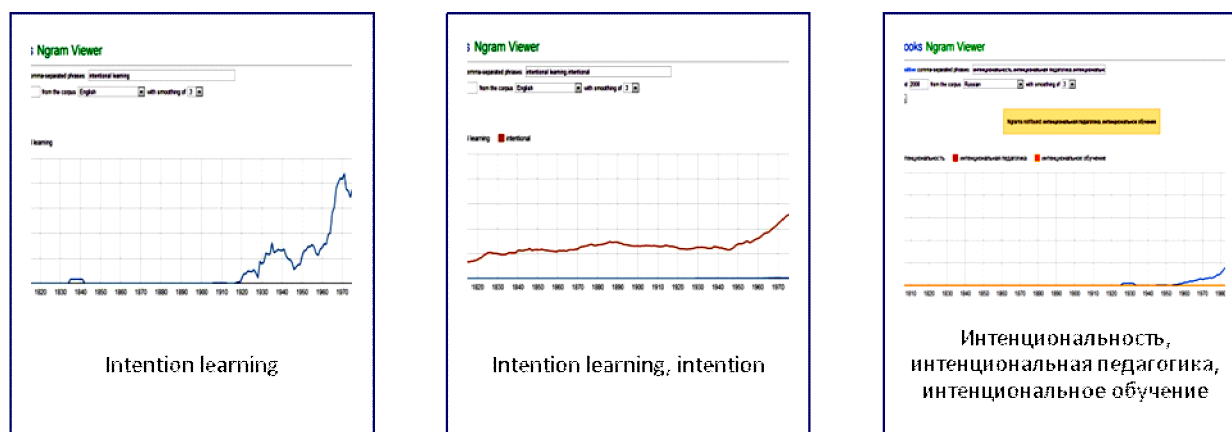


Рис. 1. Статистика «встречаемости» термина «интенциональность» в Ngram Viewer в источниках Google Books в источниках Google Books

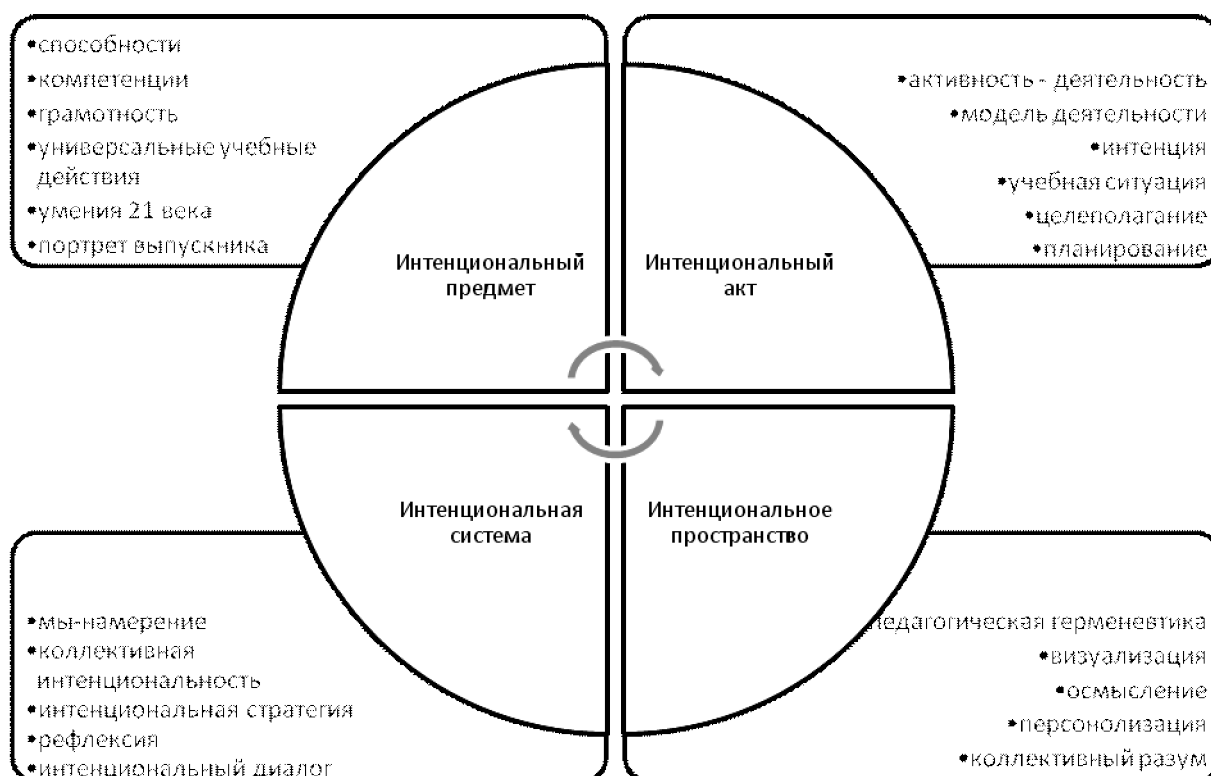


Рис. 2. Понятийное пространство «педагогическая интенциональность»

ной способности эти положения сформулированы нами как критерии и их показатели.

1. Готовность к рассмотрению учебной ситуации как интенционального акта.

2. Осознание преднамеренности педагогической деятельности.

3. Представление об учебной ситуации как интенциональном акте.

4. Готовность к удержанию интенции учебной ситуации.

5. Признание положения об уникальной природе человека и определение понятия коллективной интенциональности (Дж. Серл) как «мы-намерения» и интенциональной системы как системы с единой интенциональной стратегией (Д.Деннет) позволило нам сформулировать третий критерий и его показатели.

6. Готовность к развитию интенциональной системы.

7. Готовность к проектированию образовательной деятельности с учетом образовательной интенции учащегося.

8. Готовность к проектированию образовательной деятельности с учетом образовательной интенции родителей.

9. Готовность к проектированию образовательной деятельности с учетом образовательной интенции коллег (сетевое мышление, коллективный разум в области педагогической деятельности).

Необходимость рабочего пространства для развития педагогической интенциональности как профессиональной компетенции учителя, а также пространства для развития интенциональной системы нами обосновывается в качестве такого про-

странства пространство Интернет и, в частности, социальные сервисы интернет Web 2.0. Определяющими характеристиками такого пространства являются: индивидуализация, персонализация, диалогичность, визуализация, коллективный разум [4]. Данные выводы позволили нам сформулировать четвертый критерий и его показатели:

1. Готовность к использованию инструментов Web 2.0 для организации интенционального диалога (Е.П.)Александров.

2. Представление о социальных сервисах веб 2.0 как интенциональном пространстве.

3. Владение инструментами Web 2.0

4. Готовность к использованию в профессиональной деятельности.

В качестве индикаторов для каждого показателя были выбраны речевой, регулятивный и рефлексивный. Представим философские истоки этих показателей. *Речевой*. Современная аналитическая философия связывает понятие интенциональности с теорией речевых актов и различает первичную [original] интенциональность психического переживания и производную [derivative], вторичную, интенциональность речевого акта, которая может стать предметом лингвистического анализа. [5]. *Регулятивный*. С точки зрения Дж. Бьюджентала, самым главным делом человеческой жизни является перевод интенций в действительное. *Рефлексивный*. Д. Армстронг, стараясь дать физикалистски приемлемую модель сознания, предложил определить сознание как «восприятие или осведомленность о состоянии своей психики» [6].

Библиографический список

1. Аминов, Н.А. Дифференцированный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1995. – № 5.
2. Суворова, А.Н. Введение в современную философию [Э/п]. – П/д: http://www.many-books.org/auth/4015/book/11584/suvorova_an/vvedenie_v_sovremennuyu_filosofiyu/read/19
3. Кисель, М.А. Герель и Гуссерль [Э/п]. – П/д: <http://anthropology.rinet.ru/old/1/kissel-gegel2.htm>
4. Ладов, В.А. Интенциональность в философии Д. Деннета [Э/п]. – П/д: <http://filosfak.ru/biblio/ладов-в-а-интенциональность-в-философ/>
5. Денет, Д. Виды психики: на пути к пониманию сознания / под общ. ред. Л.Б. Макеевой. – М., 2004 [Э/п]. – П/д: http://www.pedlib.ru/Books/3/0150/3_0150-96.shtml
6. Армстронг, Д.М. Материалистическая теория сознания // Аналитическая философия. – М., 1993.

Bibliography

1. Aminov, N.A. Differencirovanniy podkhod k issledovaniyu strukturnoy organizatsii glavnykh komponentov pedagogicheskikh sposobnostey // Voprosih psikhologii. – 1995. – № 5.

2. Suvorova, A.N. Vvedenie v sovremennuyu filosofiyu [Eh/r]. – R/d: http://www.many-books.org/auth/4015/book/11584/suvorova_an/vvedenie_v_sovremennuyu_filosofiyu/read/19
3. Kiselj, M.A. Gegelj i Gusserlj [Eh/r]. – R/d: <http://anthropology.rinet.ru/old/1/kissel-gegel2.htm>
4. Ladov, V.A. Intencionalnostj v filosofii D. Denneta [Eh/r]. – R/d: <http://filosfak.ru/biblio/ladov-v-a-intencionalnostj-v-filosof/>
5. Denet, D. Vidih psikhiki: na puti k ponimaniyu soznaniya / pod obth. red. L.B. Makeevoyj. – M., 2004 [Eh/r]. – R/d: http://www.pedlib.ru/Books/3/0150/3_0150-96.shtml
6. Armstrong, D.M. Materialisticheskaya teoriya soznaniya // Analiticheskaya filosofiya. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 371.14

Zelenina E.B. TO THE QUESTION OF ACTUALIZATION OF INNOVATIVE POTENTIAL OF A EDUCATOR. In the of work concretized content of the phenomenon «innovative potential of the educator», clarified pedagogical constituent the concept of «actualization innovative potential of the educator», presented a theoretical model pedagogical support the process of mainstreaming innovative potential of the educator.

Key words: innovative potential educator, actualization innovative potential of the educator, model pedagogical support the process of mainstreaming innovative potential.

Е.Б. Зеленина, канд. пед. наук, Приморский областной институт развития Образования, г. Владивосток, E-mail: elena_zelenina@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

В работе конкретизировано содержание феномена «инновационный потенциал педагога», уточнена педагогическая составляющая понятия «актуализация инновационного потенциала педагога», представлена теоретическая модель педагогического обеспечения процесса актуализации инновационного потенциала педагога.

Ключевые слова: инновационный потенциал педагога, актуализация инновационного потенциала педагога, модель педагогического обеспечения процесса актуализации потенциала.

Проблема актуализации инновационного потенциала педагога рассматривается как ключевая в современной психолого-педагогической науке и практике. Осознание возрастающей динамики инновационных процессов как в сфере образования, так и в различных сферах общественной жизни, с одной стороны, и отсутствие надлежащих педагогических условий для актуализации инновационного потенциала личности, с другой, объективировало обращение науки и практики к проблемам обеспечения готовности педагога к инновационной деятельности. Личностный аспект подготовки специалиста для инновационного деятельности приобретает сегодня особое значение, поскольку профессиональная деятельность в период «глобальных инноваций» основана на расширении границ осознания человеком своих возможностей, самостоятельной активности в определении альтернативных и эффективных для конкретной ситуации профессиональных сред и способов самореализации, обретении согласия с самим собой в контексте задач общества [1; 2].

Усиление инновационной составляющей образования обуславливает необходимость включения в педагога в систему непрерывного профессионального образования, способную обеспечивать актуализацию его инновационного потенциала, эффективность его деятельности в инновационном пространстве. В данном контексте важной составляющей непрерывного профессионального образования является внутришкольного развития, усиление роли, места и значения которой рассматривается как особый тип подготовки педагога, учитывающий закономерности его профессионального развития, окружающей профессиональной среды.

Инновационное образование рассматривается учеными (А.А. Асмолов, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, Т.Г. Новикова, Л.С. Подымова, В.И. Слободчиков и др.) как «развивающее и развивающееся образование» [2; 3], так оно способно к саморазвитию и создаёт условия для полноценного развития всех участников образовательного процесса. Современное образование должно еще в большей степени участвовать в развитии человеческого потенциала, носить личностный смысл, строиться на деятельностной основе. Согласно Федеральным государственным стандартам общего образования, в качестве интегративного критерия качества развивающей образовательной среды рассматривается способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития. При этом «возможность» понимается как особое взаимодополняющее единство свойств образовательной среды и самого субъекта. Взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений

в личности самого педагога и в личности его учеников (И.В. Дубровина, А.К. Маркова, К. Роджерс и др.) обуславливает актуальность рефлексивно-деятельностного подхода к актуализации инновационного потенциала педагога в непрерывном профессиональном образовании.

Анализ научно-педагогической литературы в контексте темы нашего исследования позволяет сделать вывод о том, что педагогические условия, влияющие на актуализацию инновационного потенциала педагога, целостно не исследовались. Существующая потребность практики недостаточно обеспечена теоретической поддержкой: требует конкретизации содержание феномена «инновационный потенциал педагога», уточнение педагогической составляющей понятия «актуализация инновационного потенциала педагога», необходима разработка и обоснование модели педагогического обеспечения процесса актуализации инновационного потенциала педагога в аспекте рефлексивно-деятельностного подхода.

Объектом исследования был определен процесс актуализации инновационного потенциала педагога в условиях внутришкольного обучения. Для решения поставленных задач были выбраны следующие методы исследования: анализ социально-философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы, научной периодики по тематике исследования; педагогический эксперимент; экспериментальные методы: опрос (беседа, анкетирование, тестирование); педагогическое наблюдение; анализ продуктов педагогической и учебной деятельности педагогов; методы самоисследования, самооценки личностно-профессиональных качеств педагога; контент-анализ. База исследования: школа-интернат ВГУЭС для одаренных детей, базовые площадки Регионального центра по работе с одаренными детьми и талантливой молодежью, Приморский институт развития образования. Всего опытно-экспериментальной работой было охвачено 357 педагогов.

В данной статье представлены результаты первого этапа исследования. Анализ философских и психолого-педагогических исследований (А.А. Деркач, С.Л. Братченко, В.Г. Зазыкин, В.В. Игнатова, В.Н. Марков, К.К. Платонов, В.К. Сафонов, Е.П. Ходаева, В.С. Чернявская и др.) позволил выявить методологическую основу и рассмотреть содержание понятия «потенциал личности» применительно к целям исследования. В качестве системообразующего понятия «потенциал личности» нами выбрано определение А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина: потенциал – система возобновляемых ресурсов, восполняемых или возоб-

новляемых не «автоматически», а произвольно, способствующих не только повышению эффективности деятельности, направленной на получение положительных социально-значимых результатов, но и прогрессивному развитию самой личности. Раскрытие потенциала личности, по мнению В.К. Сафонова, зависит от активности личности (самореализации потенциальных возможностей), определяющими слагаемыми которой являются задатки, способности, интерес, мотивы (осознаваемые причины активности, цели деятельности), социальное окружение, которое может поддержать или отвергнуть активность личности.

Вслед за В.А. Сластениным, утверждающим, что ключевым словом для характеристики скорости, результативности, особенностей процесса принятия и освоения нового является понятие «инновационный потенциал», мы рассматриваем инновационный потенциал человека как ядро всего потенциала, органически входящее в каждую его часть. Анализ и обобщение ряда подходов к определению понятия «инновационный потенциал» (Э.В. Галажинский, Э.В. Иванова, М.М. Князева, В.Е. Клочко, Д.И. Кокурин, В.Н. Марков, А.Н. Николаев, Н.М. Романенко, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), а также контент-анализ статей научно-методических журналов и научных статей в сети Интернет, позволили констатировать активное использование понятия при некоторой неясности в определении педагогической сущности и неточности формулировок.

Инновационный потенциал педагога – комплекс профессионально-значимых личностных качеств, возобновляемых произвольно, т.е. направляемых самой личностью в соответствии с поставленными целями инновационной деятельности. Инновационность потенциала определяется нацеленностью педагога на решение новых нестандартных профессиональных задач. Структура инновационного потенциала представлена двумя составляющими: операциональной, связанной со спецификой инновационной деятельности, и личностной, позволяющей педагогу путем проявления своих профессионально-значимых личностных качеств эффективно участвовать в инновационной деятельности. Личностная составляющая инновационного может усиливать эффект инновационной деятельности педагога или минимизировать его. Актуализация инновационного потенциала педагога обнаруживается в стремлении педагога к активной рефлексивно-творческой позиции в профессиональной деятельности. По мнению Д.И. Кокурина, понятие «инновационный потенциал» стало «концептуальным отражением феномена инновационной деятельности». Инновационную деятельность мы рассматриваем как деятельность педагога, направленную на постоянное решение бесчисленного множества профессиональных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в деятельности оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия.

Субъектность является интегратором профессиональных способностей педагога и обеспечивает возможность реализации им инновационной деятельности на высоком уровне качества. На основании анализа философских и психолого-педагогических подходов к понятиям «субъектность», «учитель как субъект деятельности» (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.В. Немова, В.А. Петровский, А.И. Пригожин, К.К. Платонов, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.) в нашем исследовании педагог, субъект развития инновационного потенциала, рассматривался как деятель, способный к выбору типа деятельности, конкретной роли для себя среди других субъектов, к выработке собственных целей и средств их достижения. Субъект инновационной деятельности с учетом своих индивидуальных особенностей согласует систему своих личностных качеств с системой объективных условий и требований решаемой задачи. Таким образом, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, позицию субъекта можно рассматривать как комплексную характеристику психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой – с другой, объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) – с третьей. Качество субъектности педагога – выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектно-

сти его ученика. Субъектная позиция педагога в инновационной деятельности – состояние включенности учителя в собственную инновационную деятельность, которое достигается благодаря рефлексивным возможностям человека, характеризующееся осознанием ответственности за нее, за результаты и последствия для участников образовательного процесса.

Представление об инновационной деятельности как творческой, содержащей в себе потенциальные возможности и резервы изменения личности и активности, дополняется пониманием деятельности как системы с рефлексией. Исследователями (О.С. Анисимов, Н.А. Аминов, А.А. Бодаев, А.А. Деркач, В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.С. Чернявская и др.) были разработаны представления о рефлексии как процессе, обеспечивающем продуктивность инновационной деятельности. В предложенной В.А. Сластениным модели инновационной деятельности педагога [4; 5; 6] анализ деятельности учителя строится на единстве процессов деятельности и осознания субъектом и спецификой содержания процессов рефлексии на каждом из них. В качестве модели деятельности им использовалась разработанная С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и развитая в трудах их последователей многоуровневая модель строения и осуществления процессов деятельности. В процессе и результате рефлексии на все компоненты деятельности (мотивационно-потребностный, целеполагательный, целереализующий, оценочный), осознания своих возможностей, реализации желания и способностей изменять их, действительного изменения педагогической среды педагог достигает вершины своего профессионального мастерства [3, с. 100]. Результат рефлексии – новое деятельностное содержание, некий идеальный план инновационной деятельности, выраженный в понятиях, идеях, смыслах. «Непропорциональное же решение рефлексии», а, следовательно, и действий со стороны педагога может приводить к обратному эффекту, когда «кажущиеся позитивными изменения вызывают конфликтность внутри системы и, вопреки ожиданиям, эффективность профессионально-педагогической деятельности в целом падает» [3, с. 92].

Источником активизации рефлексивно-творческой позиции педагога выступает, по мнению ряда исследователей (Гузев В.В., Немова Н.В., Сластенин В.А., Подымова Л.С. и др.), система осознаваемых учителем противоречий в педагогической деятельности. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода в организации внутришкольной учебы предполагает развитие способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей инновационной деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика.

Нами обосновано положение об осознанном и целенаправленном процессе актуализации инновационного потенциала педагога в непрерывном профессиональном образовании, согласно которому исследуемое явление по прямой связи развивается под действием стремления личности педагога к принятию рефлексивно-творческой позиции в профессиональной деятельности, а по обратной связи является иницирующим механизмом данной активности при условии непрерывности образования.

Содержание понятия «актуализация инновационного потенциала педагога» в контексте исследования характеризуется как сложный интегративный процесс, связанный с актуализацией целостного потенциала педагога как личности и профессионала, объективно раскрывающийся через совокупность личностных профессионально-значимых качеств. Согласно И.А. Колесниковой, актуализация инновационного потенциала, рассматриваемая как «момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции (в свернутом виде)», является динамическим процессом и обеспечивает процессуальность развития личности педагога и его профессионализма. Деятельностная составляющая процесса актуализации инновационного потенциала педагога на преобразование педагогом собственных свойств и качеств, необходимых для реализации инновационной деятельности, освоение существующих форм и методов обучения и воспитания, создание новых целей и средств ее реализации. Рефлексивная составляющая включает психологические механизмы осознания оснований, средств, стереотипов инновационной деятельности и поведения, их критического и эвристического переосмысления, порождения инноваций в различных слоях профессиональной деятельности.

Анализ и обобщение особенностей развития профессионализма педагога позволил выявить возможности актуализации его инновационного потенциала в массовой практике (Л.А. Байкова, М.Я. Виленский, В.В. Гузеев, Л.В. Занина, В.А. Кан-Калик, М.М. Левина, А.М. Моисеев, А.В. Мудрик, Н.В. Немова, А.И. Пригожин, М.М. Поташиник, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин, Н.П. Степанов, П.И. Третьяков, К.И. Ушаков и др.). Инновационный потенциал может быть проявлен, развит и актуализирован при создании соответствующих педагогических условий в процессе непрерывного профессионального образования, из которых основополагающим условием является инициирование рефлексивного осмысления педагогами собственного профессионального опыта.

В качестве векторов, задающих динамику «разворачивания» процесса актуализации инновационного потенциала педагога, определена следующая совокупность педагогических условий исследуемого процесса: инициирование процесса рефлексивного осмысления педагогами собственного профессионального опыта; включение педагогов в целенаправленный практико-ориентированный поиск на основе исследования, моделирования, анализа и коррекции реальной инновационной деятельности участников образовательного процесса; научно-методическое сопровождение процесса актуализации инновационного потенциала педагога. Актуализация инновационного потенциала возможна только при обеспечении условия актуализации каждого компонента инновационного потенциала педагога: технологического, креативного, мотивационного, эмоционального, когнитивного, регулятивного [1, с. 30].

Анализ структурных компонентов инновационного потенциала обусловил выделение основных критериев: когнитивного, эмотивно-аксиологического и деятельностного. Критериальная база исследования включает также систему критериальных показателей (мотивация на профессиональные достижения и саморазвитие, педагогическая креативность, рефлексивность, технологическая готовность), отражающих необходимые признаки проявления основных критериев, и соответствующие характеристики к ним. Все вышесказанное позволило нам сформулировать собственный исследовательский вывод об иерархии критериальных признаков актуализации инновационного потенциала, где основополагающими критериями являются мотивация и рефлексивность как основа профессионализма педагога. Диагностика индивидуальных особенностей мотивации на профессиональные достижения и саморазвитие и уровня рефлексивности позволяет прогнозировать возможность достижения педагогом определенного уровня актуализации инновационного потенциала и выдвинуть предположения об основных характеристиках инновационной деятельности педагога в будущем. Наличие педагогической креативности рассматривается как высший уровень профессионализма, технологическая готовность к инновационной деятельности – как инструментальная составляющая профессионализма педагога. Однако, несмотря на предложенную иерархию все критериальные признаки выступают в нашем исследовании только в единстве.

На основе анализа результатов исследований (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, В.А. Сластенин, Н.В. Немова и др.) разработаны критериальные шкалы для определения уровня развития инновационного потенциала педагога (ИП), определены три уровня развития инновационного потенциала педагога: низкий (не проявлен), средний уровень (проявлен), высокий (проявлен и актуализирован).

Проведенный анализ позволил создать теоретическую модель педагогического обеспечения актуализации инновационного потенциала педагога, включающую три структурных компонента: содержательный (специальная программа внутришкольной учебы педагогов «Системная организация освоения новых образовательных технологий в современной школе»); операцио-

нально-деятельностный (совокупность педагогических условий исследуемого процесса); оценочно-регулятивный (определение основных критериев – когнитивного, эмотивно-аксиологического и деятельностного; критериальных показателей исследуемого процесса – рефлексивность, мотивация на саморазвитие и профессиональные достижения, педагогическая креативность, технологическая готовность). Сущность программы внутришкольной учебы заключается в использовании ресурсов рефлексивно-аналитического и творческого видов деятельности каждого педагога и созидательной инновационной деятельности всего коллектива посредством реализации (прохождения) десяти деятельностных этапов, обеспечивающих непрерывное самомотивированное приобщение личности к инновационным процессам и актуализацию соответствующего потенциала. Программа внутришкольной учебы включила в себя следующие последовательные этапы: а) организационный; б) информационный этап (снятие профессиональных стереотипов); в) этап проблематизации педагогической деятельности; г) этап освоения технологической компоненты; д) этап формирования практических умений и этап апробации; е) этап освоения методов педагогической диагностики в процессе решения практических задач; ж) этап рефлексии; з) этап разработки и создания механизмов и способов необратимости преобразовательных действий по внедрению образовательной технологии, преобразованию коллективного пространства. Содержанием программы является не только технологический шаг, преобразование объекта профессиональной деятельности, но и акт взаимодействия участников внутришкольной учебы, их взаимоотношения, создание творческих инновационных содружеств. Процесс актуализации инновационного потенциала педагога во внутришкольной учебе строится на основе анализа и решения педагогами собственных практических проблем в коллективной инновационной деятельности в тесной связи с реальной жизненной практикой посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска.

Выявленные критерии помогли нам экспериментально обнаружить закономерности исследуемого процесса и вытекающие из них принципы, которые послужили основанием для отбора учебного материала, определения методов и форм реализации программы внутришкольного обучения: а) ориентация на неповторимую личность каждого учителя; обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода; б) обеспечение пространства профессионального взаимодействия, культивирование рефлексии, конструктивно-деятельностного стиля обсуждения профессиональных проблем; в) исследование, моделирование, анализ и коррекция реальной инновационной деятельности участников образовательного процесса школы; г) создание информационного резонирующего пространства; д) предоставление многовариантности содержания, форм и методов процесса и свободного выбора способов и форм вхождения в него.

Феномен инновационного потенциала педагога – сложный интегративный комплекс качеств личности, развитие которого зависит от многих факторов, обуславливается разными предпосылками и имеет неопределенные пути разворачивания потенциальных, профессионально-личностных возможностей. Нами в рамках теоретической части исследования разработана и обоснована модель педагогического обеспечения актуализации инновационного потенциала педагога, реализация которой в практике, на наш взгляд, необходима и достаточна для «запуска» процесса актуализации инновационного потенциала педагога во внутришкольной учебе. Результаты исследования могут быть использованы при разработке и реализации образовательных программ системы дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Зеленина, Е.Б. Педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в непрерывном профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2005.
2. Ключко, В.Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Вестник Томского университета. – 2009. – № 325.
3. Сергеева, В.П. Инновации в образовательном процессе: учебно-метод. пособ. / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М., 2012.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.
5. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников: научно-метод. журнал. – М. – 2004. – № 2.
6. Чернявская, В.С. Психолого-педагогические факторы педагогической толерантности: монография. – Владивосток, 2006.

Bibliography

1. Zelenina, E.B. Pedagogicheskie usloviya razvitiya innovacionnogo potenciala pedagoga v neprerivnom professionalnom obrazovanii: dis. ... kand. ped. nauk. – Chita, 2005.
2. Klochko, V.E. Innovacionniy potencial lichnosti: sistemno-antropologicheskij kontekst / V.E. Klochko, E.V. Galazhinskiy // Vestnik Tomskogo universiteta. – 2009. – № 325.
3. Sergeeva, V.P. Innovacii v obrazovatel'nom processe: uchebno-metod. posob. / V.P. Sergeeva, L.S. Podihmova. – M., 2012.
4. Slavenin, V.A. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost' / V.A. Slavenin, L.S. Podihmova. – M., 1997.
5. Slobodchikov, V.I. Innovacii v obrazovanii: osnovaniya i smysl // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov: nauchno-metod. zhurnal. – M. – 2004. – № 2.
6. Chernyavskaya, V.S. Psikhologo-pedagogicheskie faktori pedagogicheskoy tolerantnosti: monografiya. – Vladivostok, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 371

Ponomareva I.A. REFLEXIVITY AS ONE OF THE MAIN COMPONENTS OF READINESS OF TEACHERS TO TEACH STUDENTS – SPORTSMEN. Training of students – athletes high achievements is a specific educational process involving the readiness of the teacher to the custom of the organization of educational activity. Students with high sports achievements combine the educational process in schools with intense training process and the competitive schedule in sports professional sphere. What is the system of methods of organization of reflection allows the teacher to reach an effective level of междисциплинарных отношений?

Key words: sportsmen of high achievements, readiness for training sportsmen of high achievements, reflexivity, reflexive willingness of teachers.

И.А. Пономарева, психолог Школы для одаренных детей Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, E-mail: elena_zelenina@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ- СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Обучение учащихся – спортсменов высоких достижений является специфическим образовательным процессом, предусматривающим готовность педагога к организации эффективной учебной деятельности. Учащиеся, имеющие высокие спортивные достижения, совмещают учебный процесс в общеобразовательной школе с напряженным учебно-тренировочным процессом и соревновательным графиком. В статье предпринята попытка ответить на вопрос: какая система способов организации рефлексии позволит педагогу выйти на эффективный уровень междисциплинарных отношений?

Ключевые слова: спортсмены высоких достижений, готовность к обучению спортсменов высоких достижений, рефлексивность, рефлексивная готовность педагогов.

Под спортивным достижением, как правило, понимается показатель спортивного мастерства и способностей спортсмена, выраженный в конкретных результатах. Является признанным фактом, что спорт высших достижений – это модель деятельности, при которой у выдающихся рекордсменов функционирование почти всех систем организма может проявляться в зоне абсолютных физических и практических пределов здорового человека [1-4; 6; 7]. Цель спорта высших достижений – это достижение максимально возможных спортивных результатов или побед на крупнейших спортивных соревнованиях. Победителя спортивных соревнований международного и национального уровня определяют как спортсмена высоких достижений.

По мнению Е.П. Ильина, достичь высоких результатов в спорте могут только спортсмены с высоким уровнем интеллекта и рефлексивности [8]. Г.Д. Бабушкин, А.П. Шумилин и Р.Э. Салахов, изучая рефлексивность в структуре соревновательного процесса, считают, что «рефлексивность это не просто знание и понимание своих действий в процессе игры, но и форма осознания субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами, в данном случае партнерами и соперниками по игре. Проявление рефлексии и интуиции в соревновательной деятельности способствует развитию профессионально важных качеств рефлексивности и интуитивности. Этими качествами обладают все спортсмены, однако степень их проявления и реализации для каждого спортсмена является индивидуальной. С повышением спортивной квалификации повышается и уровень развития и проявления рефлексии у спортсменов» [3; 4]. Наиболее высокие показатели рефлексивности в результате исследований Г.Д. Бабушкина выявлены в группах хоккея (84 балла), футбола (82 балла), в группе баскетболистов (78 баллов) [3; 4].

Готовность педагогов к обучению спортсменов высоких достижений предполагает наличие взаимосвязанных компонентов

профессиональной готовности к эффективной учебной деятельности в предложенных условиях. Понятие о готовности к выполнению какой-либо деятельности, несмотря на его широкую распространенность, не имеет в современных научных исследованиях однозначной трактовки.

Определение понятия «готовность» дано в словаре С.И. Ожегова: «Готовность – согласие сделать что-нибудь, состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [5]. В толковом словаре Д.Н. Ушакова готовность определяется как «согласие делать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь».

В психолого-педагогической литературе встречаются различные трактовки данного понятия: готовность рассматривается как «особое психическое состояние», «состояние мобилизации всех психофизических систем человека» (Г.Г. Голубев, И.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, К.К. Платонов), «синтез свойств личности» (В.А. Крутецкий), «социальная установка личности» (Л.П. Буева), «сложное интегративное качество личности» (З.К. Бакеева, Г.Д. Глебова, В.И. Ширинский), «синтез свойств, симптомокомплекс свойств человека» (Р.Г. Гурова, В.А. Крутецкий, С.Л. Лыбин).

Готовность исследуется на нескольких уровнях: 1) функциональном, представляющем ее как временную готовность и работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности (Г.М. Гагаева, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе); 2) личностном, рассматривающем готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности (И.А. Зимняя, М.И. Дьяченко, В.А. Гаспарян); 3) личностно-деятельностным, определяющим готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции.

Выделяются различные виды готовности (длительная и временная; психологическая, нравственная, теоретическая, практическая, профессиональная, рефлексивная и др.), что обусловлено спецификой деятельности.

Занимаясь исследованием вопроса готовности к педагогической деятельности, А.А. Деркач выводит понятия готовности как целостное проявление свойств личности, выделяя три компонента, и это познавательный, эмоциональный, мотивационный. По его мнению, развитие готовности означает организацию системы из накопленной общественной информации, отношений, поведений и тому подобной информации, которая, активизируясь, может снабдить индивида возможностью эффективно выполнять свои функции [6].

Анализируя готовность, В.Д. Шадриков первичным ставил профессионализм индивида. Предположение сформировано на основе индивидуального опыта и практики, многообразных социальных отношений, процесса обучения и так далее. В результате вырабатывается готовность к деятельности как проявление способностей [7]. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, в своих исследованиях характеризуют готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. Теория же строится на основании модифицирования поведения личности, при внутреннем настрое, который будет содействовать её активности, целенаправленности [8]. Анализируя готовность с такого подхода можно выделить несколько компонентов, показывающих сложное психическое образование. Первым и первичным как оно и есть будет познавательный процесс, который отражает основные края деятельности. Следующий компонент – эмоциональные свойства, которые неоднозначно влияют на человека, активизируя его психологическую и физическую активность. Третьим будет волевой компонент, который оказывает содействие совершению затруднительных действий в процессе достижения цели.

Смысл функционального подхода выражается в предположении, что готовность рассматривается как определённое психическое состояние индивида. В данном подходе готовность рассматривается во временном состоянии, точнее как кратковременное или долговременное, в этом преобладающим в данный момент состоянии активируются психические функции. Объясняется, как умение себя мобилизовать психически и физически. Сторонниками данного подхода были Ф. Генон, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин Д.Н. Узнадзе, А.Ц. Пуни, и другие.

Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко [8] выделяют структуру готовности к профессиональной деятельности в виде следующих компонентов: мотивационный: интерес к профессии, согласного отношения к профессиональной деятельности; ориентационный: профессионализм в своей работе; операционный: комплексный подход к профессиональной деятельности; волевой: самоконтроль себя в процессе профессиональной деятельности; оценочный или рефлексивный.

Изучение рефлексивного компонента в структуре готовности является актуальным для нашего исследования, так как оно позволяет решить одно из противоречий, проявляющееся в межсубъектных отношениях педагогов и учащихся – спортсменов высоких достижений.

С одной стороны – высокий уровень рефлексивности (92,4%) спортсменов высоких достижений; с другой стороны – средний (46,1%) и низкий (50%) уровень рефлексивности педагогов, проявляющийся в неготовности педагогов принять личностные особенности юных спортсменов в межсубъектных отношениях.

Высоким уровнем рефлексивности обладает небольшое количество педагогов (3,9%), что свидетельствует о необходимости диагностики рефлексивности и разработки педагогических условий по формированию рефлексивной готовности педагогов к обучению спортсменов высоких достижений. Под рефлексивностью понимается способность осуществлять субъектом (индивидуальным, групповым или даже институциональным) рефлексию по отношению к различным видам и областям собственной активности. Другими словами, это способность придавать качество рефлексивности любому процессу и функциональной структуре (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) [9].

Рефлексивность лежит в основе социально-перцептивных и коммуникативных способностей педагога и обуславливает уровень его профессионального самосознания. Рефлексия профессиональной деятельности необходима, как начинающему работнику, так и специалисту на вершине профессиональной зрелости. Каждому из них, хотя и в разных формах, необходимо уметь

оценивать свои профессиональные планы и мотивы, выявлять имеющиеся профессиональные способности, изучать опыт своего профессионального прошлого и настоящего, прогнозировать профессиональное будущее. Это профессиональное самоизучение невозможно без адекватно развитого свойства рефлексивности, которое органично присуще природе каждого человека.

Рефлексия определяется как основное психическое новообразование младшего школьного возраста. Условиями рефлексивного развития младшего школьника (по Слободчикову В.И., Цукерман Г.А.) являются: проектируемая норма, итог начального образования — это ребёнок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся.

Использование технологий организации рефлексивной деятельности в педагогической деятельности позволяет преподавателю проводить: анализ и оценку деятельности учащихся с разных позиций; своей деятельности с точки зрения учащихся; определять новые направления в организации эффективного взаимодействия на учебных занятиях с целью включения самих учащихся в активную деятельность. Для раскрытия психологического содержания различных феноменов рефлексия рассматривается в рамках подходов к исследованию сознания (Выготский Л.С., Гуткина Н.И., Леонтьев А.Н., Пушкин В.Н., Семенов И.Н., Смирнова Е.В., Соколов А.П., Степанов С.Ю. и др.), мышления (Алексеев Н.Г., Брушлинский А.В., Давыдов В.В., Зак А.З., Зарецкий В.К., Кулюткин Ю.Н., Рубинштейн С.Л., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.), творчества (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., Степанов С.Ю., Семенов И.Н. и др.), общения (Андреева Г.М., Бодаев А.А., Кондратьева С.В. и др.), личности (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Выготский Л.С., Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б. и др.).

Если резюмировать роль и место рефлексии в мышлении, то можно отметить, что:

- рефлексия есть проявление высокого уровня развития мыслительных процессов (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Ж. Пиже, С.Л. Рубинштейн);
- рефлексия позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать свое мышление как с точки зрения его содержания, так и его средств (Л.Н. Алексеева, И.Н. Семенов, Д. Дьюи);
- рефлексия есть фактор продуктивности мыслительной деятельности (И.С. Ладенко, Я.А. Пономарев);
- рефлексия помогает «войти» в ход решения задачи другого человека, осмыслить его, «снять» содержание и, в случае необходимости, внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения (Ю.Н. Кулюткин, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская).

В личностной сфере человека рефлексия охватывает как коммуникативные процессы, так и процессы самоосмысления, самосознания: рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека (С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев, Б.Ф. Ломов); рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности, кооперации (В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий); рефлексия как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению стимулирует процессы самосознания, обогащает «Я-концепцию» человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования (А.Г. Асмолов, Р. Бернс, В.П. Зинченко); рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал, гибко управлять им (В.В. Столин, К. Роджерс).

Отечественные исследователи И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов показали, что рефлексия активно используется не только на философском, но и на общенаучном уровне, выступая в качестве: методологического средства междисциплинарных разработок и неклассических направлений современной науки (теория рефлексивных игр, теория рефлексивного управления и т.п.); объяснительного принципа для ряда общественных и гуманитарных дисциплин (социология, логика, лингвистика, экология и др.).

В педагогическом процессе рефлексивные умения позволяют его субъектам организовывать и фиксировать результат состояния развития, саморазвития, а также причин положительной либо отрицательной динамики такого процесса. «Наряду со структурообразующей ролью, рефлексия выполняет и диффе-

ренцирующую функцию, благодаря которой становится возможным «доступ» субъекта к каждому отдельно взятому его качеству, психическому свойству, т.е. подвластность субъективному, произвольному контролю» [10].

Среди базовых направлений, рассматривающих вопросы рефлексии можно выделить следующие: деятельностное направление (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); педагогическое направление (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова, А.З. Зак, А.В. Захарова, Г.Г. Гранатов, А.Я. Найд, Т.М. Давыденко и др.); личностное направление (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Ф. Лазурский и др.); акмеологическое направление (К.А. Абульханова-Славская, С.А. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.А. Реан и др.).

Специальному изучению понятия «рефлексивная готовность» с позиций разных подходов (деятельностного, компетентностного, культурологического) уделяли внимание О.С. Анисимов, Т.А. Бондаренко, В.К. Елисеев, С.А. Желобницкая, Е.В. Корещкая, Н.М. Пинегина, А.А. Смирнов и др. С.А. Желобницкая рефлексивную готовность (отождествляя ее с «готовностью к реф-

лексивной деятельности») определяла как совокупность приемов, методов, способов осуществления рефлексивной деятельности [11].

К данным выводам присоединяются А.А. Смирнов [12] и Н.М. Пинегина [13], А.В. Карпов [14], определяя рефлексивную готовность как систему способов и средств организации рефлексивной деятельности, сформированную на основе ценностных и интеллектуальных критериев.

Сходная трактовка рефлексивной готовности встречается и у О.С. Анисимова, понимающего ее как систему способов организации рефлексии, обеспечивающей осмысление и переосмысление опыта деятельности [15]. Таким образом, для решения противоречия о различии уровней рефлексивности необходимо изучение рефлексивной готовности педагогов к обучению учащихся – спортсменов высоких достижений, анализ полученных результатов и разработка внутрифирменной образовательной программы развития профессиональной готовности педагогов к обучению спортсменов высоких достижений «Спортивная академия».

Библиографический список

1. Холодов, Ж.К. Теория физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М., 2003.
2. Ильин, Е.П. Психология спорта ID 18821187: цифровая книга. – СПб., 2012.
3. Бабушкин, Г.Д. Проявление рефлексии в спортивно-игровом взаимодействии и противоборстве / Г.Д. Бабушкин, Р.Э. Салахов // Актуальные вопросы развития детского и юношеского футбола: материалы межрегион. науч. прак. конф. тренеров по футболу. – Омск, 2008.
4. Бабушкин, Г.Д. Рефлексия и интуиция в структуре соревновательного процесса спортсмена / Г.Д. Бабушкин, А.П. Шумилин, Р.Э. Салахов [Э/р]. – Р/д: lib.sportedu.ru/Press/SP/2009N3/p33-35.htm
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1973.
6. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.; Воронеж, 2004.
7. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1999.
8. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М.И. Дьяченко, Я.А. Кандыбович. – Минск, 1978.
9. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.
10. Чернявская, В.С. Психолого-педагогические факторы педагогической толерантности: монография. – Владивосток, 2006.
11. Желобницкая, С.А. Формирование готовности коллектива общеобразовательной школы к самообразовательной и рефлексивной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2005.
12. Смирнов, А.А. Социально-философский анализ влияния рефлексивной культуры на уровень развития регионального сознания государственного служащего: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Великий Новгород, 2000.
13. Пинегина, Н.М. Развитие рефлексивной культуры практического психолога: дис. ... канд. психол. наук. – Калуга, 1999.
14. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – Т. 24.
15. Анисимов, О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994.

Bibliography

1. Kholodov, Zh.K. Teoriya fizicheskogo vospitaniya i sporta / Zh.K. Kholodov, V.S. Kuznecov. – M., 2003.
2. Iljin, E.P. Psikhologiya sporta ID 18821187: cifrovaya kniga. – SPb., 2012.
3. Babushkin, G.D. Proyavlenie refleksii v sportivno-igrovom vzaimodeystvii i protivoborstve / G.D. Babushkin, R.Eh. Salakhov // Aktualniye voprosy razvitiya detskogo i yunosheskogo futbola: materialy mezhregion. nauch. prak. konf. trenerov po futbolu. – Omsk, 2008.
4. Babushkin, G.D. Refleksiya i intuiciya v strukture sorevnovatel'nogo processa sportsmena / G.D. Babushkin, A.P. Shumilin, R.Eh. Salakhov [Eh/r]. – R/d: lib.sportedu.ru/Press/SP/2009N3/p33-35.htm
5. Ozhegov, S.I. Slovar' russkogo yazihka / pod red. N.Yu. Shvedovoy. – M., 1973.
6. Derkach, A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala. – M.; Voronezh, 2004.
7. Shadrikov, V.D. Problemy sistemogenez professional'noy deyatel'nosti. – M., 1999.
8. Dzyachenko, M.I. Psikhologiya viysshey shkolih (Osobennosti deyatel'nosti studentov i prepodavateley vuza) / M.I. Dzyachenko, Ya.A. Kandibovich. – Minsk, 1978.
9. Semenov, I.N. Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo mihsleniya i samorazvitiy lichnosti / I.N. Semenov, S.Yu. Stepanov // Voprosih psikhologii. – 1983. – № 2.
10. Chernyavskaya, V.S. Psikhologo-pedagogicheskie faktoriy pedagogicheskoy tolerantnosti: monografiya. – Vladivostok, 2006.
11. Zhelobitskaya, S.A. Formirovaniye gotovnosti kollektiva obtheobrazovatel'noy shkolih k samoobrazovatel'noy i refleksivnoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Tol'yatti, 2005.
12. Smirnov, A.A. Social'no-filosofskiy analiz vliyaniya refleksivnoy kul'turh na urovenj razvitiya regional'nogo soznaniya gosudarstvennogo sluzhathego: avtoref. dis. ... kand. filos. Nauk. – Velikiy Novgorod, 2000.
13. Pinegina, N.M. Razvitie refleksivnoy kul'turh prakticheskogo psikhologa: dis. ... kand. psikh. nauk. – Kaluga, 1999.
14. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – № 5. – Т. 24.
15. Anisimov, O.S. Akmeologicheskie osnovy refleksivnoy samoorganizatsii pedagoga: tvorchestvo i kul'tura mihsleniya: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 316.37

Chernjavskij A.A. THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE. The article describes the experimental work on creation of entrepreneurial competence in the University. Presented pedagogical conditions, criteria of formation, as well as the main results are the data on the reliability of the dynamics of the effectiveness of the process of formation.

Key words: entrepreneurship competence; project competence, pedagogical conditions; performance.

А.А. Черняевский, аспирант Владивостокского гос. университета экономики и сервиса,
г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье описан ход экспериментальной работы по формированию предпринимательской компетентности в вузе. Представлены педагогические условия, критерии формирования, а также основные результаты, приведены данные о достоверности динамики результативности процесса формирования.

Ключевые слова: предпринимательская компетентность, проектная компетентность, педагогические условия, результативность.

Новые этапы экономического развития российского общества смещают акценты в системе ценностей и приоритетов развития экономического образования, все это актуализирует проблему предпринимательских компетенций. Готовность к реализации предпринимательской деятельности становится важной проблемой, а теоретические подходы к ее развитию с необходимостью становятся все более и конкретизированными. Е.П. Белан справедливо полагает, что предпринимательские компетенции – это интегральные надпредметные характеристики качества подготовки [1]. Целью настоящей статьи является описание результатов исследования и анализ полученных результатов по теме формирования предпринимательских компетенций в процессе профессионального образования экономического направления.

На первых этапах нашей работы был проведен анализ представлений о предпринимательской компетентности в психологии, педагогике и экономике [2]. Было принято в качестве рабочего определение предпринимательской компетентности как метапредметной личностно-профессиональной характеристики будущего экономиста, проявляющейся в результативности предпринимательского проектирования. Был проанализирован контекст межкультурной интеграции в образовании России и КНР [3]. Сравнительно-сопоставительный анализ проектных компетенций, как одного из базовых результатов связанного с предпринимательской компетентностью у студентов России и КНР показал определенные различия. В качестве определенного ресурса и ключевой задачи эмпирического исследования преобразующего характера стал компонент самоконтроля как готовности и способности к самосовершенствованию и саморазвитию в профессиональной сфере. Сюда же отнесена готовность и способность обучаться самостоятельно, разрешать проблемные ситуации, исследовать окружающую среду для выявления ее ограничений и ресурсов, способность контролировать и оценивать свою поведенческую и психическую активность в процессе предпринимательской проектной деятельности.

Для проверки предположения о взаимосвязи проектной компетентности и предпринимательской компетентности было проведено следующее исследование на выборке из 23 студентов российских вузов. После диагностики предпринимательской компетентности при помощи экспертной оценки группа (N=23) была разделена с помощью медианы на две группы: с более высоким уровнем проектной компетентности (группа А) и менее высоким уровнем проектной компетентности (группа Б). В таблице 1 даны обобщенные данные по преобладающим в группах уровням проектной компетентности.

Для исследования наличия или отсутствия взаимосвязи между уровнем предпринимательской компетентности (в показателях экспертной оценки) и уровнем формирования проектной компетентности использовался метод U-критерия Манна-Уитни. Были сформулированы гипотезы: H0: Уровень проектной компетентности студентов группы А достоверно не отличается от уровня проектной компетентности студентов группы Б. H1: Уровень проектной компетентности студентов группы А досто-

верно отличается от уровня проектной компетентности студентов группы Б. Для вычисления достоверности отличий по исследуемому признаку результаты тестирования были проранжированы.

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x$$

$$U_{\text{эмп}} = (23 \times 23) + \frac{23 \times (23 + 1)}{2} - 677$$

$$U_{\text{эмп}} = 529 + \frac{23 \times 24}{2} - 677$$

$$U_{\text{эмп}} = 529 + 276 - 677$$

$$U_{\text{эмп}} = 128$$

Были определены критические значения $U_{\text{крит}}$ при N=23

$$U_{\text{крит}} = \begin{cases} 189 (p \leq 0.05) \\ 158 (p \leq 0.01) \end{cases}$$

$$U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит}}$$

Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Гипотеза H1 подтвердилась. Были определены критические значения при N=23. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости. Гипотеза H1 подтвердилась. Уровень проектной компетентности студентов группы с более высокими показателями предпринимательской компетентности достоверно отличается от уровня проектной компетентности студентов с менее высокой проектной компетентностью. Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровни проектной компетентности и предпринимательской компетентности у студентов имеют неслучайную взаимосвязь.

Вторая – наиболее важная часть эмпирического исследования состояла в проведении преобразующего эксперимента (программы формирования предпринимательской компетентности – ПРПК) со студентами – экономистами из российских вузов. В работе приняли участие 80 студентов, из них 40 человек в экспериментальной группе, 40 человек из контрольной группы. Группы были выравнены по полу и возрасту, они состояли из студентов экономического направления бакалавриата. Для реализации программы были использованы следующие условия: был осуществлен контекстно-рефлексивный подход к проблеме формирования ПК будущих экономистов; применены инновационные педагогические технологии – кросс-технологии ситуационного центра; создание рефлексивной методической системы моделирования предпринимательских ситуаций. Ниже представлены результаты реализации программы (таблица 2).

Результаты исследования говорят о том, что количество студентов с высокими показателями самоконтроля существен-

Таблица 1
Показатели проектной компетенции в группах с разным уровнем предпринимательской компетентности

Показатель \ Группа	Группа А	Группа Б
Высокий уровень проектной компетентности	61%	13%
Низкий и средний уровни проектной компетентности	39%	87%

Таблица 2

Результаты методики «Оценка проектной компетентности»
до и после опытно-экспериментальной работы (кол-во студентов) (в %)

Шкала	Количество студентов с указанием уровня проектной компетентности					
	До эксперимента			После эксперимента		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Целеустремленность	20	70	10	7,5	67,5	25
Гностичность	34,5	45	19,5	15	43	42
Освоенность проектной деятельности	15	65	20	11	44	45
Самоконтроль	40	50	10	8	70	22

Таблица 3

Результаты диагностики предпринимательской компетентности студентов контрольной и экспериментальных групп
до и после опытно-экспериментальной работы

Критерии	Количество студентов с указанием уровня предпринимательской компетентности (в %)					
	До эксперимента			После эксперимента		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Проектная компетентность	38	50	12	13	56	31
Экономическая культура	25	60	15	15	57	28
Рефлексивность, саморегуляция	19	70	11	8	51	31
Экспертная оценка	30	49	21	5	60	35

но выросло: с 10% до 22% студентов. Наибольший рост обнаружен у показателей освоенности проектной деятельности и гностичности. После проведения преобразующего эксперимента была проведена диагностика всего комплекса личностно-профессиональных качеств и способностей студентов – экономистов: проектной компетентности; экономической культуры; компонентов рефлексивности и саморегуляции, также повторно была проведена процедура экспертной оценки предпринимательских компетенций по результатам игрового моделирования и предпринимательского проектирования в рамках кросс-технологий ситуационного центра. Ниже представлены результаты диагностики предпринимательских компетенций российских студентов-экономистов по выделенным критериям (таблица 3).

Для проверки эффективности формирования предпринимательской компетентности была определена достоверность изменений, для чего был использован критерий χ^2 – «хи – квадрат критерий». Результаты позволили сделать вывод о достоверности различий в показателях всех структурных компонентов компетентности до и после формирующего эксперимента ($p < 0,001$). Динамика формирования предпринимательской компетентности оказалась существенной при реализации нижеследующих условий: контекстно-рефлексивный подход к проблеме формирования ПК будущих экономистов; применение инновационных педагогических технологий – кросс-технологий ситуационного центра в образовательном процессе вуза; создание рефлексивной методической системы моделирования предпринимательских ситуаций

Библиографический список

- Белан, Е.П. Формирование предпринимательской компетентности будущих менеджеров // Педагогические науки [Э/р]. – Р/д: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94881.doc.htm
- Чернявский, А.А. Межкультурная интеграция в международном образовании: предпринимательская компетентность у российских и китайских студентов // В мире научных открытий. – 2013 (в печати).
- Чернявская, В.С. Психолого-педагогические механизмы межкультурной интеграции молодежи в процессе образования: возможности новых информационных кросс-технологий / В.С. Чернявская, А.А. Чернявский // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3(34).

Bibliography

- Belan, E.P. Formirvanie predprinimatel'skoy kompetentnosti budutikh menedzherov // Pedagogicheskie nauki [Eh/r]. – R/d: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94881.doc.htm
- Chernyavskiy, A.A. Mezhekul'turnaya integraciya v mezhdunarodnom obrazovanii: predprinimatel'skaya kompetentnost' u rossiyskikh i kitayskikh studentov // V mire nauchnykh otrikhtiy. – 2013 (v pechati).
- Chernyavskaya, V.S. Psikhologo-pedagogicheskie mekhanizmi mezhkul'turnoy integracii molodezhi v processe obrazovaniya: vozmozhnosti novihkh informacionnykh kross-tehnologiy / V.S. Chernyavskaya, A.A. Chernyavskiy // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2012. – № 3(34).

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 159. 923. 2; 159. 9. 07

Alexandrovskaya V.N. «SOCIAL IMITATION» AND «IDEAL IMAGE»: PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH. This article considers a psychological problems of ideal image in the systems of different sciences. Author researchers social and cultural, social and psychological reason of ideal image, its collective nature, place and role of social imitation in the personal and public life of man, cultural potential of social imitation and ideal appearance.

Key words: ideal, image, ideal image, social imitation, historical and cultural psyche, social conditioning of the ideal image.

В.Н. Александровская, д-р филос. наук, каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: alexandrovskaya_prof@ukr.net

«СОЦИАЛЬНОЕ ПОДРАЖАНИЕ» И «ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В статье рассматривается психологическая проблема идеального образа в системе разных наук. Автор исследует социокультурные и социально-психологические аспекты идеального образа, его коллективную природу. Место и роль социального подражания в личной и общественной жизни человека, культурный потенциал социального подражания и идеального образа.

Ключевые слова: идеальное, образ, идеальный образ, социальное подражание, историко-культурная психика, социальная обусловленность идеального образа.

Проблема идеального образа является одним из ведущих векторов более глубокого исследования в теоретической и практической психологии. Идеальный образ – это достойная научная парадигма, расширяющая поле социального формирования личности и концептуальная рефлексия исследования личности через идеальный образ. Кроме того, идеальный образ – это когнитивно расширяющееся пространство познавательных форм вне каких-либо ограничений. То есть, идеальный образ – это на сегодняшний день язык научного познания в теоретической психологии, механизм самопознания и самореализации личности в практической психологии. Будучи особым языком познания, идеальный образ создает «пространство и время познания», образует целостную социальную среду формирующейся личности, служит «домом бытия» идеального «образа – Я», выступает в рамках своей трансформационной функции носителем и хранителем непрерывного трансцендентального опыта человечества, формируя в каждую историческую эпоху соответствующую картину мира, преодолевая при этом темпоральную конечность и ограниченность отдельного человека.

Глубокий онтогенетический потенциал феномена идеального образа требует его междисциплинарного исследования. В связи с возрастающей актуализацией проблемы идеального образа в разных науках, встает необходимость выяснения ее научно-психологического потенциала, определения основных линий межнаучных взаимосвязей и ее практической востребованности в социуме.

Проблема идеального образа имеет свою историю, своих авторов и активно развивается в наше время в самых разных видах знания.

В философии концепция идеального прошла свой путь от Платона (эйдос, идея), Аристотеля, пересекла средневековье, Новое время и с еще большей силой активизировалась в наше время через выход на более глубокий прикладной свой аспект – идеальный образ. В нашей отечественной науке идеальное начало исследоваться не в философии, а в психологии в 20-е годы XX века и было представлено концепцией «культурно-исторической психики» Л.С. Выготского. Идеи Л.С. Выготского в дальнейшем развивали А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн. В 40 – 50-е годы XX века с проблемой идеального пересекаются работы М.М. Розенталя, Э.В. Ильенкова, Г.С. Батищева и др. В 60-е годы, исследуя соотношение психики и мозга, к проблеме идеального подошли Н.П. Антонов, Н.С. Мансуров, Я.Б. Лехтман и др. В работах этих ученых стало складываться естественно-научное направление в исследовании мышления, которое подошло к определению идеального со стороны «информации», «кода» и т.п.

Однако проблема идеального все же вышла на категориальный уровень своего исследования в начале 60-х годов именно в философских трудах Э.В. Ильенкова. В статье «Идеальное» для Философской энциклопедии Э.В. Ильенков пишет о том, что «идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический факт, а факт общественно-исторический, продукт и форма духовного производства». Здесь же он определяет идеальное как субъективный образ объективной реальности, т.е. отражение внешнего мира в форме деятельности человека, в формах его сознания и воли» [1, с. 219]. В целом Э.В. Ильенков развивал данное определение идеального «в историческом и логическом аспектах, анализируя наследие Спинозы, Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля, Маркса, идеальность формы стоимости, проблемы идеала, особенности эстетичес-

кого восприятия, соотношение науки и нравственности» [2, с. 172]. В дальнейшем многие аспекты проблемы идеального, намеченные Э.В. Ильенковым, получили разработку в трудах В.И. Толстых, Н.Е. Ергалиева, Г.Г. Соловьева, Л.К. Науменко, М.М. Мельникова и др. [2, с. 172].

К 60-м годам в нашей отечественной науке выстроилась достаточно серьезная концептуальная система Выготского-Леонтьева-Ильенкова, которая впоследствии использовалась П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, И.А. Соколянским, А.И. Мещеряковым в рамках прикладных психологических исследований (позапное формирование умственных действий, воспитание глухонемых детей с помощью совместно-разделенной деятельности, преодоление созерцательности в обучении и др.) [2, с. 172].

В 70-е годы в проблематику идеального активно включились с позиции информационного и деятельностного подхода Д.И. Дубровский, Э.В. Ильенков, В.П. Смирнов, В.Н. Сагатовский, А.В. Брушлинский, Е.В. Черносвитов, С.М. Шалютин, Д.А. Поспелов, Д.Н. Узнадзе, А.Е. Шерозия, В.С. Библер, А.Г. Новохатько, Э.Г. Класен, Н.Б. Шулевский и др. В 80-е годы данную проблематику развивали на базе идейного наследия С.Л. Рубинштейна, Я.А. Пономарев, К.Н. Любутинов, Д.В. Пивоваров, М.А. Лифшиц и др.

Изучение философского и научного материала по данной проблеме позволило, прежде всего, уяснить, что идеальное имеет весьма сложную и разнообразную детерминирующую базу с многофункциональной направленностью в жизни и деятельности человека. В связи с этим Э.В. Ильенков предупреждал о том, что идеальное – слишком важная категория, чтобы с нею обходиться бездумно.

Для современных исследователей идеального П.В. Алексеева и А.В. Панина «идеальное – это характерная черта, главный признак сознания, обусловленный социальной природой человека» [3, с. 76]. Здесь же эти авторы определяют идеальное самым разным способом: «Идеальное – это образы, подлежащие определению или духовной объективации»; «Идеальное – это то, чего в самой природе нет, но что конструируется человеком в соответствии с его потребностями, интересами, целями, что подлежит реализации на практике»; «Идеальное как форма человеческой деятельности существует только в деятельности, а не в результатах»; «Когда предмет создан, потребность общества в нем удовлетворена, а деятельность угасла в процессе, – умерло и само идеальное» [3, с. 76].

Э.В. Ильенков считал, что к идеальному относятся и нравственно-моральные нормы. Для него «идеальность» – это аспект культуры, ее измерение, определенность и свойство. Он говорил о том, что «идеальность» предстает как форма сознания и воли, как закон, управляющий сознанием и волей человека, как объективно-принудительная схема сознательно-волевой деятельности» [3, с. 76].

Анализируя Э.В. Ильенкова, П.В. Алексеев и А.В. Панин пишут: «Общественное сознание выступает как исторически сложившаяся и исторически развивающаяся система независимых от индивидуального сознания форм и схем «объективного духа», «коллективного разума» человечества (непосредственно «народа» с его своеобразной духовной культурой). Человек обретает идеальное («идеальный» план жизнедеятельности) только и исключительно в ходе общения к исторически развившимся формам общественной жизнедеятельности, только вместе с социальным планом существования, только вместе

с культурой. «Идеальность» и есть не что иное, как аспект культуры, ее измерение, определенность, свойство» [3, с. 78].

«По отношению к психике, к психической деятельности мозга, — пишет П.В. Алексеев и А.В. Панин, — это такой же объективный компонент, как горы и деревья, как Луна и звездное небо. Вследствие этого объективная реальность «идеальных форм» — это «реальный факт» [3, с. 78]. Вне человека и помимо человека никакого «идеального» нет, идеальное только и существует «внутри» человека, писал Э.В. Ильенков.

Имеются и другие определения идеального. По Д.И. Дубровскому идеальное — это психическое явление, оно представлено всегда только в сознательных состояниях отдельных личностей. Кроме того, этот философ считает, что идеальное есть способность личности иметь информацию в «чистом» виде и оперировать ею во времени.

Представление о сущности идеального как субъективной реальности имеет давнюю традицию в философии и доминирует в частных науках — психологии, физиологии ВНД, медицине, социологии, культурологии и др. Это направление в философии и науке называется сенсуалистическим и в его рамках находятся концепции Дж. Локка, Дж. Беркли и др. Например, Д. Юм отмечал, что слово «идея» (т.е. идеальное) обозначает все наши перцепции: и ощущения, и аффекты, и мысли [3, с. 79].

Социология утверждает, что, человеческая социализация происходит в форме «моделей», в форме «образцов». Об этом еще в 1890 году писал европейский социолог Г. Тард. В 1890 году он издал книгу «Законы подражания». Среди множества вопросов, поставленных Г. Тардом, в наш контекст гармонично вписывается один из них: каким образом (идеалам, действиям) люди подражают в первую очередь — полезным для них или с целью их точного копирования? Исследуя этот вопрос, российский исследователь А.Е. Сериков выделил ключевые слова, с помощью которых он исследует логику Г. Тарда: подражание, имитация, минесис, мем, меметика, социальные эстафеты, следование образцам, следование правилу, изобретение, открытие, инновация, творчество, креативность, социальная теория, теория действия, исследования действия, семантические механизмы и др. [4, с. 17].

В своей работе Г. Тард прямо пишет о том, что «общество есть подражание». Мы согласны с С.Е. Сериковым, когда он утверждает о том, что «в наших социологических учебниках этот тезис и другие взаимосвязанные с ним идеи почти всегда предстают как второстепенные для социальной теории, а к самому Тарду приклеен ярлык психологиста, т.е. не пишут, что Тард различает изобретение, с одной стороны, и подражание с другой. Изобретения рассматриваются Тардом как источники воли подражания, которые, пересекаясь, либо усиливают, либо ослабляют друг друга. Эта интерференция воли подражания объясняет, в конечном счете, все общественные явления. В этом смысле общество и есть подражание» [4, с. 18]. И далее: «То, что всякое человеческое действие имеет свои образцы, кажется мне чрезвычайно интересной и важной идеей, потенциал которой для построения социальной теории пока еще не вполне оценен и реализован» [4, с. 18]. При этом «понятие подражания у Тарда включает как действие в соответствии с образцом, так и вопреки ему. Оно может быть намеренным или ненамеренным, сознательным или нет. Тард подчеркивает, что он не отрицает важности психологического изменения, производимого постепенным смещением от намеренного действия» [4, с. 19]. «...Как социолог, — пишет Е.А. Сериков, — Тард призывает наблюдать подражание извне, фиксировать его внешние черты, не сводить подражание к внутреннему смыслу подражающего. С социальной точки зрения важнейшим для Тарда является сам факт того, что кто-то мыслит или действует подобно другому, именно в этом он видит основу общественной жизни» [4, с. 19].

В самом подражании Г. Тард фиксировал не его физический аспект, а наличие смысла, связывающего действие человека с наблюдаемыми в обществе образцами. В связи с этим А.Е. Сериков отмечает, что Г. Тард в мировой социологии оставил научные тренды, актуальность которых стала очевидной именно в настоящее время: постановка проблемы наблюдения, концепция социального подражания как смысл общественной жизни, неосознаваемое воспроизведение образцов поведения в процессе подражания, подражание как социокультурный смысловой процесс, подражание как психический и семантический процесс, «аналоговое подражание» как социокультурный и индивидуально-интеллектуальный навык, «подражание только по

образцу», «взаимодействие образов как смысловой процесс, даже если он не осознается», виды подражания, психологические проблемы подражания у аутистов, национальные аспекты подражания, подражание как отпечаток, фотография, образ картины мира, люди — передатчики образов, национальное подражание, семантические механизмы преобразования смысла, системно разрабатывает формально-логическую модель взаимодействия воли подражания» [4, с. 20].

Научную новизну и оригинальность взглядов Г. Тарда на социальные процессы также подчеркивает российский социолог А.В. Загребина. Она поставила Г. Тарда в один ряд с такими известными в мире социологами, как Э. Дюркгейм, Г. Лебон, Ф. Ле Пле, Р. Вормс и др.

В рамках разработки психологически ориентированной социологии, Г. Тард создает «Теорию подражания», которая концептуально связана с идеей идеальных образов.

Современный уровень исследований проблемы формирования идеальных образов, без сомнения, концептуально связан с теорией подражания Г. Тарда. Однако само социальное подражание для Г. Тарда было еще и коммуникативным феноменом. И в этом смысле он заложил основы исследования коммуникаций в социологии. Теория подражания у Г. Тарда — это идея взаимодействия людей. А.В. Загребина отмечает, что у Г. Тарда подражание — это психическое состояние, связанное с взаимодействием индивидов [5, с. 39]. В этой связи, европейский ученый Дж. С. Милль рассуждал о «ментальной (психической) химии». В свою очередь Г. Тард критиковал Дж. С. Милля за то, что его психология есть «чисто индивидуальная психология, которая изучает внутреннее соотношение впечатлений и образов, имеющих в одном и том же мозгу» [5, с. 40].

Поскольку в основе формирования идеального образа лежит механизм социального подражания (семейные или иные общественные модели поведения), то и идеальный образ предстает как коммуникативный механизм «образа — Я» личности. Именно через этот механизм мы можем определить место «образа — Я» личности в обществе. Эту же мысль конкретизирует А.А. Загребина, когда пишет о том, что при помощи идеи коммуникации Г. Тард «изучает процесс распространения мнений в умах людей, делает предметом социологического анализа такое социальное явление, как разговор, и указывает на его общественную роль — формирование мнений. Им выделяется особое объединение людей — публика, которое он отграничивает от толпы» [6, с. 140].

Кроме того, для Г. Тарда подражание — это объяснительный принцип. А.В. Загребина пишет о Тарде: «На его взгляд, законы подражания объясняют, почему низшие слои общества подражают высшим, отдельные индивиды подражают авторитетным личностям, моде и т.д. Изучая преступность, Тард указывает на роль социального влияния и подражания в формировании личности преступника» [5, с. 41]. Современные исследования показывают, что «образ-Я» личности, как и психические образы в целом, не могут формироваться вне общества. Они — результат социализации личности, ее взаимодействия с окружающим миром и, возможно, результат «коллективной психологии». «Рождение социальной психологии было связано с Тардом и Лебоном, которые обратились к изучению тех психологических факторов, которые возникают в результате взаимодействия нескольких индивидов» [5, с. 41]. А.В. Загребина также обращает внимание на эту деталь: «Представители психологической школы в социологии (Лебон, Тард), — пишет она, — сделали акцент на явлениях коллективной психологии. Одним из ее постулатов было то, что в ходе взаимодействия людей возникают новые социальные феномены, которых нет у человека вне общения и взаимодействия» [5, с. 41].

К нашему контексту идеального образа органично примыкают концепции «публики» и «толпы» Г. Тарда и Г. Лебона. Так, Г. Тард отграничивает публику от толпы говоря современным языком имажинальными характеристиками: публика — это «особое объединение людей», это «особое социальное «образование», это «прогресс цивилизации». В это же время Г. Лебон пишет о том, что «качество характера народа определяет его развитие», указывает на «психологические характеристики данного народа». Г. Тард и Г. Лебон по-разному видели будущее «народа» и «толпы». Для Г. Тарда будущее будет «эрой народа», а Г. Лебон полагал, что будущее будет «эрой толпы».

Современные науки, изучающие концепции «народа», «нации», «этноса», не отрицают в них наличия единого образа, как

«базовой скрепы» народа, нации, этноса. В своей идее «народа» Г. Тард почувствовал наличие единого психического образа, что было для него свидетельством фактором культурного развития и цивилизационной трансформации.

Г. Лебон также указывает на наличие «особенностей психологии народа», в которых он видит источник историко-политического и социального его развития. Даже в его концепции «толпы» также просматривается ее «скрепляющий» образ. Он утверждает, что над душами народов господствуют идеи и управляют ими и самые страшные революции – это те, которые совершаются «в умах и касаются его образа мыслей» [7, с. 43].

Для нас совершенно очевидным является тот факт, что и «народ» Г. Тарда, и «толпа» Г. Лебона объединяются «единой идеей», «единым образом», где работают на их объединение механизмы подражания. При этом «идеи» и «образы» распространялись, то есть шел процесс трансформации как идеальных образов, так и их социальных носителей – народов и толп. Г. Лебон пишет: «Идея продолжает расти и скоро она уже не будет нуждаться ни в какой поддержке. Ее распространение теперь станет совершаться повсюду одним только действием подражания путем заражения» [7, с. 96].

Социолог Э. Дюркгейм также считает подражание не только «чисто социальным явлением», но и объективным явлением, «возникающим среди индивидов, не связанных друг с другом никакими социальными узами» [8, с. 62]. Он указывает на то, что «человек обладает способностью подражать другому человеку вне всякой с ним солидарности, вне общей зависимости от одной социальной группы, и распространение подражания само по себе бессильно создавать взаимную связь между людьми» [9, с. 122]. Интересно, что подражание у социолога Э. Дюркгейма, в отличие от Г. Тарда, не является социальным феноменом. Его интересовало психологическое наполнение и психологическая природа подражания. При этом он однозначно указывает на имажинальное свойство подражания, которое он увидел в какой-то «представляющей деятельности» сознания. Сегодняшние исследования показывают, что сознание представляет себя в виде идеального образа. Он пишет: «Источник подражания заложен в известных свойствах представляющей деятельности нашего сознания – в свойствах, которые вовсе не являются результатом коллективного влияния» [8, с. 62].

Г. Тард полагал, что в основе всей социальной жизни «лежит подражание, благодаря которому и формируются все социальные явления. Все, что человек умеет делать, не учась на чужом примере (ходить, есть, кричать) относится к разряду физиологического, а обладать какой-либо походкой, петать арии и т.д. – все это социально. В обществе подражательность имеет такое же значение, как наследственность в биологии и молекулярное движение в физике. Финальный результат подражания для индивида – это «ментальный отпечаток», поэтому психология не может быть исключена из социологии, как составляющая социального процесса, для анализа интерментальных отношений» [5, с. 45]. Современные исследования показывают, что «ментальный отпечаток» и есть ни что иное, как «идеальный образ» сознания. В конечном счете, пишет Г. Тард, «индивиды проникаются примерами окружающих их многочисленных образов» [5, с. 45]. Концептуальную связь между подражанием и исследованием образа – Я личности никто не отрицает. Э. Дюркгейм критиковал Г. Тарда всего лишь за то, что между «социологией подражания» и «психологией образа «Я» – огромная дистанция, а сама категория подражания – слишком общее понятие, чтобы быть в состоянии объяснять конкретные явления.

Поскольку психологами давно доказано, что подражание – один из социальных и психологических механизмов социализации личности и формирования ее образа Я, то в нашем контексте органично найдут место все мысли, замечания, дополнения, критика всех исследователей проблемы подражания – от ее родоначальников и до современных ученых, независимо от того, в какой науке этот вопрос изучается.

Э. Дюркгейм полагал, что объем понятия «подражание» слишком большой при слабодифференцированном его содержании. Именно поэтому содержание данного понятия фактически расплывчато и многопланово. Соглашаясь с критикой Э. Дюркгейма, российский социолог В.П. Культыгин замечает, что в целом «Тардовская мысль» вращается в ложном кругу: подражание как источник социальной жизни само зависит от социальных факторов. Нужно знать, почему человек подражает. Причины, которые заставляют человека подражать и повиноваться, все-

гда являются социальными. Распространение социальных фактов, которое Тард пытается объяснить ссылкой на подражание, является следствием их обязательного характера, их социальной коллективной природы» [10, с. 40 – 41].

Интересен и формальнологический аспект критики Тардовской теории подражания рядом зарубежных и отечественных социологов. Так, Э. Дюркгейм считал, что Г. Тард неправомерно наделил понятие подражания возможностью «социального обобщения» – соединять различные диалекты в один национальный язык или «создавать единую религию вместо множества местных религий». По мнению Э. Дюркгейма эти явления слишком сложные, чтобы быть всего лишь следствием подражания [11, с. 195].

Э. Дюркгейм полагал, что если бы все так и было, то пошел бы скорее процесс нивелирования вместо национальных формирований и современной религиозной дифференциации [11, с. 195]. И даже копирование низшими классами образа жизни высших классов не может покоиться только на одном подражании. Чисто формальнологически, отмечает он, «подражание ничего не может объяснить само по себе, т.к. предполагает нечто другое, чем оно само. Оно возможно только между существами уже сходными, оно не происходит между различными видами или разновидностями» [11, с. 383]. В своей работе «Социология. Ее предмет, метод, предназначение» [12, с. 17] он говорит о том, что «основной социальный факт – не тот, который возникает в результате подражания, но тот, который является внешним для индивида и навязан ему принудительно» [12, с. 17]. Поэтому, считает он, «подражание никогда не выражает сущность и характерную особенность социальных фактов» [12, с. 37]. И как верно замечает М.Г. Ярошевский «мысли Конта о первичности социальных феноменов, их несводимости к игре представлений внутри сознания отдельного человека развились у Дюркгейма в программу социальных исследований» [13, с. 64].

А.В. Загребина указывает и на то, что важное расхождение между учеными касалось их взглядов на общество. Дюркгейм считал, что целое не сводимо к сумме составляющих его частей, оно больше. Тард же полагал, что целое – это не более чем сумма его частей и сам относил себя к философским номиналистам» [12, с. 161].

Отвечая на критику Э. Дюркгейма, Г. Тард пытается доказать, что социальные реальности возникают через их действие на индивида иногда насилием, «чаще всего убеждением, внушением или тем особенным удовольствием, которое индивиды испытывают, когда проникаются примерами окружающих их многочисленных образцов. Возникают же эти социальные явления благодаря изобретательности единичного ума» [5, с. 46].

Нам думается, что Г. Тард ближе остальных его критиков подошел к пониманию идеальных образов в целом и образа – Я личности, в частности через понятие индивидуальности. Именно Г. Тард полагал, что источник прогресса кроется в творческом индивиде, в изобретающей личности, достижения которой впоследствии осваиваются обществом. У Э. Дюркгейма индивидуальный фактор личности, как отмечают современные ученые, был минимизирован.

Современные исследования в области философии, культуры, социологии, педагогики, психологии и др. по проблеме формирования идеальных образов абсолютно не отрицают роль традиций в этом процессе, как и во всем обществе. Например, Э. Дюркгейм доказывал, что в основе социальной эволюции лежит упадок традиций и обычаев, как мы видим это из анализа данной полемики А.Б. Гофманом [14, с. 65]. Напротив, Г. Тард был уверен, и в контексте нашего исследования эта точка зрения нам ближе, что «упадок традиций, – как пишет он в работе «Законы подражания», – является просто переходной фазой от одного социального типа к другому, мимолетным кризисом социальной эволюции. – И как пишет А.В. Загребина, – по Тарду, человек ускользает от ига обычая только для того, чтобы снова попасть под него» [5, с. 47]. В дальнейшем Г. Спенсер создал «теорию эволюции», оказав впоследствии влияние на экспериментальную психологию и психологию поведения. Однако, как отмечает современный социолог Е.В. Осипова, «ограниченность позитивизма, его неспособность разрешить проблемы индивида, рассматриваемого наподобие других объектов природы, породила бурный успех философии А. Бергсона с ее иррационализмом, интуитивизмом, с призывами сделать индивидуальное человеческое сознание предметом философии» [15, с. 191].

Методологический анализ проблемы идеальных образов в системе междисциплинарных исследований позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, идеальные образы – это онтологическая категория бытия мира и человека в нем с социокультурными детерминантами развития общества, человека и его сознания.

Во-вторых, идеальный образ – это историко-культурный феномен, указывающий на уровни развития личности – интеллектуальный, культурный, социальный, психический.

В-третьих, междисциплинарный статус проблемы идеальных образов доказывает актуальность и требует продолжения ее изучения разными науками, в том числе и психологией.

Библиографический список

1. Ильенков, Э.В. Идеальное. Философская энциклопедия. – М., 1962. – Т. 2.
2. Русская философия: словарь / под ред. М.А. Маслина. – М., 1995.
3. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М., 2005.
4. Сериков, А.Е. Общество как подражание: об актуальности тезиса Габриэля Тарда // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2010. – № 2(8). – Вып. «Философия. Филология».
5. Загребина, А.В. Теория Г. Тарда в контексте французской социологии второй половины XIX века // Социс (Социологические исследования). – 2011. – № 8.
6. Загребина, А.В. Публика как социальная общность: пионерские исследования Г. Тарда // Социологические исследования. – 2010. – № 3.
7. Лебон, Г. Психология толпы // Психология толпы. – М., 1998.
8. Москвичи, С. Машина, творящая богов. – М., 1988.
9. Дюркгейм, Э. Самоубийство. – СПб., 1998.
10. Култыгин, В.П. Классическая социология. – М., 2000.
11. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. – М., 1996.
12. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М., 1995.
13. Ярошевский, М.Г. История психологии от античности до середины XX века. – М., 1997.
14. Гофман, А.Б. Проблематика традиций в творчестве Эмиля Дюркгейма // Социологический журнал. – 2007. – № 4.
15. Осипова, Е.В. Социология Эмиля Дюркгейма. – М., 2001.

Bibliography

1. Iljenkov, E.V. Idealnoe. Filosofskaya ehnciklopediya. – M., 1962. – T. 2.
2. Russkaya filosofiya: slovarj / pod red. M.A. Maslina. – M., 1995.
3. Alekseev, P.V. Filosofiya: uchebnik / P.V. Alekseev, A.V. Panin. – M., 2005.
4. Serikov, A.E. Obshchestvo kak podrazhanie: ob aktualnosti tezisa Gabrielya Tarda // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. – 2010. – № 2(8). – Vihp. «Filosofiya. Filologiya».
5. Zagrebina, A.V. Teoriya G. Tarda v kontekste francuzskoy sociologii vtoroy poloviny XIX veka // Socis (Sociologicheskie issledovaniya). – 2011. – № 8.
6. Zagrebina, A.V. Publika kak socialnaya obshnostj: pionerskie issledovaniya G. Tarda // Sociologicheskie issledovaniya. – 2010. – № 3.
7. Lebon, G. Psikhologiya tolpih // Psikhologiya tolpih. – M., 1998.
8. Moskvich, S. Mashina, tvoryathaya bogov. – M., 1988.
9. Dyurkgeym, E. Samoubijstvo. – SPb., 1998.
10. Kulthgin, V.P. Klassicheskaya sociologiya. – M., 2000.
11. Dyurkgeym, E. O razdelenii obshestvennogo truda. – M., 1996.
12. Dyurkgeym, E. Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie. – M., 1995.
13. Yaroshevskiy, M.G. Istoriya psikhologii ot antichnosti do serediny XX veka. – M., 1997.
14. Gofman, A.B. Problematika traditsiy v tvorchestve Ehmilya Dyurkgeyma // Sociologicheskij zhurnal. – 2007. – № 4.
15. Osipova, E.V. Sociologiya Ehmilya Dyurkgeyma. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378+793.3

Fomin A.S., Fomin D.A. PEDAGICAL TECHNOLOGYS OF DANCE IN THE NGPI – NGPU: CHONOLOGIA OF STATEMENT. In the article is devoted to the result, theoretical, mythological, and methodic intelligent of dance, which elaborates and improves in the XX-XXI century. The article is devoted to the results of the fundamental intelligent of dance in the pedagogical education. A dance examine is considered as species creative activity of men. The introduction of a polifunctional dance in educational process makes more active movement of men; stimulates development of emotional and logical intellect to promote a perspective associative and social communication.

Key words: a nature of a dance, a system research, the multifunctional theory of a dance, a dance in innovative education, pedagogical technologies of a dance.

А.С. Фомин, канд. искусствovedения, доц. ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет», преп. каф. теории и методики дошкольного образования, Института детства, г. Новосибирск, E-mail: AS_Fomin@mail.ru; **Д.А. Фомин**, педагог-психолог, (дефектолог), «Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад № 401 IV вида», г. Новосибирск, E-mail: Den_Fomin@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТАНЦА В НГПИ – НГПУ: ХРОНОЛОГИЯ УТВЕРЖДЕНИЯ

В статье рассматривается актуальность введения и развития педагогических технологий танца в системе образования. Теоретические исследования и практические результаты полифункциональности танца показывают, что развитие личности стимулируется инновационными педагогическими технологиями, где важная роль принадлежит телесности ребенка.

Ключевые слова: генезис, структура танца, игровые и зрелищные виды танцевальной деятельности, социально-культурные ориентации танца.

Разработка и внедрение педагогических технологий танца в НГПИ (позже в НГПУ) началось в 1987 г. на основе уже сформулированной полифункциональной теории танца. Это системное исследование включает педагогические технологии

танца, танцевальный фольклор народов Сибири, понятийный аппарат дефиниций «танец», «хореография», коррекционный танец в профессиональном образовании.

В полифункциональной теории танца как виде поведения и деятельности, были выделены игровой танец® (ИТ® – Знак® указывает на специфическую научную терминологию, полученную авторами в результате системного исследования полифункциональности танца). В статье рассматривается специфика игрового танца®, как до зрелищного феномена в истории человечества, предназначенного для игрового воздействия на самого исполнителя, и охватывающего широкую сферу культуры человека [1, с. 166-173]. В отличие от зрелищного танца, где, как правило, доминирует строго заданная форма, ИТ (как до зрелищный вид деятельности и поведения человека) характеризуется импульсивностью, подражанием, насыщенностью имитациями. ИТ выполняет функциональную роль с выходом в психофизическую и социальную организацию, коррекцию личности для решения личностных и социальных проблем человека [2].

Расширить образовательное пространство с включением в него жизненно важной детской инициативы, особенно актуализировалось в 90-х гг. XX столетия как креативный фактор, выступающий против авторитарного обучения. Подобные пожелания и раньше высказывали такие известные педагоги как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, Р. Штейнер и др. Они выступали против авторитарного диктата обучения и ратовали за внедрение в воспитательно-образовательный процесс детской инициативы и творчества.

В системно обоснованной теории ИТ® является особым типом, понимаемым как пространство обретения ребенком собственной культуры и социального опыта, созданной им в субъект-субъектной творческой деятельности с педагогом. Игровой танец расширяет возможности образования в контексте сенситивных периодов развития детей и их сенсорной предрасположенности к восприятию мира (визуальной, аудиальной, кинезической, вербальной). Если аудиовизуальный урок ограничивает реализацию социальных интересов ребенка средствами кинезики, то включенный в подобный урок игровой танец предоставляет свободу креативного выражения. Игровой танец® близок новаторским концепциям образования (И.Я. Лернер, Г.П. Щедровицкий, М.П. Щетинин и др.), так как включает самотворчество, личностное саморазвитие, основанное на индивидуализированном «Я» каждого ребенка.

Игровой танец, для которого характерна телесная интерпретация, получает поддержку со стороны детей. В этом процессе они получают эмоциональное и психофизическое удовлетворение. Игровой танец, влияясь в учебный процесс, позволяет детям пережить и прочувствовать эмоциональные возбуждения, а в социальном плане включаться в партнерские отношения со своими сверстниками. В педагогике воспитания и образования игровой танец направлен на освоение социально значимых норм, принятых обществом. В современной практике дошкольного и школьного образования игровой танец может вступать в противоречие с позициями учителей, жестко ориентированными на конкретную передачу знаний, в то время как пространство игрового танца требует отказа от формализованной, репродуктивной передачи знаний и обеспечивает рефлексивную поддержку детских пожеланий. Один из аспектов этой поддержки предусматривает реализацию детской спонтанности и интуитивного движения детской инициативы [3].

Пространство игрового танца позволяет педагогу оказывать гуманистическую поддержку детской деятельности, например, в виде танцминут. Танцминутки развивают детскую инициативу, выделяют из их среды лидеров и способствуют развитию форм самоорганизации коллектива.

Логика психолого-педагогического процесса в игровом танце развивается в следующих этапах: экспозиция танца, «завязка» танца, его развитие, кульминация и «развязка». (Драматургия ИТ® разработана нами на основе научно-практических результатов исследований и деятельности нашего непосредственного учителя Зав. кафедрой хореографии ГИТИС профессора доктора искусствоведения Нар. арт. СССР лауреата Государственных премий СССР организатора высшего балетмейстерского образования в СССР и в мире Р.В. Захарова). Вышеназванные принципы проведения игрового танца с детьми позволяют разрешать многие противоречия в проблемах взаимоотношений детей и взрослых. В каждом из этих этапов создаются условия для возникновения творческой инициативы на основе сенситивных и сенсорных факторов, что способствует социальному успеху деятельности, снятию закомплексованности, тревожности, других негативных явлений, а это ведет к развитию и креативному восприятию мира.

Образовательные результаты ИТ в педагогическом процессе многогранны. ИТ как динамический компонент психолого-пе-

дагогического процесса адекватен природе дошкольного и младшего школьного возраста, для которого игра и движение являются важнейшими условиями жизнедеятельности и развития.

Ведущими видами деятельности ребенка в дошкольном возрасте, а в значительной степени и в начальной школе, являются игра и движение. Однако в программах дошкольного и школьного воспитания и образования, включая концепции и методические рекомендации последнего времени, нет согласованности, системного обоснования к объединению этих двух ведущих сфер детской деятельности. В программах последнего времени игра и движение предстают самостоятельными, фактически не имеющими взаимосвязи компонентами, а детская кинезика регламентирована преимущественно функциями научения, т.е. репродуктивными способами передачи опыта педагога.

В существующих программах танец представлен в качестве узкофункциональных музыкально-ритмических форм общения, изучением программ бального танца и сценической хореографией. Их основная задача видится авторами подобных программ в подготовке концертных номеров и выступлениях с ними перед зрителями на утренниках, праздниках, смотрах художественной самодеятельности. Подобный подход к танцевальной деятельности детей в системе воспитания и образования основан на узком понимании феномена «танец®», роль которого часто сужена до рамок театрального (зрелищного) представления.

Хореографический танец® чаще всего передается как сочинение, подготовленное взрослым, а детям следует как можно точнее исполнить показанные па и сыграть, если это заложено в постановке, образы, характеры, отношения и т.д. Хореографический танец по своей природе репродуктивен для исполнителей (детей). Условно его можно сравнить с процедурой чтения ребенком ранее написанного текста, хотя и в нем остается пространство для творчества и раскрытия детских художественных способностей с позиций исполнительства.

Рассматривая место и роль танца в системе педагогического воспитания и образования, мы исходим из обоснованной теоретической модели танца® и выделении двух его видов — игрового и зрелищного. Зрелищный, т.е. хореографический танец, широко исследован в различных исторических типах и представлен в практике. Игровой танец, имеющий собственную природу, принципиально отличается от зрелищных форм танца тем, что первый проводится непосредственно в интересах его участников, а второй предназначен для зрителей.

Игровой танец расширяет аудиовизуальные средства воспитания и обучения. Аудиовизуальный компонент остается доминирующим как в практике детского сада, так и в школе, что не позволяет ребенку играть с собственной телесностью, с собственными интересами и смыслами, решать свои проблемы в настоящем времени и в реальной ситуации. В игровом танце активизация личности ребенка происходит в отношениях с «Я», «Ты», «Мы», что способствует самодвижению развития ребенка, его развитию изнутри, где он сам регулирует свои действия.

Игровой танец® «запускается» через значимые для ребенка мотивы, которые принимаются им. Он формирует собственные цели и собственное «Я» (реальное, социальное, физическое, идеальное), реализует их в эмоциональном и познавательном планах. Это происходит с помощью и участием танцевстера (педагога, воспитателя, музыкального руководителя, родителя). Результатами игрового танца становятся те качественные изменения собственного «Я» ребенка, которые происходят с ним в процессе продуктивной активности с педагогом.

Введение игрового танца как феномена, объединяющего игру и движение ребенка, в программы воспитания и образования, активизирует развитие личности, помогает овладеть духовной и телесной культурой в широком понимании. В игровом танце принимают участие не только способные в хореографическом отношении дети. В него включаются все участники группы, класса, где практически каждый творчески обретает себя. Именно игровой развивающий и коррекционный танец необходим в государственных программах, как образовательный компонент, важный для всех детей.

Область реализации педагогических технологий танца. Образовательно-воспитательный процесс в ИТ® отвечает современным тенденциям развития общества в XXI в., которое меняет статус и функции традиционных институтов культуры, образования, воспитания. В широком понимании социального развития педагогические технологии танца®, как никогда прежде, нуждаются в инновационных разработках, обеспечивающих при их внедрении разностороннее развитие личности.

Цели и задачи дисциплин «Танец®», «Коррекционный танец®» и др., разработанные нами, соотносены с программами

основных курсов обучения, начиная от детского сада до педагогического вуза. Системно обоснованная типология танца позволяет увидеть социальные перспективы педагогических технологий танца и наметить действия, способствующие разработке и развитию жанров и типов, которые действительно необходимы в период глобальных проблем общества.

Авторские программы педагогических технологий танца.

Базовый курс «Танец» (Региональный компонент). Специальность: 050 703. Дошкольная педагогика и психология (ДПиП) с дополнительной специальностью – иностранный язык – английский (20 ч. ауд. + 20 ч. самост. раб. = 40 ч.) 1 сем., зач.

Коррекционный танец. Специальность 050 715. Логопедия. (16 ч. ауд. + 16 ч. самост. раб. = 32 ч.) 7 сем., зач.

Коррекционный танец. Специальность 050 717. Специальная дошкольная педагогика и психология. (16 ч. ауд. + 16 ч. самост. раб. = 32 ч.) 2 сем., зач.

Коррекционный танец. Специальность 050 713. 031600.00. Сурдопедагогика с доп. спец. (36 ч. ауд. + 36 ч. самост. раб. = 72 ч.) 1 сем., зач.

Коррекционная ритмика. Специальность 050 717. Специальная дошкольная педагогика и психология. (36 ч. ауд. + 36 ч. самост. раб. = 72 ч.) 8 сем., зач.

Психолого-педагогический практикум «Телесность человека в культуре и искусстве». Специальность: 050 703 (48 ч. ауд. + 48 ч. самост. раб. = 96 ч.) 2 сем., зач.

Направление бакалавриата. Специальность 050 700 педагогика, профиль 03 «Игровые технологии в дошкольном образовании» со степенью Бакалавр педагогики. 1 семестр. 80 ч. (Лекции – 10 ч., лабораторные занятия – 20 ч., практические занятия – 10 ч., самостоятельная работа – 40 ч.).

Формы реализации. Результаты полифункционального исследования танца (как компонента инновационной педагогики) рассматривают танец видом поведения и деятельности человека. Введение в НГПУ (с 1987 г.) в образовательный процесс игрового танца обеспечивает студентов основами инновацион-

ных теоретических знаний, методическими разработками и рекомендациями, опытом практической танцевальной деятельности. Педагогическая практика студентов способствует совершенствованию двигательной активности детей, стимулирует развитие эмоционального и логического интеллекта, способствует ноосферному общению и социальной коммуникации.

Экспериментальные площадки, созданные в Новосибирске, Новосибирской области, Москве, других регионах Российской Федерации показывают только положительные результаты. Просьбы и предложения разных организаций о подготовке в НГПУ педагогов-психологов детского танца остаются пока не реализованными. Результаты фундаментального исследования танца как вида поведения и деятельности человека ориентированы, в частности, на внедрение танца в образовательном пространстве XXI века. Это особенно важно для образования детей дошкольного и начального школьного возраста и подготовки педагогов-психологов танца в системе образования, где народный танец® утверждается ценностью, созданной большой общностью людей в результате коллективного творчества на основе преемственности и традиций.

Выводы. Свобода деятельности в игровом танце обеспечивает эмоционально-телесное самовыражение детей как связь с окружающим миром. В этой деятельности ребенок уверен в поддержке педагога и успехе. В этом мы видим современный культурный смысл инновационных педагогических технологий [5]. Авторская программа «Развитие и гармонизация личности в игровом танце» развивает эти позиции, так как задачи Программы сформулированы на основе генезиса танца и его структуры. Цель Программы – стабилизация физического и психоэмоционального благополучия, улучшение межличностных отношений, адаптация и развитие адекватного отношения к себе и миру, повышение самооценки. Диагностика проводится методами биоэлектродографической визуализации, методами психодиаграмм самооценки детей в процессе танцевальной деятельности и другими способами.

Библиографический список

1. Фомин, А.С. Танец в системе воспитания и образования: учеб. пособ. – Новосибирск, 2005. – Т. 1. Природа, теория и функции танца.
2. Фомин, А.С. Кинезоведение как форма интеграции наук о движениях человека в сфере образования, оздоровления и культуры // Проблемы развития и интеграции науки, профессионального образования и права в третьем тысячелетии: материалы всерос. научн. конф. с межд. Участием / под общей ред. чл.-корр. МАН М.И. Ботова. – Красноярск, 2001.
3. Фомин, Д.А. Телесность человека в танцевальной деятельности как предмет изучения педагогикой, психологией, медициной / Д.А. Фомин, А.С. Фомин // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: материалы Третьей международной междисциплинарной научно-практич. конф. / под науч. ред. М.Г. Чухровой. – Новосибирск, 2012.
4. Устюгов, Е.Д. Индивидуальное психофизическое развитие человека / Е.Д. Устюгов, О.В. Ендропов. – Новосибирск, 1999.
5. Паршукова, Г.Б. Инновационная педагогика: современный культурный смысл // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8.

Bibliography

1. Fomin, A.S. Tanec v sisteme vospitaniya i obrazovaniya: ucheb. posob. – Novosibirsk, 2005. – T. 1. Priroda, teoriya i funkicii tanca.
2. Fomin, A.S. Kinezovedenie kak forma integracii nauk o dvizheniyakh cheloveka v sfere obrazovaniya, ozdorovleniya i kul'turi // Problemih razvitiya i integracii nauki, professional'nogo obrazovaniya i prava v tret'jem tihsyacheletii: materialih vseros. nauchn. konf. s mezhd. Uchastiem / pod obthej red. chl.-korr. MAN M.I. Botova. – Krasnoyarsk, 2001.
3. Fomin, D.A. Telesnost' cheloveka v tanceval'noy deyatelnosti kak predmet izucheniya pedagogikoy, psikhologiyey, medicinoy / D.A. Fomin, A.S. Fomin // Psikhologo-pedagogicheskie tekhnologii v usloviyakh innovatsionnykh processov v medicine i obrazovanii: materialih Tret'ey mezhduнародnoy mezhdisciplinarnoy nauchno-praktich. konf. / pod nauch. red. M.G. Chukhrovoy. – Novosibirsk, 2012.
4. Ustyugov, E.D. Individualnoe psikhofizicheskoe razvitie cheloveka / E.D. Ustyugov, O.V. Endropov. – Novosibirsk, 1999.
5. Parshukova, G.B. Innovatsionnaya pedagogika: sovremenniy kul'turniy smysl // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2012. – № 8.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 37

Chukhrov A.S. PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY. The paper analyzes the pedagogical conditions and factors of professional and personal formation of engineering students, justified principles of education of students with specific technical education.

Key words: students, youth, education, technical education.

А.С. Чухров, канд.тех.наук, доц. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье анализируются педагогические условия и факторы профессионально-личностного становления студентов технического университета, обосновываются принципы воспитания студентов с учетом специфики технического образования.

Ключевые слова: студенческая молодежь, воспитание, техническое образование.

Стратегии в области воспитания определяются национальной Доктриной об образовании, принятой до 2025 года, и тесно связаны с проблемами развития российского общества. Сегодняшняя молодежь – это завтрашний день нашего общества, поэтому воспитанию молодежи уделяется особое внимание. Важнейшими субъектами воспитания молодежи всегда были и будут государство и его институты, затрагивающие большинство социально значимых сфер жизнедеятельности личности. Проблема воспитания современной студенческой молодежи, на наш взгляд, никогда не потеряет своей актуальности.

За последние четверть века можно выделить несколько периодов в процессе смены отношения Российского общества к проблеме воспитания. Первый период наблюдался в период перестройки в нашей стране, это было время отказа от воспитания и воспитательной работы под видом «отказа от прежних (старых) стереотипов» (1985 – 1990 гг.). Второй период – инерционный (1991 – 1995 гг.). И третий период – возвращение к воспитанию (с 1999 г.), когда вновь всплыл тезис о том, что воспитание – это дело государственной важности, и была утверждена «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы» [1; 2]. Основным принцип данной программы заключается в следующем: «Воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями». Таким образом, признается вариативность и разнообразие воспитательных систем, организаций и технологий. Стержнем воспитания считается формирование социально необходимых знаний и навыков профессиональных интересов, гражданской позиции обучающихся [3].

В техническом университете осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов инженерных профессий и ИТ-специальностей. Кроме высокого уровня знаний, предполагается, что университеты должны нести культуру, духовность, играть ведущую роль в воспитании молодежи. О таком значении университетов в жизни студентов говорит вся история развития университетов в мире.

Первые система взглядов на роль университетов в обществе, на их гуманитарную и культурную миссию была изложена Д. Ньюменом в труде «Идея университета». По его мнению, целью университета является воспитание, а не просто передача знаний; университет должен не обучать, а «образовывать своих студентов», формировать у студентов «философскую привычку ума». Подобные мысли высказывал и немецкий ученый В. фон Гумбольдт. Он называл целью преподавания в университете обучение студентов самостоятельно мыслить, знакомство их с основными принципами научного исследования. Идеи значимости университета в процессе философского осмысления, воспитания духовности, передачи культуры, научной подготовки высказывали позднее многие известные ученые, выделяя основные социальные функции университета, такие как: передача культуры, обучение профессиям, организация научных исследований, подготовка новых ученых, изучение социальных проблем с целью определения способов их разрешения, философское осмысление достижений науки и техники, передача общепринятых и необходимых всем моральных убеждений и правил социального саморегулирования [4].

Студенческая молодежь имеет ряд особенностей. Современные студенты – это, прежде всего, молодежь в возрасте от 17 до 25 лет. Этот период И.А. Зимняя обозначает как «центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов» [3]. Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает «усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями в рамках своей специальности». Учебная деятельность – ведущая деятельность для данной категории молодежи. Сегодня молодежь стала в основном, предметом изучения социологов (Б. Рубин, Ю. Колесников, М. Руткевич, И.М. Ильинский, В. Лисовский, С. Иконников, В. Журавлев, М. Титма и др.) и психологов (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, С.Д. Столяренко, С.Д. Степанов и др.).

Реализуется воспитательный процесс через деятельность преподавателей вуза. По мнению многочисленных авторов, подобная деятельность предполагает воздействие преподавателя на студента в рамках реализации своих профессиональных функций. В техническом университете все внимание преподавателей направлено на процесс получения студентами качественного технического образования, на процесс становления

личности студента как будущего инженера и ИТ-специалиста. Поэтому техническое образование призвано решать два комплекса взаимосвязанных задач: содействие социально-ценному развитию личности и профессиональному становлению в избранной области деятельности. Воспитательные программы как часть подготовки специалистов-инженеров предполагают формирование таких значимых для профессионала личностных качеств, как высокая социальная адаптивность и мобильность, наличие критического мышления, коммуникативных умений и навыков, высокий уровень общей культуры личности. Вместе с тем, воспитание – это всегда формирование духовности, а знания и умения могут стать не только средством формирования отношения к жизни, но и средством организации собственной жизни. Воспитание – это процесс профессионального и личностного становления специалиста, включающий целенаправленное формирование отношения к системе наивысших ценностей и способность выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни.

При этом, каждый студент может и должен «свободно внести в процесс познания и собственное поведение что-то свое» (В.М. Аллахвердов), поскольку «массовое творчество людьми своих способностей есть фундаментальный признак современного и будущего образования» (К.Я. Вазина). Официально заявленный ориентир на личностно-развивающее обучение подчеркивает ценность «субъектной активности» обучаемых (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий), «их инициативной активности» (В.А. Петровский), что стимулирует развитие и совершенствование профессиональных навыков.

В результате проведенных исследований нами были получены достаточно веские теоретические основания и эмпирические данные, свидетельствующие о необходимости разработки рекомендаций по созданию программ профессионально-личностного становления будущих специалистов в образовательном пространстве современного технического вуза [5].

В качестве основных направлений комплексной педагогической поддержки профессионально-личностного становления будущих технических специалистов выделены следующие:

- развитие мотивационно-деятельностных компонентов, обеспечивающих сбалансированность теоретической и практической подготовки специалистов, а также коррекция общей направленности их учебной деятельности;
- воспитание у современного студенчества экологического мышления, пропаганда такой системы ценностей, в основе которой была бы ценность человеческой популяции как таковой;
- развитие широко востребованных на рынке труда коммуникативных умений и навыков будущих технических специалистов, обеспечивающих высокий уровень их адаптивности в современной организационной среде;
- развитие интеллектуальных способностей и эмоционально-волевых качеств будущих специалистов, являющихся наиболее востребованными и значимыми в контексте специфики их профессиональной подготовки;
- воспитание не только компетентного специалиста, но и полноценного, здоровую личность с такими сформированными качествами и свойствами личности, как социальная активность, ориентация на здоровый образ жизни, эстетические идеалы и этические нормы жизни.

В ходе выявления наиболее значимых факторов профессионально-личностного становления студентов технического университета мы пришли к выводу, что образовательное пространство вуза в целом определяет успешность их профессионально-личностного становления, и в целом способствуют созданию условий для полноценной реализации учебно-воспитательных взаимодействий между преподавателями и студентами. В воспитательном процессе в техническом университете, на наш взгляд, реализуются следующие группы задач.

Профессиональные:

- создание условий для профессионального самоопределения студентов;
- создание условий для развития профессиональных специальных умений и навыков студентов.

Социально-педагогические:

- создание условий для развития нравственного сознания, самосознания и мотивов личности студента;
- создание условий для формирования общей культуры студентов;
- создание условий для формирования здоровьесберегающего стиля поведения студентов;

Социально-психологические:

- создание условий для формирования социальной компетенции и максимально эффективной социальной адаптации студентов, как в процессе обучения, так и для дальнейшей жизни в обществе;

- создание условий для формирования благоприятного психологического климата в группах и коллективах вуза;

Основными принципами воспитания студентов технического университета мы считаем следующие:

- ориентация на общечеловеческие ценности и ценностные отношения;

- принцип целостности педагогического процесса и единства воспитательных воздействий: неразрывного профессионального и личностного воспитания; концентрации воспитания на развитии профессиональной, социальной и культурной компетентности личности;

- принцип субъект-субъектного взаимодействия (педагогика сотрудничества);

- принцип эффективности социального взаимодействия и общественной направленности воспитания, связи воспитания с социальной и культурной жизнью.

Обобщая основные особенности воспитательного процесса в техническом университете можно сказать, что воспитание студентов вуза должно представлять собой процесс создания условий, способствующих формированию у студентов ценностного отношения к окружающему миру, создания условий для саморазвития личности будущего инженера, определяющего климат в производственных коллективах. Специфика получаемого образования не всегда позволяет максимально тесно объединить процессы обучения и воспитания, однако к этому нужно стремиться.

Библиографический список

1. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М., 1993.
2. Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи: материалы научно-практич. конф. «Теория и практика воспитательной работы в высшей школе». – Барнаул, 2000.
3. Контроль качества и оценки в образовании: материалы междунар. конф. – СПб., 2008.
4. Никитин, В.А. Идея образования, или содержание образовательной политики. – Киев, 2004.
5. Чухров, А.С. Условия и факторы профессионального становления студентов технических специальностей / Современное образование в Сибири: от кейс до ROWEB-технологии: материалы Международной научно-практ. конф. – Новосибирск, 2013.

Bibliography

1. Shadrikov, V.D. Filosofiya obrazovaniya i obrazovatel'niye politiki. – M., 1993.
2. Problemih i puti povysheniya effektivnosti vospitaniya studencheskoy i uchatshey molodezhi: materialih nauchno-praktich. konf. «Teoriya i praktika vospitatel'noy raboty v vihshey shkole». – Barnaul, 2000.
3. Kontrol' kachestva i ocenki v obrazovanii: materialih mezhdunar. konf. – SPb., 2008.
4. Nikitin, V.A. Ideya obrazovaniya, ili sodержanie obrazovatel'noy politiki. – Kiev, 2004.
5. Chukhrov, A.S. Usloviya i faktori professional'nogo stanovleniya studentov tekhnicheskikh special'nostey / Sovremennoe obrazovanie v Sibiri: ot keyjs do ROWEB-tehnologii: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-prakt. konf. – Novosibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.923

Stav Ariel. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS WITH A TENDENCY TO PEDOPHILIA. Investigate the structure of the individual patient with a tendency to pedophilia. Identified specific self-attitude, violations of social and psychological adjustment and antisipaty consistency, high trait anxiety, dysfunctional interpersonal relationships, aggression.

Key words: sexual deviance, pedophilia, personality characteristics.

Став Ариэль, врач-психиатр, зав. факультетом усовершенствования врачей компании «MedicalDiamondInternational», Израиль, магистрант ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет», E-mail: director@usmle.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СО СКЛОННОСТЬЮ К ПЕДОФИЛИИ

Исследована структура личности пациентов со склонностью к педофилии. Выявлено специфическое самотношение, нарушения социально-психологической адаптации и антиципационной состоятельности, высокая личностная тревожность, дисфункциональные межличностные отношения, агрессивность.

Ключевые слова: сексуальные девиации, педофилия, личностные особенности.

Актуальность исследования проблемы сексуальных девиаций обусловлена несколькими причинами. В первую очередь, сексуальные девиации, и, в частности, педофилия, представляют собой нарушение сексуального предпочтения, которые нередко влекут негативные последствия как для их носителя, так и для окружающих. Сама личность с сексуальной девиацией нередко сталкивается с дезадаптацией. Осознание собственной инакости, отличия от большинства обуславливает неуверенность в себе, чувство неполноценности, нарушение социальных контактов.

При этом при ряде сексуальных девиаций негативные последствия распространяются на других людей. Например, в случае педофилии в сексуальные действия оказываются вовлечены дети, для которых такой опыт становится травмирующим.

Вопросы сексуальных девиаций сегодня представлены широким кругом медицинских и психологических исследований (З. Фрейд, В. Лейбин, В.А. Жмуров, Р. Комер, В.Д. Менделевич, Д.Д. Еникеева, И.С. Кон, С. Збигнев, И.А. Мартынюк, А.Е. Личко, Т.В. Анафьянова и т.д.). Однако понимание природы этих рас-

стройств зачастую затруднено, а способы коррекции недостаточно эффективны [1; 2; 3]. Поэтому целью исследования было рассмотрение психологических условий и факторов формирования сексуальных девиаций на примере педофилии.

В исследовании приняли участие 42 испытуемых в возрасте от 26 до 49 лет, из них: испытуемые со склонностью к педофилии (диагноз по МКБ-10) – 21 чел.; испытуемые без сексуальных девиаций – 21 чел. Исследование носило констатирующий характер.

С целью определения структуры личности пациентов были использованы следующие психодиагностические тесты: методика изучения самоотношения Р.С. Пантелеева, тест антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методика Т. Лири для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», опросник Баса и Дарки для диагностики состояния агрессии, шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга. Результаты проанализированы с использованием критерия Манна-Уитни. Расчеты произведены в программе Статистика 6.

Результаты исследования. В ходе диагностики **самоотношения** были получены результаты, представленные на рис.1. У испытуемых с педофилией достоверно в большей степени выражена закрытость (7,52, в группе без сексуальных девиаций 5,91, $U=84,0$, при $p = 0,001$), неспособность или нежелании осознавать и выдавать значимую о себе информацию. При этом у испытуемых с педофилией достоверно в меньшей степени выражена самоуверенность (3,05, в группе без сексуальных девиаций 8,36, $U=7,0$, при $p = 0,001$). Для них присущи неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнения в способности вызывать уважение.

Кроме того, у испытуемых с педофилией достоверно в меньшей степени выражено отраженное самоотношение (4,67, в груп-

пе без сексуальных девиаций 6,23, $U=107,5$, при $p = 0,001$), самооценку (3,86, в группе без сексуальных девиаций 8,27, $U=10,5$, при $p = 0,001$) и самопринятие (4,43, в группе без сексуальных девиаций 6,09, $U=101,5$, при $p = 0,001$). Испытуемым с педофилией присущи уверенность, что их личность, характер и деятельность не способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание со стороны других людей, сомнения в ценности собственной личности, отстраненность, граничащая с безразличием к своему «Я», потеря интереса к своему внутреннему миру. Кроме того, они отличаются недостаточным самопринятием, что может свидетельствовать о внутренней дезадаптации.

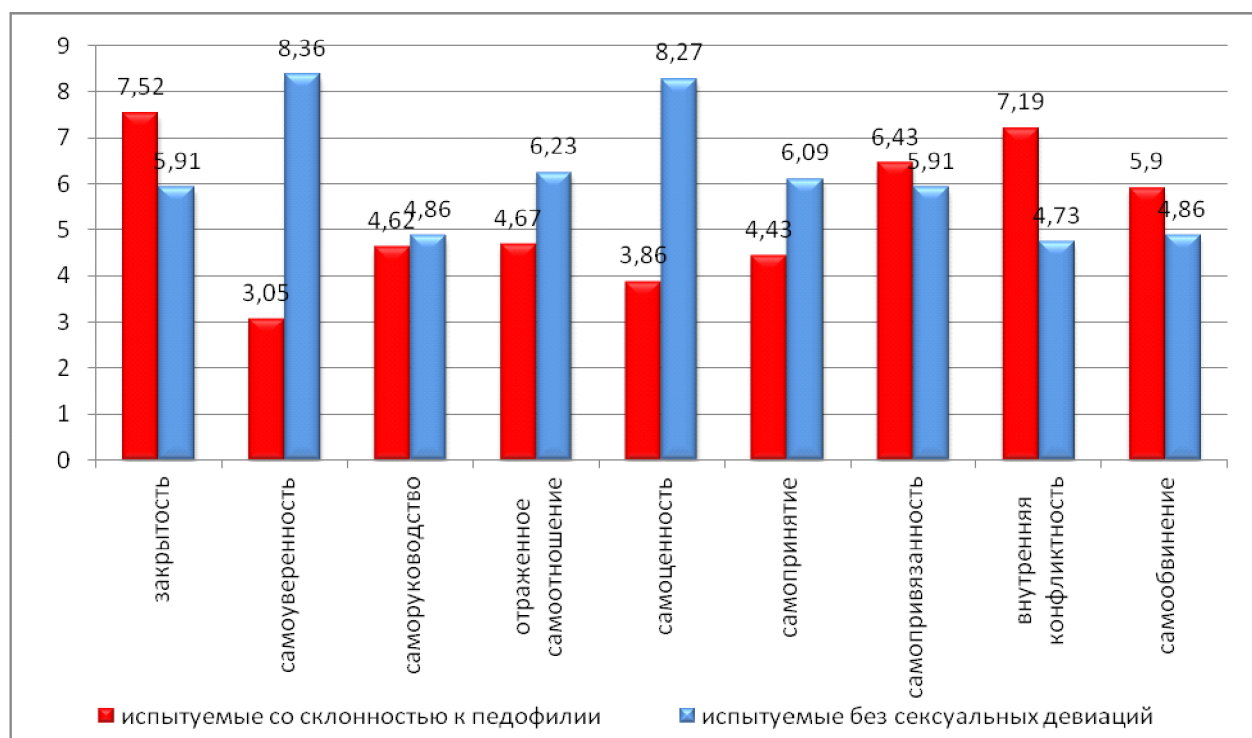


Рис. 1. Результаты диагностики самоотношения (ср. балл)

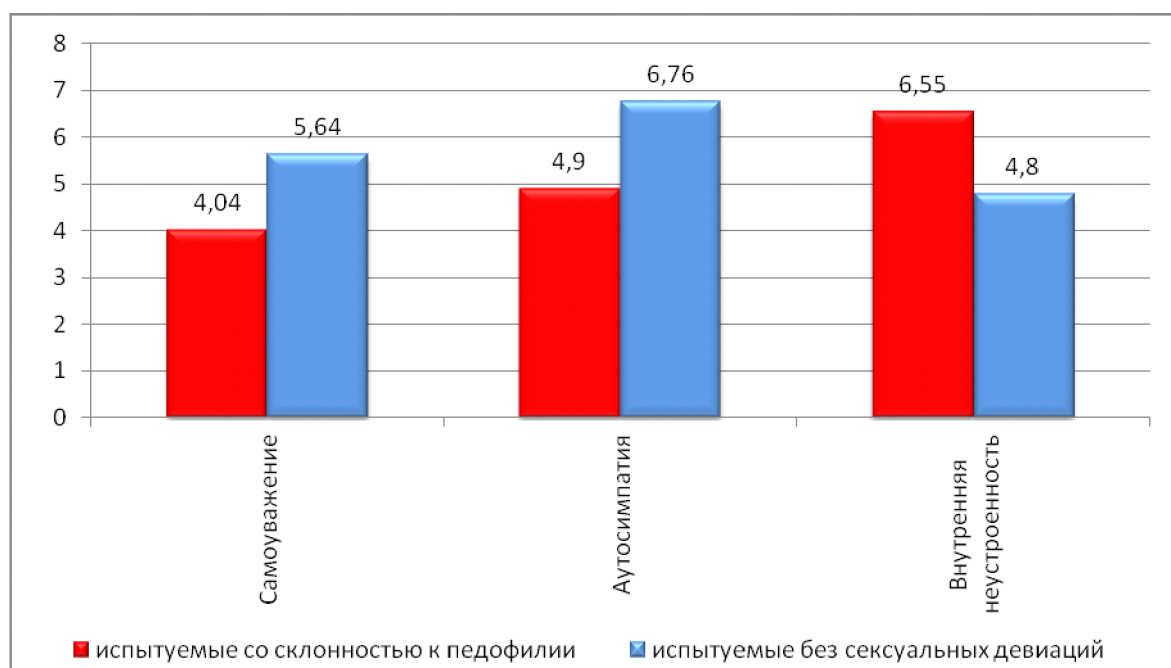


Рис. 2. Результаты диагностики самоотношения (ср. балл)

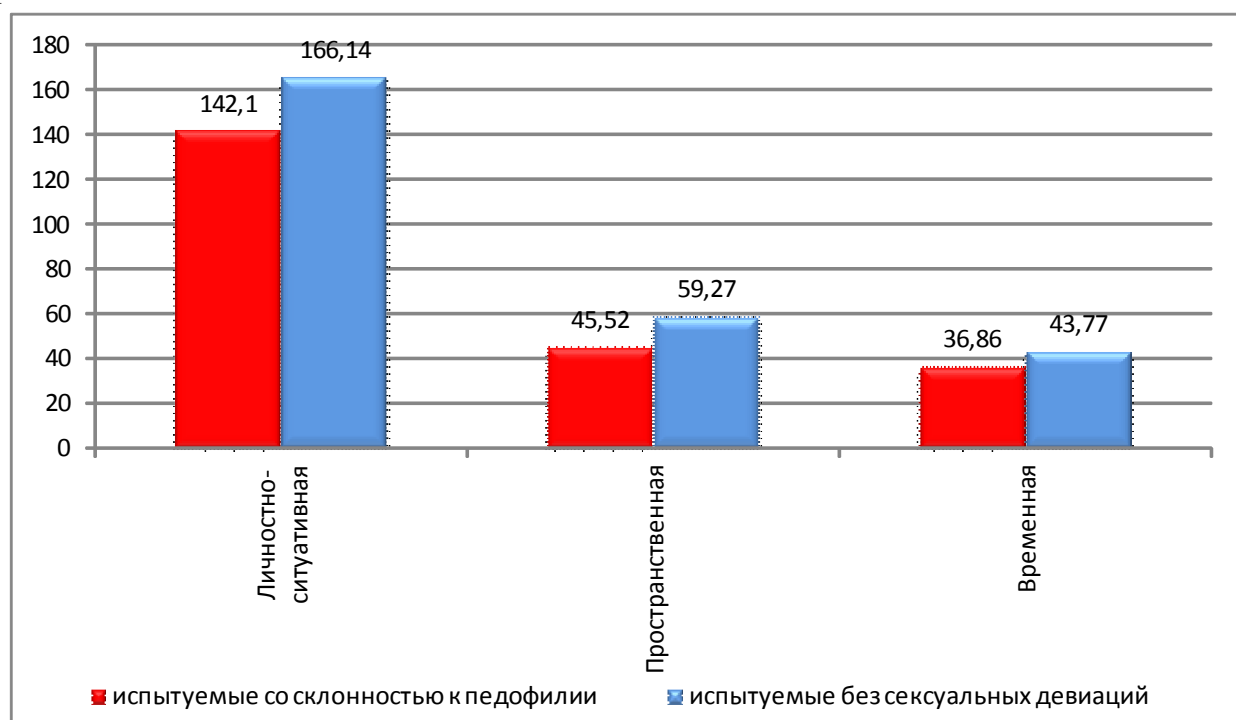


Рис. 3. Результаты диагностики антиципационной состоятельности (ср. балл)

Наконец, у испытуемых с педофилией достоверно в большей степени выражена внутренняя конфликтность (7,19, в группе без сексуальных девиаций 4,73, $U=51,0$, при $p = 0,001$), что свидетельствует о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Им присущи постоянная неудовлетворенность, споры с собой, которые протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что в свою очередь приводит к сомнениям в своей способности что-либо предпринять или изменить. Присущие для них чрезмерное самокопание и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональ-

ном фоне по отношению к себе. Причем конфликтная аутокоммуникация не только не приносит облегчения, но наоборот, лишь усугубляет негативные эмоции.

У испытуемых с педофилией достоверно в меньшей степени выражено самоуважение (4,04, в группе без сексуальных девиаций 5,64, $U=81,5$, при $p = 0,001$), аутосимпатия (4,90, в группе без сексуальных девиаций 6,76, $U=51,0$, при $p = 0,001$) и достоверно выше внутренняя неустроенность (6,55, в группе без сексуальных девиаций 4,80, $U=79,50$, при $p = 0,001$) (рис. 2). Эти испытуемые в меньшей степени относятся к самим себе, своим личностным качествам с уважением и симпатией, чем испыты-

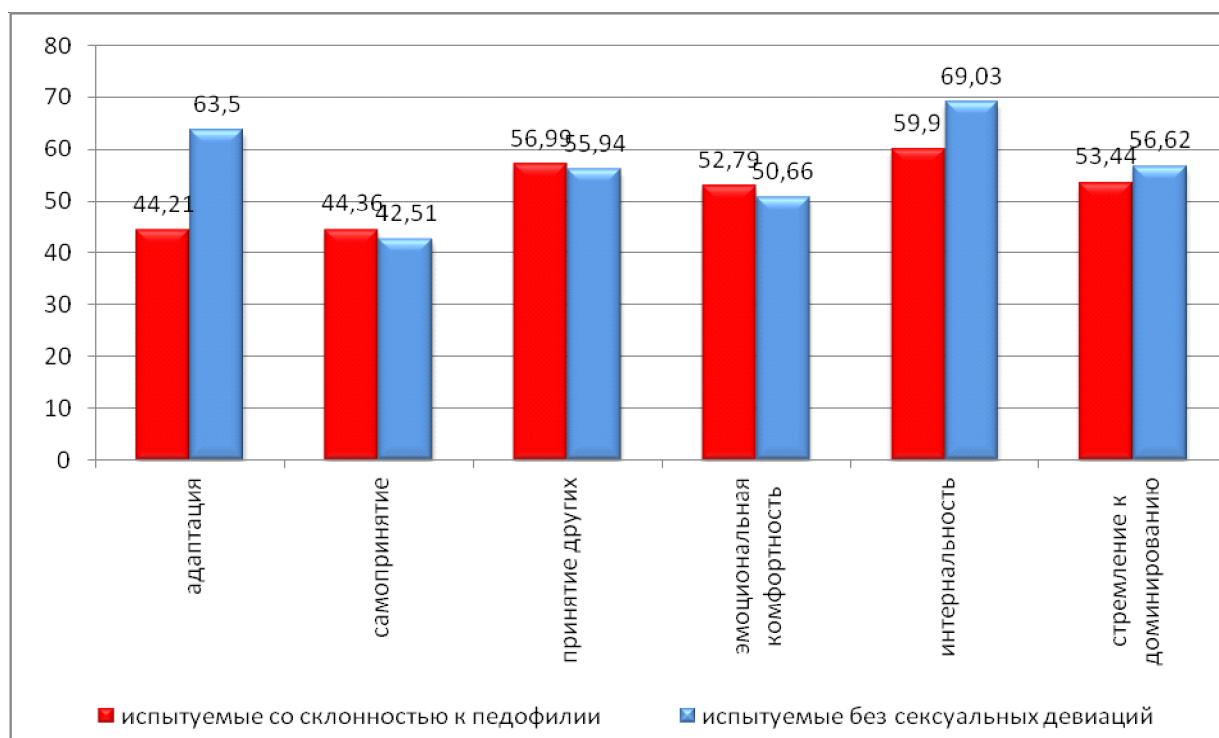


Рис. 4. Результаты диагностики социально-психологической адаптации (ср. балл)

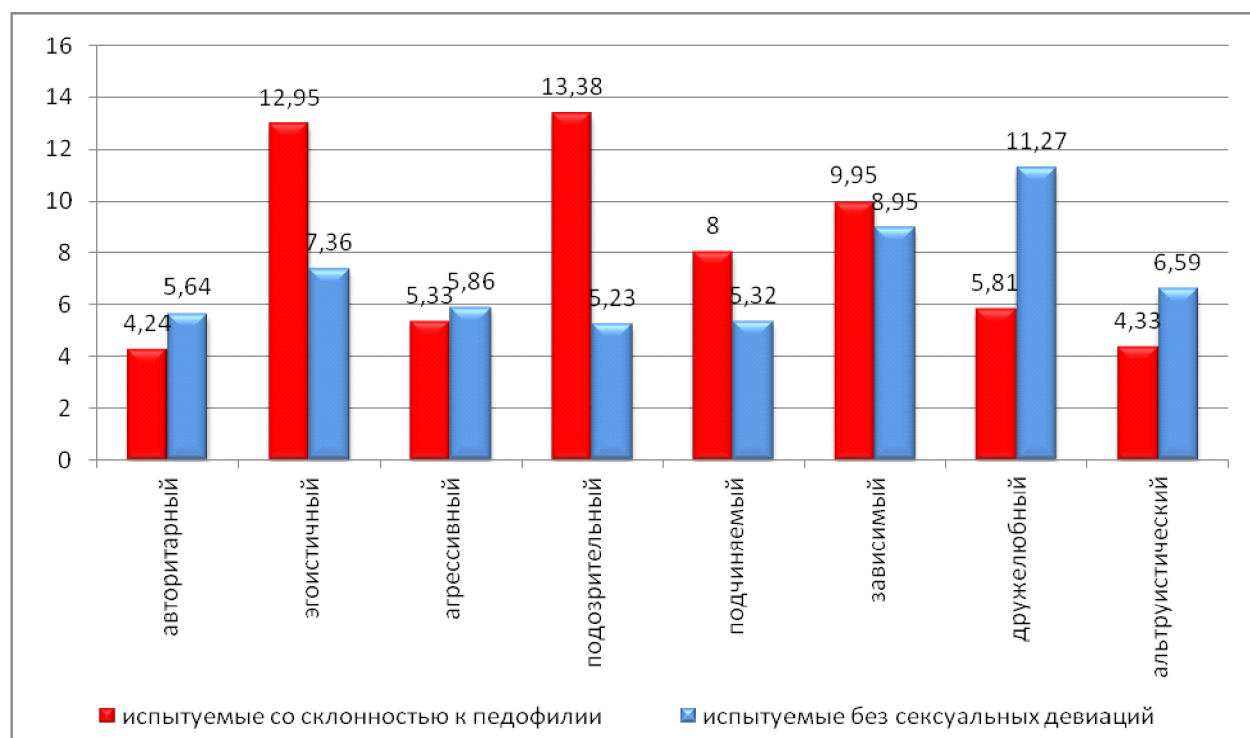


Рис. 5. Результаты диагностики межличностных отношений (ср. балл)

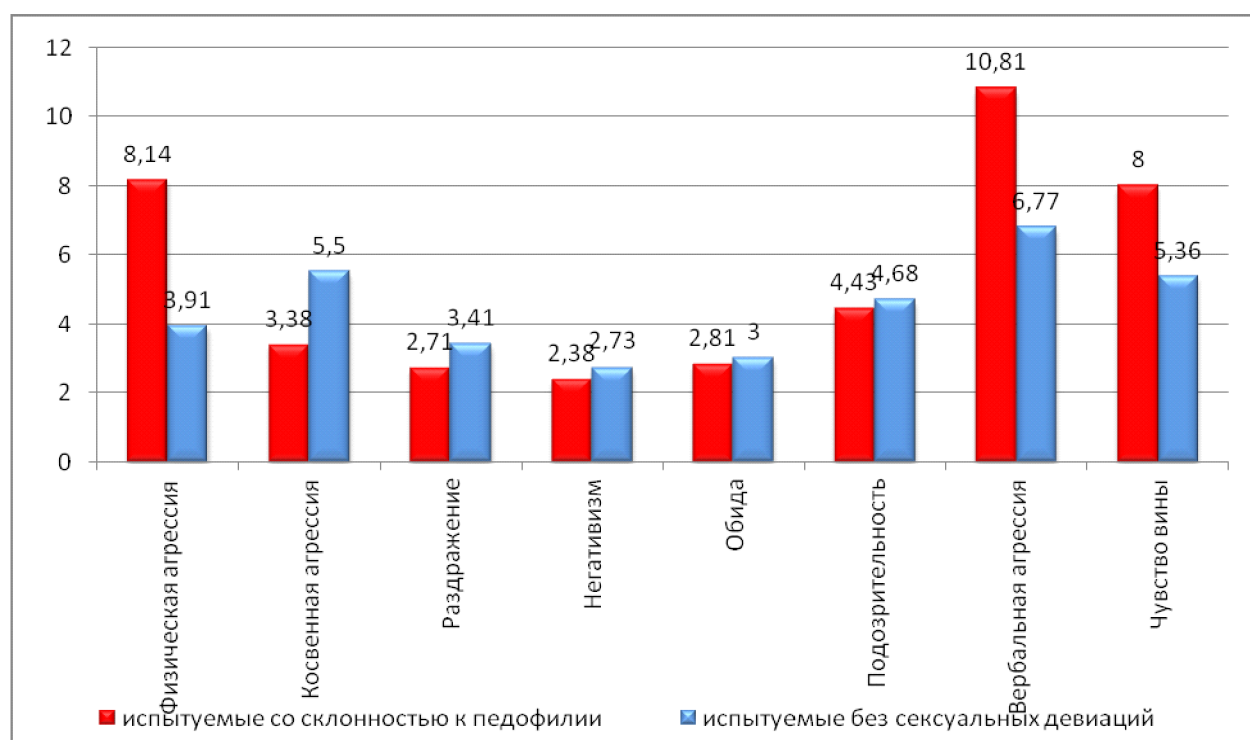


Рис. 6. Результаты диагностики агрессии (ср. балл)

мые без сексуальных девиаций. Для них характерна внутренняя конфликтность.

В ходе диагностики **антиципационной состоятельности** были получены результаты, представленные на рис.3. Для испытуемых с педофилией характерна менее выраженная личностно-ситуативная состоятельность (142,10, в группе без сексуальных девиаций 166,14, $U=93,0$, при $p = 0,001$). Данные испытуемые испытывают трудности в прогнозировании жизненных событий и ситуаций.

Кроме того, для испытуемых с педофилией характерна менее выраженная пространственная состоятельность (45,52,

в группе без сексуальных девиаций 59,27, $U=83,0$, при $p = 0,001$). Они менее, чем испытуемые без сексуальных девиаций, способны к предвосхищению движение предметов в пространстве, упреждению их, координации собственных движений, проявлению моторной ловкости. По мнению авторов методики, это может свидетельствовать о недостаточной умственной подвижности и гибкости, некоторой ригидности.

Также для испытуемых с педофилией характерна менее выраженная временная состоятельность (36,86, в группе без сексуальных девиаций 43,77, $U=117,0$, при $p = 0,01$). Им более

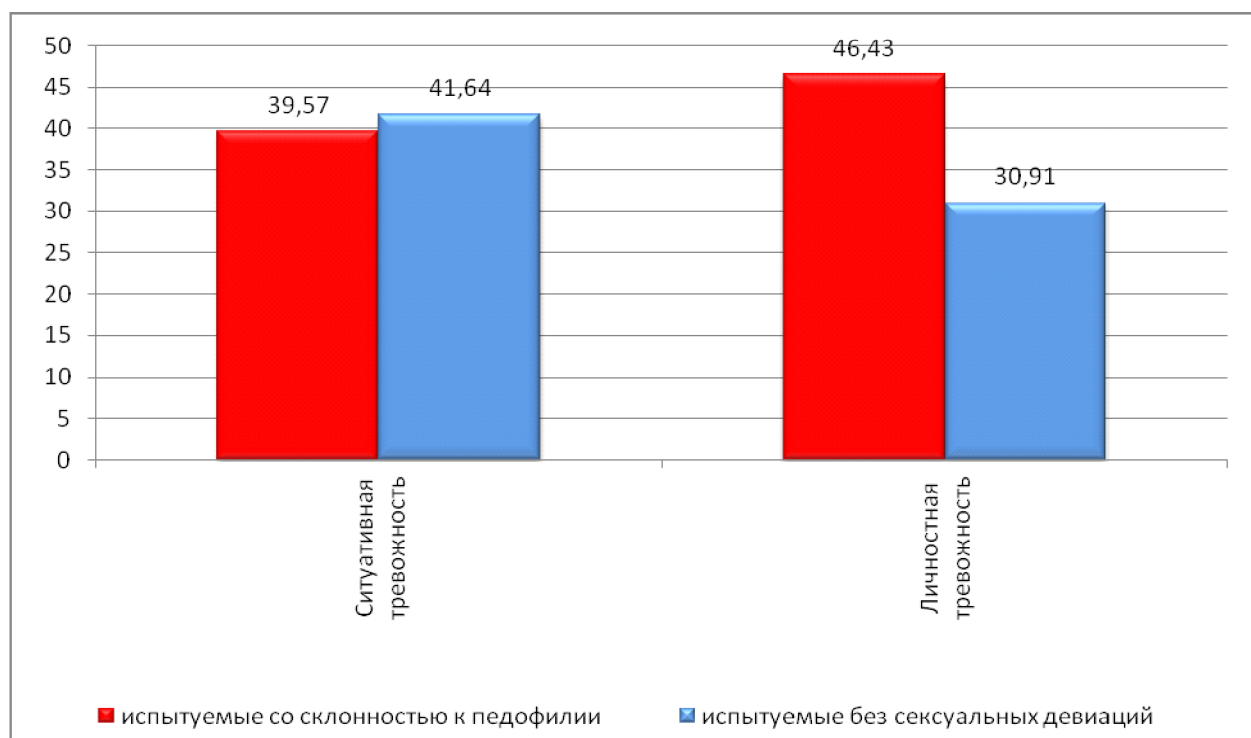


Рис. 7. Результаты диагностики тревожности (ср. балл)

сложно, чем испытуемым без сексуальных девиаций, прогнозировать течение времени и точно его распределять.

Наконец, для испытуемых с педофилией характерна менее выраженная общая антиципационная состоятельность (224,48, в группе без сексуальных девиаций 269,18, $U=49,0$, при $p = 0,001$). Им бывает сложно предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них и реагировать (действовать) с временно-пространственным упреждением. Согласно данным автора, методики, схожие результаты наблюдаются у больных неврозами.

В ходе диагностики **социально-психологической адаптации** были получены результаты, представленные на рис. 4. У испытуемых с педофилией выявлены большие затруднения в адаптации (44,21, в группе без сексуальных девиаций 63,50, $U=0,10$, при $p = 0,001$). Эти испытуемые имеют менее открытые и теплые отношения с окружающими, чем испытуемые без сексуальных девиаций. К людям они относятся без особой симпатии, с подозрением. При этом им бывает сложно следовать социальным требованиям, соблюдать правила. Им сложно вести себя открыто и естественно, они часто испытывают стеснение. Они часто чувствуют недовольство окружающими, раздражение, могут быть порывисты и непоследовательны. Для них характерен недостаток социальной активности, некоторая вялость, апатия, которые могут быть следствием неуверенности в себе.

Кроме того, у испытуемых с педофилией наблюдается менее выраженная интернальность (59,90, в группе без сексуальных девиаций 69,03, $U=88,00$, при $p = 0,001$). Они нередко чувствуют себя беспомощными и нуждаются в чьей-либо помощи. Для них характерна несамостоятельность, ожидание руководства со стороны других людей. Им бывает сложно принять самостоятельное решение.

В ходе диагностики **межличностных отношений** были получены результаты, представленные на рис. 5. Для испытуемых с педофилией характерно преобладание эгоизма в межличностных отношениях (12,95, в группе без сексуальных девиаций 7,36, $U=27,0$, при $p = 0,001$). Для них свойственно стремление быть над всеми, но одновременно в стороне от всех. Они самовлюблены, расчетливы, себялюбивы. Трудности склонны перекладывать на окружающих, сами относятся к ним несколько отчужденно. В отношениях в первую очередь преследуют свои интересы, уделяя мало внимания потребностям и желаниям других людей.

Кроме того, испытуемые с педофилией в отношениях с окружающими склонны проявлять подозрительность (13,38, в груп-

пе без сексуальных девиаций 5,23, $U=1,0$, при $p = 0,001$) и при этом склонны к подчинению (8,00, в группе без сексуальных девиаций 5,32, $U=73,00$, при $p = 0,001$). Для них характерно некоторое отчуждение по отношению к враждебному и злобному миру. Они подозрительны, обидчивы, склонны к сомнению во всем, злопамятны, постоянно на всех жалуются, всем недовольны. При этом в общении нередко робки, уступчивы, эмоционально сдержанны, способны подчиняться. Они часто не имеют собственного мнения, для них важно мнение окружающих.

В то же время испытуемые с педофилией в меньшей степени, чем испытуемые без сексуальных девиаций, склонны к проявлению авторитаризма (4,24, в группе без сексуальных девиаций 5,64, $U=104,00$, при $p = 0,001$), дружелюбия (5,81, в группе без сексуальных девиаций 11,27, $U=2,0$, при $p = 0,001$) и альтруизма (4,33, в группе без сексуальных девиаций 6,59, $U=59,50$, при $p = 0,001$). Им сложно проявлять решительность, настойчивость. Им бывает сложно сотрудничать с другими людьми, поскольку это требует отвлечься от собственных интересов и учитывать интересы других людей. В отношениях с другими они испытывают трудности в искренней привязанности, им сложно проявлять теплоту и заинтересованность, заботу о других людях. Поведение испытуемых с педофилией в межличностных отношениях характеризуется эгоизмом, подозрительности и при этом склонность к подчинению. Они не могут проявлять достаточную решительность и настойчивость, а также недостаточно дружелюбны и не способны к искренней заботе об окружающих. В целом для их отношений с окружающими характерна противоречивость: будучи центрированными на себе и своих потребностях, они не способны нести ответственность за их реализацию, опасаются других людей и готовы подчиняться. Можно предположить, что таким образом они стремятся использовать окружающих для удовлетворения своих потребностей.

В ходе диагностики **агрессии** были получены результаты, представленные на рис. 6.

Испытуемые с педофилией достоверно в большей степени склонны к проявлению физической агрессии (8,14, в группе без сексуальных девиаций 3,91, $U=0,10$, при $p = 0,001$), вербальной агрессии (10,81, в группе без сексуальных девиаций 6,77, $U=4,50$, при $p = 0,001$) и чувству вины (8,00, в группе без сексуальных девиаций 5,36, $U=20,00$, при $p = 0,001$). Агрессивные переживания эти испытуемые могут выражать через крик, оскорбления, угрозы, а также физическое воздействие, удары. В то же время они испытывают вину за свои деструктивные проявления, т.е. их агрессия может быть направлена на них самих. В то же вре-

мя у испытуемых с педофилией достоверно в меньшей степени выражена косвенная агрессия (3,38, в группе без сексуальных девиаций 5,50, $U=28,50$, при $p = 0,001$). Они не склонны проявлять свое раздражение, агрессию через какие-либо скрытые действия.

В ходе диагностики **тревожности** были получены результаты, представленные на рис. 7.

У испытуемых с педофилией достоверно более выражена личностная тревожность (46,43, в группе без сексуальных девиаций 30,91, $U=0,10$, при $p = 0,001$). Для них характерна тревожность как устойчивая личностная черта. Большинство ситуаций и событий, происходящих с ними, они воспринимают как потенциально опасные, несущие угрозу. Они испытывают чувство тревоги практически постоянно, что обуславливает напряжение, неуверенность в окружающем. Наиболее сложными для них являются ситуации, которые могут угрожать их самооценке. Они нередко чувствуют себя уязвимыми и бессильными.

При этом не выявлено значимых различий по проявлению ситуативной тревожности. На момент тестирования как испытуемые с педофилией, так и испытуемые без сексуальных девиаций продемонстрировали умеренную тревожность (показатели равны 39,57 и 41,64 соответственно).

В целом проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. У испытуемых с педофилией наблюдается специфическое самоотношение в сравнении с личностями без сексуальных

девиаций. Для них характерны закрытость, внутренняя конфликтность, недостаточная уверенность в себе, неверие в то, что другие люди могут относиться к ним с уважением, недостаточная самооценочность и самопринятие, недостаток самоуважения и симпатии к самим себе.

2. Для испытуемых с педофилией характерна менее сформированная антиципационная состоятельность, что проявляется в затруднениях в прогнозировании жизненных событий и ситуаций, движения предметов в пространстве и собственных движений, прогнозировании течения и распределения времени.

3. У испытуемых с педофилией наблюдаются затруднения в социально-психологической адаптации. Для них характерна зависимость от окружающих людей, недостаток социальной активности и уверенности в себе, нерешительность, потребность в руководстве со стороны окружающих.

4. Поведение испытуемых с педофилией в межличностных отношениях характеризуется эгоизмом, подозрительностью, склонностью к подчинению.

5. Испытуемые с педофилией в большей степени склонны к проявлению физической и вербальной агрессии. В то же время для них характерна склонность к чувству вины как проявлению аутоагрессии.

6. У испытуемых наблюдается высокая личностная тревожность как устойчивая черта, обуславливающая их поведение и проявляющаяся в постоянном ожидании неясной угрозы, неуверенности в себе и окружающем мире.

Библиографический список

1. Агафонов, А.В. Половые преступления. — М., 2009.
2. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология: практич. руководство. — М., 2001.
3. Аномальное сексуальное поведение / под ред. А.А. Ткаченко, Г.Е. Веденского. — СПб., 2003.

Bibliography

1. Agafonov, A.B. Polovih prestupleniya. — M., 2009.
2. Mendeleevich, V.D. Klinicheskaya i medicinskaya psikhologiya: praktich. rukovodstvo. — M., 2001.
3. Anomalnoe seksualnoe povedenie / pod red. A.A. Tkachenko, G.E. Vedenskogo. — SPb., 2003.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 616.89-008

Pletneva N.V., Sobolnikov V.V. PSYCHOLOGICAL NATURE OF SUICIDE: THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF PERSONALITY AND DESTRUCTIVE BEHAVIOUR MINOR. This article from the perspective of the theory of destructive nature of suicide is considered as the identity of the damaging effects. Analysis of existing approaches creates a conceptual understanding of the background and personality suicides of his behavior with the psychological characteristics of a minor, as well as possible areas of suicide prevention.

Key words: suicide, destructiveness, the transformation of personality, behavior, suicides, a minor.

Н.В. Плетнева, магистр юридической психологии ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск,

E-mail: npletneva11@mail.ru; **В.В. Собольников**, д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск,

E-mail: vsobolnikovis@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА СУИЦИДА: КОНТЕКСТ ДЕСТРУКТИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО

В статье с позиции теории деструктивности рассматривается природа суицида как разрушающего личность явления. Анализ существующих подходов создает концептуальные предпосылки понимания личности суицидента и его поведения с учетом психологических особенностей несовершеннолетнего, а также возможных направлений профилактики суицида.

Ключевые слова: суицид, деструктивность, трансформация личности, поведение суицидента, несовершеннолетний.

Современное российское общество характеризуется значительным уровнем деструктивности, широкий спектр проявления которой приводит к разрушению психологического здоровья не только отдельных индивидов, но и определенных социальных групп. Одной из такого рода персональных деструкций является трансформация личности суицидента и его суицидное поведение [1, с. 111-140]. Так, по данным Росстата, если фактов суицида в России было зафиксировано в 2010 г. — 23,4; то в 2011 — 21,8; а в 2012 — 22,9 случая на 100 тысяч населения. Очевидно, Россия сохраняет свое положение в группе стран с высоким уровнем

самоубийств. При этом особенностью суицидального поведения является его проявление в подростковой среде. По данным Следственного комитета РФ, в 2010 году в России «зарегистрировано 798 случаев самоубийств несовершеннолетних, в 2011 — 896, в первом полугодии 2012 — уже 532 случая. Судя по темпам роста, к концу года цифра детских смертей перевалит за тысячу» [2]. Значительный рост суицида связан с неразработанностью ряда проблем теоретико-прикладного плана и отсутствием эффективной системы профилактики суицидального поведения, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Результаты антропологических исследований в начале двадцатого века показывают, что первые самоубийства были совершены в древнейшие времена. Однако впервые термин «суицид» был введен в научный оборот в 17 веке, а суицидология как наука заявила о себе в начале 20 века. Изучение специальной литературы по суицидологии вскрывает различные подходы к понятию суицида. Однако, не вдаваясь в их анализ в качестве рабочего возможно его понимание как «акта самоубийства, совершаемого в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания; осознанный акт самоустранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при которых собственная жизнь как высшая ценность теряет смысл» [3, с. 641]. Но более важным для нашего анализа представляется система взглядов и понимание исследователей такого деструктивного явления как суицид. Известно, что течение ряда столетий ученые стремились дать теоретическое обоснование суицидальному поведению. Однако единой теории, объясняющей природу суицида, до настоящего времени нет.

В специальной литературе среди множества подходов выделяют три основных концепции суицида: психопатологическая, социологическая и психологическая [4]. Так, психопатологическая концепция исходит из положения о том, что все самоубийцы — душевнобольные люди, а суицидальные действия — результат проявления острых или хронических психических расстройств. Более того, суицидальные действия представляют собой одну из форм проявлений психических заболеваний. Социологическая концепция представляет суицид в контексте взаимоотношений индивида с социальной средой. Феномен самоубийства рассматривается односторонне и как зависимое от общественных процессов, явление. При этом не учитываются особенности личности суицидента, а также сложность наличия у него психопатологических проявлений. Последний подход представлен психологической концепцией. Строго говоря, существует определенный спектр психологических теорий, объясняющих суицидальное поведение (психоаналитическая, мотивационная, клинко-психологическая и когнитивно-поведенческая). В частности,

- психоаналитическая концепция объясняет суицид как результат трансформации деструктивных психологических сил на самого себя в силу присущего человеку инстинкта смерти;
- мотивационной концепции рассматривает суицид как порождение душевной болью, возникающей из-за фрустрации психологических потребностей;

- когнитивно-поведенческая концепция объясняет суицид как вариант общеповеденческих реакций, возникающих в ситуациях жизненного кризиса и характеризующийся осознанным желанием покончить с собой;

- клинко-психологическая концепция исследует суицид как результат социально-психологической дезадаптации, когда суицидогенный конфликт запускает механизм развития социально-психологической дезадаптации.

Актуализация проблем исследования суицида в настоящее время связана с пониманием деструктивности [1] этого явления и попыткой определения дальнейших путей ее развития в новых условиях. Очевидно, негативные последствия современной цивилизации и, сопутствующих ей проявлений (алкоголизм, наркотики, наличие информации в Интернете о призывах к суициду, способах его совершения и т.д.) во многом определяют методологический инструментарий. В последние годы появились исследования, формирующие новые нейро-когнитивные и биохимические концепции суицидогенеза, где вводится понятие т.н. «суицидального мозга». Считается, что определенные мозговые структуры обуславливают формирование личностно-зависимых характеристик и развитие суицидальных действий. В последних нейробиологических исследованиях выделяют социально-когнитивные процессы, связанные с суицидальным поведением. Данный компонент суицидальных действий локализуется во фронтальной и темпоральной зонах головного мозга и реализуется через 5НТ(1А) и норадреналиновые нейротрансмиттеры. Некоторые исследования показывают связь суицидального поведения с недостаточностью 5-НТ(2А) рецепторов в префронтальной коре головного мозга, что положительно коррелирует с вы-

соким уровнем безнадежности. Особый интерес представляют последние данные о состоянии когнитивных функций у лиц с суицидальными проявлениями и трех базовых отличительных признака депрессивных пациентов (чувствительность к событиям, которые сигнализируют о поражении или неудаче, чувство охваченности неспособностью разрешить проблемы и когнитивные нарушения обусловившие снятие защиты от безнадежности). Сохраняет свою актуальность и психопатологическая концепция развития суицида, в которой ведущую роль в формировании суицидальных проявлений отведена психопатологической симптоматике. Известно, что вероятность совершения самоубийства для всей популяции психически больных составляет 10-15%. Наиболее часто с суицидальным поведением ассоциируются депрессия, шизофрения, расстройство личности и злоупотребление психоактивными веществами.

Анализ существующих подходов подводит к выводу, что в настоящее время просматривается новый интегративно-эклетический подход в понимании личности суицидента и его поведения. Такой подход включает критическую рефлексию интегрированного, эклектику различных подходов, логик и средств при сохранении их автономности. В итоге, снимается потребность поиска единой концепции суицида в психологической науке, а понимание сущности суицида, трансформации личности суицидента и его поведения приобретает, на наш взгляд, «вероятностный» характер, поскольку ее элементами могут стать теоретические положения плюралистической психологии позволяющие провести эффективный многоплоскостной и разноректорный анализ.

В контексте изложенного, большинство психологов отграничивают причины суицидов взрослых и несовершеннолетних. Так, если у взрослых — это общественно-экономические факторы, социальные и бытовые стрессы, то у подростков — это процессы, связанные с отношениями в семье и школе, со сверстниками. Следовательно, коренной причиной суицида несовершеннолетних является непонимание их как взрослыми, так и сверстниками, а также жестокое, несправедливое, бездушное или бестактное к ним отношение. По данным Генеральной Прокуратуры РФ, 62% всех суицидов несовершеннолетних вызвано именно этими причинами [1]. Поэтому, неслучайно ряд исследователей [5] выделяет у подростков-суицидентов эмоциональную неустойчивость, повышенную внушаемость, некоторую несамостоятельность мышления, зависимость от мнения окружающих, стремление строить свое поведение по определенному образцу и т.д. На основании анализа характера поведения суицидентов, выделяется типология личности несовершеннолетних (эмоциональный, депрессивный, агрессивный и истерический), имеющих повышенный суицидальный риск. В этом плане, необходим учет физиологических особенностей подросткового периода, что объясняет повышенную импульсивность, приводящую к эмоциональным стрессам и депрессии [6]. При этом, суицидальное влечение приводящее к «пубертатному» суициду (14-15 лет) начинает формироваться с 11-летнего возраста. Большинство исследователей полагает, что подростки смерть воспринимают как реальное явление, но маловероятное для себя. По этой причине, «суицид» и «суицидальное поведение» является проявлением позиций их жизненной неустойчивости при отсутствии навыков социального совладания со стрессом и депрессией. Причины суицидов в подростковом возрасте (несформированное понимание смерти, ощущение ненужности и депрессии, половая жизнь, приводящая к ранним разочарованиям, дисгармония в семье, саморазрушающее поведение в виде алкоголизма, наркомании, криминализации личности, реакция протеста и др.) по сути, приобретают статус одной из моделей девиантного поведения. Несовершеннолетний подобным образом отказывается от окружающего мира, и пытается привлечь к себе, пусть посмертно, пристальное внимание.

Психологический анализ личности суицидента [7] позволяет выявить травмированные ее части, обнаружить т.н. антисуицидные механизмы и включить технологию их запуска. Глубокое психолого-педагогическое воздействие с опорой на чувство собственного достоинства, гордость, совесть, стыдливость, ответственность и др. может позволить несовершеннолетнему породить жизненный смысл или сконструировать новый.

Библиографический список

1. Собольников, В.В. Деструктивная трансформация личности и поведения мигрантов // Антропология деструктивности: монография. — Екатеринбург, 2012.

2. Козлова, Н. Я ужохо от вас. В России резко возросло число детских самоубийств // Российская газета. – 2013 [Э/р]. – Р/д: <http://www.rg.ru/2012/10/24/deti.html>
3. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ.ред. В.Б. Шапаря. – Ростов-на-Дону, 2005.
4. Алиев, И.А. Актуальные проблемы суицидологии. – Баку, 1987; Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд. – М., 1994; Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983; Coccaro, E.F., Siever L.J., Klar H.M et al. Serotonergic studies in patients with affective and personality disorders // Arch.Gen. Psychiatry, 1989; Gerra G., Zaimovic P. et al. Neotransmitter-neuroendocrine responses to experimentally induced aggression in humans: influence of personality variable // Psychiatry Research, 1997 и др.
5. Амбрумова, А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. -1985. – № 6; Вроно, Е.М. Суицидология в России – немного истории // Журнал профилактической психологии и психоанализа. – М. – 2001. – № 1-2; Вроно, Е.М. О возрастном своеобразии аутоагрессивного поведения у психически здоровых подростков / Е.М. Вроно, Н.А. Ратинова // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии: сб. научн. трудов. – М., – 1989 и др.
6. Ульмер, Г. Физиология человека / Г. Ульмер, К. Брюк, Ф. Вальдек [и др.]. – М., 2005. – Т. 4.
7. Соболевников, В.В. Когнитивные деструкции студентов в современном образовательном пространстве // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 1(8); Sobolnikov, V.V. Destructive behavior and psycho-correction problems // Psychological and pedagogical technologies in the context of innovative processes in medicine and education: materials from International Multidisciplinary theoretical and practical Conference (29 April-7 maj 2013, Kemer, Turkey / Edited by Chukhrova M.G. – Njvsibirsk, 2013.

Bibliography

1. Sobolnikov, V.V. Destruktivnaya transformaciya lichnosti i povedeniya migrantov // Antropologiya destruktivnosti: monografiya. – Ekaterinburg, 2012.
2. Kozlova, N. Ya ukhozhu ot vas. V Rossii rezko vozroslo chislo detskikh samoubijstv // Rossijskaya gazeta. – 2013 [Eh/r]. – R/d: <http://www.rg.ru/2012/10/24/deti.html>
3. Shaparj, V.B. Novejšij psikhologičeskij slovarj / V.B. Shaparj, V.E. Rossokha, O.V. Shaparj; pod obth.red. V.B. Shaparya. – Rostov-na-Donu, 2005.
4. Aliev, I.A. Aktualnii problemih suicidologii. – Baku, 1987; Dyurkgeym, E. Samoubijstvo. Sociologičeskij ehtyud. – M., 1994; Lichko, A.E. Psikhopatii i akcentuacii kharaktera u podrostkov. – L., 1983; Coccaro, E.F., Siever L.J., Klar H.M et al. Serotonergic studies in patients with affective and personality disorders // Arch.Gen. Psychiatry, 1989; Gerra G., Zaimovic P. et al. Neotransmitter-neuroendocrine responses to experimentally induced aggression in humans: influence of personality variable // Psychiatry Research, 1997 i dr.
5. Ambrumova, A.G. Analiz sostoyaniy psikhologičeskogo krizisa i ikh dinamika // Psikhologičeskij zhurnal. -1985. – № 6; Vrono, E.M. Suicidologiya v Rossii – nemnogo istorii // Zhurnal profilaktičeskoy psikhologii i psikhoanaliza. – M. – 2001. – № 1-2; Vrono, E.M. O vozrastnom svoeobrazii autoagressivnogo povedeniya u psikhicheski zdorovihkh podrostkov / E.M. Vrono, N.A. Ratnina // Sravniteljno-vozrastnii issledovaniya v suicidologii: sb. nauchn. trudov. – M., – 1989 i dr.
6. Uljmer, G. Fiziologiya cheloveka / G. Uljmer, K. Bryuk, F. Valjdek [i dr.]. – M., 2005. – T. 4.
7. Sobolnikov, V.V. Kognitivnihe destrucci studentov v sovremennom obrazovatelnom prostranstve // Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire. – 2013. – № 1(8); Sobolnikov, V.V. Destructive behavior and psycho-correction problems // Psychological and pedagogical technologies in the context of innovative processes in medicine and education: materials from International Multidisciplinary theoretical and practical Conference (29 April-7 maj 2013, Kemer, Turkey / Edited by Chukhrova M.G. – Njvsibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 87.347

Sobolnikov V.V., Yurchenko Y.B. ROBBERY AS A DESTRUCTIV: THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS. The article reveals the approaches to the analysis of robbery as a destructive phenomenon. The author's approach to the study of the personality of the juvenile delinquent, and the results of experimental work. Identified some of the premises of the psycho-correction.

Key words: robbery, a destructive phenomenon, destructive personality, destructive behavior.

В.В. Соболевников, д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск,

E-mail: vsobolnikovis@dmil.com; **Ю.Б. Юрченко**, магистр юридической психологии ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: hazel_jil42@mail.ru

РАЗБОЙ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФЕНОМЕН: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья раскрывает подходы к анализу разбоя как деструктивного феномена. Предложен авторский подход к изучению личности несовершеннолетнего преступника, а также результаты экспериментальных работ. Определены некоторые предпосылки проведения психокоррекции.

Ключевые слова: разбой, деструктивный феномен, деструктивная личность, деструктивное поведение.

Значительный рост насильственной преступности в целях хищения чужого имущества, совершаемого с применением насилия, опасного для жизни и здоровья граждан, либо с угрозой применения такого насилия свидетельствует о криминальной активности населения России. Так, если в 1985 году было совершено 8264 преступлений связанных с разбоем, то в 1999 – 41135. В последующие годы наблюдается некоторое снижение (2000 г. – 39337; 2010 г. – 30085; 2011 г. – 23994) их уровня. Однако опрос экспертов показал не только высоколатентность данного вида преступлений, но и слабую эффективность деятельности полиции. Общество озабочено складывающейся ситуацией и особенно ростом несовершеннолетней преступности. Недостаточная эффективность принимаемых социально-педагогических и правовых мер превенции лиц склонных к разбойному поведению актуализирует данную проблему, с одной стороны и повышает значимость исследования разбоя как деструктивного феномена, с другой.

Разбой как правовая категория раскрывается через такие психологические термины как нападение, насилие опасное для жизни, угроза и т.д. и поглощается общим термином – деструктивность. При этом под деструктивностью понимается действия связанные с разрушением, уничтожением и т.д. [1, с. 177]. Деструктивность, по З. Фрейду, свойственна всем людям [2]. Ф. Ницше воспринимает ее как самостоятельную и абсолютную ценность, что в приложении к правовой реальности становится основой для формирования преступности [3]. Законченный вид концепция деструктивности приобретает у представителей Франкфуртской школы, которыми социальная деструкция понимается как процесс подавления свободы индивида. Однако наибольший интерес представляют воззрения И.А. Ильина, который рассматривает государство в качестве фактора противостоящего деструкции [4, с. 376-277]. Носителем деструкции является, по его мнению, человек, его душевная организация, в рамках которой живет «склонность и страстное тяготение к разнузданию

зверя» становится порождением деструкции [5]. Достаточно ярко и широко масштабно подобное просматривается в противоправной деятельности.

В настоящее время фиксируется значительное количество фактов связанных с криминальной деструкцией. Признаки деструктивности можно обнаружить во всех формах криминальной деятельности ее субъектов. Поэтому для описания такого процесса используется понятие «деструктивное поведение», которое понимается как вид активности и результат деятельности субъекта активно реализующего себя в смысловой перспективе [6, с. 111]. Для возникновения, становления и развития деструктивности важную роль играет отношение субъекта к деятельности, поскольку длительные неудачи, фрустрация, переживания потерь создают напряжение имеющих системный характер и влияние на структурные психические образования в сознании. Такого рода системность может просматриваться в структуре психологического механизма, влияющего не только на когнитивную и эмоционально-волевую сферы личности, но, прежде всего, на ее смысловые и мотивационные структуры. Последние и формируют у субъекта такую специфическую форму проявления активности как деструктивная. Анализ ст. 162 УК РФ позволяет выделить деструктивность целей разбоя, средств его достижения, деформацию личности преступника, что дает нам возможность воспринимать разбой как многоплановое проявление и феномен криминальной деструкции являющимся безусловным социальным злом.

Анализ несовершеннолетней преступности предполагает учет не только психологии, но и подростковых комплексов определяющих психологию личности и поведения в период кризиса. Так, G. Nissen [7] в рамках половой зрелости выделяет «кризис идентичности», «кризис авторитета» «сексуальный кризис», которые в совокупности обуславливают психологические особенности и поведенческие модели поведения. С кризисом идентичности связывают не только склонность к психогенным депрессиям и агрессии, а также деструкции, направленной как на себя (суицид), так и против всех (разрушение) [8, с. 127-137]. Вместе с тем, анализу данных, характеризующих несовершеннолетнего, следует предпослать на наш взгляд важное замечание: никакие свойства и характеристики личности нельзя рассматривать в качестве причины совершения преступления, в том числе и разбойных действий, а только как основу антиципирующей (от лат. *anticipation* – предвосхищение) [9, с. 19-20] превенции криминального поведения.

Анализ статистических данных убеждает, что наибольшее число преступлений совершается несовершеннолетними в возрасте 15-18 лет. В этот период происходит формирование относительно устойчивого представления о себе и особого личностного самообразования [10, с. 162-164], рассматриваемого нами в качестве центрального психического процесса. Сложность и многогранность личностных изменений происходящих в этом возрасте, их доминирующее влияние на дальнейшее развитие личности обуславливает потребность изучения ценностно-смысловой сферы личности осужденных по ст.162 УК РФ. В этих целях, была опрошена группа девушек: 32 человека, средний возраст 16 лет, осужденных по ст.162 УК РФ и отбывающих наказание в воспитательной колонии. Исследование проводилось по методике Шварца-Билски и тесту Д.А. Леонтьева. Результаты обработки первого теста убеждают, что у испытуемых преоблада-

ют гедонистические ценности (наслаждение жизнью, удовольствия, забота о себе). При этом, общественные и социальные цели оказались для них не имеющими значения. Тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева подтвердил изложенное. Анализ результатов тестирования исследуемых также показал, что у воспитанниц в максимальной степени выражены экзистенциальные гедонистические и семейные ценности. У них достаточно четко просматривается стремление к свободе, полноценной и насыщенной жизни, потребность любить и быть любимым. Одновременно, просматривается стремление к получению удовольствий, разнообразных развлечений и желания как можно больше получить ощущений и эмоций. На последних местах у испытуемых находятся когнитивные и альтруистические ценности. В итоге, были получены предварительные данные о ценностных ориентациях тестируемых, как элементах когнитивной структуры личности, так элементах ее мотивационно-потребностной сферы. Такая «двойственность» ценностей выражает смысловую природу, которые задают направление и активизируют личность, что необходимо учитывать при коррекции. Ценности, будучи смысловыми образованиями, «связывают» когнитивную и мотивационную сферы, интегрируя в единую смысловую сферу, придавая личности целостность [11, с. 45-50].

Изучение ценностно-смысловой природы, личных дел и копий уголовных дел осужденных привели нас к пониманию тенденций их личностной деформации. Очевидно испытуемые утратили актуальность традиционных ценностей общества, что свидетельствует о деструктивности ценностно-смысловой сферы [12, с. 175]. У них обнаруживаются асоциальные (девиантное и дезадаптивное поведение) формы активности, патологическая деформация потребностей, нарушение волевой регуляции и т.д. Будучи специфической формой реализации бытия, деструктивное поведение нами планируется рассматриваться в контексте семейных, групповых и социально-психологической сферы психических явлений. Комплексный анализ деструктивности испытуемых дает возможность выявить причины и актуальные тенденции развития личности и определить средства антиципирующей коррекции.

В таком контексте проблемой становится выявление ведущих проявлений лиц склонных к разбойному поведению и уровню коррекции. При этом, мы исходили из понимания активности личности, которая обусловлена образом жизни, психосоциальной деятельностью субъекта в процессе формирования его как личности, когда изменяя реальный мир своей деятельностью, он изменяет и себя. В процессе определения психолого-педагогического социального поля трансформации несовершеннолетних были использованы не только сведения о ценностно-смысловой природе испытуемых, но и анализ их личных дел и копий уголовных дел. В результате, определены три уровня (когнитивный, поведенческий и саморегулятивный), с помощью которых раскрываются не только актуализированные тенденции, но и превентивная работа по психокоррекции.

Результаты проведенного исследования не могут претендовать на полноту и завершенность. Представляется, что изучение личности несовершеннолетнего с деструктивным содержанием, выявление особенностей лиц склонных к разбою и проработка методики их психокоррекции является предметом дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь. – Ростов-на-Дону, 2005.
2. Фрейд, З. Психоаналитические этюды. – Минск, 2003.
3. Ницше, Ф. К генеалогии морали // Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. – М., 1990. – Т. 2.
4. Ильин, И.А. О сущности правосознания // Общее учение о праве и государстве. – М., 2006.
5. Ильин, И.А. О сопротивлении злу силою [Э/п]. – Р/д: <http://ru.philosophynkivua/library/II/01>
6. Собольников, В.В. Деструктивная трансформация личности и поведения мигранта // Антропология деструктивности: монография. – Екатеринбург, 2012.
7. Nissen, G. Depressive Syndrome Im Kindes- Und Jugendalter. – 2012.
8. Собольников, В.В. Некоторые итоги исследования условий и факторов формирования деструкции // Антропология деструктивности: монография. – Екатеринбург, 2012.
9. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. Ред А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, 1998.
10. Чеснокова, И.И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии, 1984. – № 5.
11. Собольников, В.В. Когнитивные деструкции студентов в современном образовательном пространстве // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 1.
12. Злоказов К.В. Психологический анализ деструктивности личности // Антропология деструктивности: монография. – Екатеринбург, 2012.

Bibliography

1. Shaparj, V.B. Noveyishiy psikhologicheskij slovarj. – Rostov-na-Donu, 2005.
2. Freyjd, Z. Psikhooanaliticheskie ehtyudih. – Minsk, 2003.
3. Nicshe, F. K genealogii morali // Nicshe F. Sochineniya: v 2 t. – M., 1990. – T. 2.
4. Iljin, I.A. O suthnosti pravosoznaniya // Obthee uchenie o prave i gosudarstve. – M., 2006.
5. Iljin, I.A. O soprotivlenii zlu siloyu [Eh/r]. – R/d: <http://ru:philosophynkievua/library/il/01>
6. Soboljnikov, V.V. Destruktivnaya transformaciya lichnosti i povedeniya migranta // Antropologiya destruktivnosti: monografiya. – Ekaterinburg, 2012.
7. Nissen, G. Depressive Syndrome Im Kindes- Und Jugendalter. – 2012.
8. Soboljnikov, V.V. Nekotoriye itogi issledovaniya usloviy i faktorov formirovaniya destrucci // Antropologiya destruktivnosti: monografiya. – Ekaterinburg, 2012.
9. Kratkij psikhologicheskij slovarj / red.-sost. L.A. Karpenko; pod obth. Red A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – Rostov-na-Donu, 1998.
10. Chesnokova, I.I. Psikhologicheskoe issledovanie samosoznaniya // Voprosih psikhologii, 1984. – № 5.
11. Soboljnikov, V.V. Kognitivniye destrucci studentov v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. – 2013. – № 1.
12. Zlokazov K.V. Psikhologicheskij analiz destruktivnosti lichnosti // Antropologiya destruktivnosti: monografiya. – Ekaterinburg, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159+101

Sokolovskaya I.E. RELIGIOUS IDENTITY IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY AND ITS RELATIONSHIP WITH PROCESSES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION. Describes the specific features of the personality of a religious man. Shows the influence of religious identity of the processes of personal adaptation to the modern world. Religious identity in a positive effect on the development of the possibility of using behavioral strategies to help successfully cope with difficult situations.

Key words: religious identity, religious identity, an adaptation of the individual.

И.Э. Соколовская, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «ПСТГУ», докторант каф. социальной педагогики и психологии МПГУ, г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru

РЕЛИГИОЗНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ПРОЦЕССАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Описаны специфические черты личности религиозного человека. Показано влияние религиозной идентичности на процессы личностной адаптации в современном мире. Религиозное самосознание положительно влияет на развитие возможности применения поведенческих стратегий, помогающих успешно совладать с трудными ситуациями.

Ключевые слова: религиозная идентичность, религиозное самосознание, адаптация личности.

Религиозное чувство присуще каждому человеку, вне зависимости от того, считает ли он себя верующим, принадлежащим к той или иной религиозной конфессии, агностиком или атеистом. По мнению Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриевой [1], теоретический атеист, по существу, отрицает лишь известные ему образы Бога, которые считает ложными, но стремится к истинному Богу, не осознавая этого.

Религиозное чувство трудно вербализуется, трудно анализируется, поэтому описать его достаточно сложно. Его ощущение лежит в бессознательной плоскости. По мнению Р. Отто, это «совершенно своеобразное и невыводимое из других чувств переживание, его нельзя точно определить или рассказать. Его можно только вызвать, спровоцировать его появление, разбудить в сознании» [1]. Оно включает одновременно ощущение ничтожества, по сравнению с созидательной силой, и, временами, единства с ней, но так или иначе, стимулирует формирование ощущения смысла жизни как таковой.

Виктор Франкл называл любого человека, задумавшегося о смысле жизни, религиозным. По мнению Франкла, обязательно ощущать себя принадлежащим какой-либо конфессии, чтобы иметь представление о высшем смысле, о смысле жизни. Более того, «даже понятие о боге не обязательно должно быть теистичным» [2, с. 42]. Бог в понимании В. Франкла – это тот, к кому человек обращается в моменты наибольшей искренности и откровенности в разговорах с самим собой — даже если это делает неверующий. Но позже, когда человек начинает задумываться об этом своем «собеседнике» — именно тогда и появляются различия. Нерелигиозный человек настаивает, что он просто говорит сам с собой. Религиозный действительно признает, что он обращается к кому-то иному, кому-то реальному, кто может его слышать в эти моменты и отвечать ему. Таким образом, бог воспринимается как опора, незримый со-

беседник, способный помочь, наставить на истинный путь или просто выслушать.

В. Франкл отмечает, что постичь сверхсмысл и сверхмир для человека очень трудно: «...как животное, находясь в своей среде, не в состоянии понять человека и его мир, так и человек не может иметь представление о сверхмире» [2, с. 167]. Помочь в этом понимании, приблизить человека может именно религия. Сама же по себе вера в высший смысл «имеет огромное психотерапевтическое и психогигиеническое значение» [2, с. 78]. Такой человек более жизнеспособен, в жизни у него есть прочная опора, к которой он может прибегнуть в стрессовых ситуациях, каждый прожитый им момент имеет смысл и не остается незамеченным. Особая ценность данной опоры в ее трансцендентности и абсолютности, и лишь осознание человеком своей причастности, возможности прикосновения к чему-то столь великому, наполняет его жизнь смыслом.

Виктор Франкл придавал столь великое значение способности религии наполнить человеческую жизнь смыслом, потому что все основанное им направление психотерапии основывалось на помощи человеку в постижении этого смысла. Он считал, что, зная этот смысл, человек обретает в себе способность противостоять практически любым жизненным трудностям и в отличие от З. Фрейда, писавшего Марии Бонапарт, что «если человек задумался о смысле жизни, значит, он серьезно болен», Франкл полагал, что именно утрата смысла — причина нездоровья и человеческих бед вообще.

Проблема влияния религиозного мышления и религиозного сознания на адаптацию личности до сих пор является мало изученной. Потребность в принадлежности к определенной религиозной группе мы рассматриваем в качестве базовой потребности личности, одно из средств приспособления, лучшей ориентации в мире и достижения определенных социальных целей

в процессе взаимодействия со средой. Принадлежность к определенной религии – это также способ повысить свою ценность, приобрести поддержку «свыше», стать членом определенной группы.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 46 человек, в возрасте 19-42 лет, разделенных на две равные группы. Критерием разделения стала выраженность стремления к соблюдению религиозных ритуалов и предписаний, причем определяющим была частота посещения церкви. Все участники эксперимента ознакомились с его условиями и дали свое согласие на обследование.

Для изучения влияния степени включенности церкви в жизнь прихожанина на уровень его тревожности, как маркера социально-психологической адаптации, в экспериментальную группу вошли люди, посещающие церковь раз в неделю или чаще (то есть, уделяющие церкви значительную часть своей жизни). Часть группы, посещающая церковь раз в неделю и чаще формировалась из прихожан Русской Православной Церкви (16 человек) и прихожан Католической Церкви (7 человек). В контрольную группу вошли 23 человека, сопоставимые по полу и возрасту, практически не посещающих церковь.

Применялись следующие психодиагностические тесты: тест Ж. Тейлора для диагностики тревожности как индикатора эмоционального напряжения и нарушения социально-психологической адаптации, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко), самоактуализационный тест Э. Шострома и методика межличностных отношений Т. Лири. Вопросы, касающиеся отношения к религии, частоты посещения церкви, соблюдения церковных обрядов и пр., выяснялись в процессе психологического интервью по специально разработанной схеме.

Результаты тестирования были обработаны при помощи методов математической статистики t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни.

Данная работа проводилась с целью выявления личностных особенностей религиозных людей, для того, чтобы определить, каким образом посещение церкви и приобщение к религиозным ценностям влияет на восприятие человеком себя, других, окружающего мира и на его отношение к этим реалиям, на выяснение влияния религиозности на адаптацию человека в обществе, на выявление составляющих компонентов религиозной идентичности.

Результаты данного исследования позволили определить следующие специфические черты личности религиозного человека.

Для религиозной личности характерна более выраженная ориентация лишь на один из отрезков временной шкалы и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Религиозный человек более склонен к тщательному обдумыванию и взвешиванию собственных поступков, нежели к спонтанному выражению чувств. Он характеризуется большей степенью зависимости, конформности, несамостоятельности, внешним локусом контроля. Выявлена более выраженная ригидность его поведения при взаимодействии с людьми, склонность реагировать на изменяющуюся ситуацию привычным, отработанным способом. Также религиозный человек в меньшей степени отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, нежели нерелигиозный, хуже ощущает и рефлексует их.

Еще одна особенность религиозной личности заключается в более придирчивом отношении к собственным достижениям, положительным свойствам характера. Религиозный человек в большей степени склонен принимать себя лишь в том случае, если его достоинства перевешивают его недостатки и, соответственно, отвергать себя, если этого не происходит. Кроме этого, религиозный человек в большей мере склонен воспринимать природу человека в целом как положительную и руководствуется принципом «люди в массе своей скорее добры». Дихотомии мужественность-женственность, рациональность-эмоциональность представляются ему преодолимыми и неантагонистическими.

Религиозный человек, воспринимающий весь мир как Божественное творение, соответствующее его замыслу, в большей степени оказывается способен к целостному восприятию мира и людей, пониманию связанности противоположностей.

Еще одна особенность религиозной личности заключается в том, что для установления глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми ему требуется больше времени.

И, наконец, прихожанин склонен не воспринимать собственные гнев, раздражение и агрессию как свойственные человеческой природе, но считать их вызванными внешним влиянием (дьяволом).

Что касается тревожности, то различия среди посещающих церковь и не посещающих церковь, достоверные: $11,35 \pm 2,07$ против $17,34 \pm 3,1$ (при $p < 0,05$). Церковь, церковные службы, поведенческие активности на лоне религии обладают выраженным гармонизирующим потенциалом.

Таким образом, религиозная личность отличается более выраженным конформизмом в социуме, ригидностью, экстернальным локусом контроля, склонностью к снижению самооценки, более низкой тревожностью. Довольно неожиданным явился тот факт, что религиозный человек склонен воспринимать человеческую природу в целом как позитивную, а весь мир и людей – целостно. Однако это характерно для личностей, склонных преимущественно к чувственно-образному восприятию. Также любопытным стало то, что религиозная личность характеризуется такими особенностями, как: склонность к дискретному восприятию своего жизненного пути, меньшей склонностью к рефлексии и спонтанному выражению своих чувств и потребностей, необходимостью большего времени для установления близких эмоциональных контактов.

Полученные эмпирические данные позволяют предположить, что человек обращается к религии как к одному из путей самоактуализации, что соответствует исследованиям психологов экзистенциально-гуманистического направления. Осознание своей религиозной идентичности включает перемену взгляда на себя, на свои социальные активности, отношения с людьми, становится одним из жизненных смыслов, облегчающих адаптацию в мире.

Однако опрометчиво было бы пытаться усмотреть в религиозном сознании панацею от дезадаптационных состояний. Религиозное сознание вряд может охватывать сколько-нибудь большую часть активных и энергичных элементов общества. По мнению ряда авторов [3; 4; 5], носителями религиозного сознания прежде всего являются люди пассивные, замкнутые и нуждающиеся в социальной и психологической поддержке, лица, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

Религиозность определяет, с нашей точки зрения, не только специфику ситуаций, в которых разворачивается жизнь человека. Принадлежность к какой-либо конфессии формирует установки, стереотипы, определенные формы переживаний и поведения, которые несут в себе отпечаток той конфессии, в которой формируется личность. Значение религии как части культуры для формирования личности опосредованно доказано в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского [6].

По нашему мнению, влияние религии на совладание со стрессом и копинг-поведение лежит так поверхностно, что его трудно не заметить. Копинг-поведение включает в себя когнитивную, оценочную и деятельностную фазы, и в каждой из этих фаз религиозное сознание позволяет усмотреть присутствие Высшей силы, что добавляет сил собственным. Высшая сила, таким образом, является потенциальным и всегда имеющимся в наличии ресурсом, доступным к использованию в случае необходимости для достижения позитивных результатов (реализации целей, удовлетворения потребностей, снижения риска дезадаптации, обеспечения эффективности жизнедеятельности). В качестве ресурсов могут выступать как индивидуальные особенности, то есть внутренние возможности, так и внешние условия, факторы среды и отношений. Однако при таком понимании ресурсов их перечень становится фактически неисчерпаемым, к классу ресурсов могут быть отнесены как свойства личности, и свойства среды, а также те объекты и действия, к которым человек обращается для поддержания благоприятного эмоционального состояния (природа, книги, хобби, сон и т. д.).

Мы считаем религиозное сознание собственным ресурсом субъектности, которым субъект приписывает ресурсную роль в определенных ситуациях, наделяет их ресурсным значением, то есть наделяет их смыслом, ценностью, важностью и связывает именно с ними появление позитивных результатов и состояний. Мы исходим из положения С.Л. Рубинштейна о преломляющем действии внутренних условий по отношению к внешним факторам и рассматриваем религиозные ресурсы как внутренние условия. Наделенный ресурсным значением, внешний объект и отношения также, в определенном смысле, становится внутренним условием.

У человека есть представление (знание) не только о собственных свойствах, но и об их ценности. Таким образом, свойство, объект, принесшее положительный эффект в одной ситуации, должно быть концептуализировано (категоризировано) как ресурс для данного класса ситуаций, а затем шире – как ресурс субъектности вообще. И в этом смысле не сам объект (религия) есть ресурс, а представления субъекта о нем как ресурсе. Представление о Боге как высшей силе, способной помочь в трудной ситуации, осознание себя как части бога и конфессии является мощным ресурсом достижения позитивного результата и преодоления неблагоприятной ситуации.

Таким образом, религиозный ресурс – это представления субъекта, которые устойчиво связываются в его ментальном опыте с позитивным эффектом, наличием ощутимого преимущества и могут быть использованы для повышения эффективности жизнедеятельности. Религиозное самосознание, религиозность, религиозная идентичность могут быть признаны личностным ресурсом, предназначением которого становится поддержание и развитие субъектности. Таким образом, мы исходим из понимания ресурса как внутреннего условия эффективности деятельности, достижения позитивных результатов с точки зрения как самого субъекта, так и социума.

Религия может влиять на стресс и процессы копинга четырьмя способами. Первый – религиозный контекст формирует типы стрессоров, которые индивид, вероятно, испытывает. Второй – религия может влиять на оценку силы стресса в данном событии. Третье – религия влияет на выбор стратегий копинга, которые индивид использует в данной ситуации. И наконец, религия предлагает различные способы и механизмы, при помощи которых индивид может справиться со стрессом (молитва, исповедь, причастие и пр.).

Религиозные требования влияют и на ситуационные действия, и на индивидуальные ресурсы, оба из которых оказывают влияние на оценку стресса. В дополнение, религиозные убеждения и ценности влияют не только на индивидуальные убеждения и ценности, но и на реакции других в конкретной ситуации, которые, в свою очередь также влияют на оценку стресса. На то, как индивид справляется с ситуацией, влияют четыре фактора: оценка стресса, копинговые ресурсы индивида, ресурсы предоставленные религией, и реакции других. Таким образом, религия дает определенный дополнительный ресурс личности в борьбе со стрессом, что проявляется не только на психологическом и физическом уровне, но также влияет на социальные и культурные процессы. То, какие методы копинга использует индивид, влияет не только на него самого, но также на его непосредственное социальное окружение. Опыт, полученный человеком в процессе преодоления жизненных трудностей, служит хорошим примером для других людей, столкнувшихся с похожими проблемами. Также позитивные примеры использования людьми определенных стратегий копинга дают позитивный импульс в обучении этим стратегиям общества в целом.

В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что религиозное самосознание положительно влияет на развитие возможности применения поведенческих стратегий, помогающих успешно совладать с трудными ситуациями. При изначально определенном личностном складе религиозное самосознание способствует формированию самодостаточных, уверенных в себе и развитых личностей, способных конструктивно разрешать проблемные ситуации в личностной сфере и адаптированных в современном мире.

Библиографический список

1. Короленко, Ц.П. Психиатрия и психология: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2003.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
3. Пронин, И.П. Работа психолога с членами новых религиозных движений (НРД) // Вопросы психологии. – 2004. – № 4.
4. Алишев, Б.С. Вера как психологический феномен // Современная психология: многообразие научного поиска / под ред. Р.А. Ахмерова, С.П. Дырина, А.И. Журавлева. М., 2007.
5. Белорусов, С.А. Психология духовности, веры и религии // Психология религиозности и мистицизма: хрестоматия / сост. К.В. Сельчонков. – Минск; М., 2001.
6. Антоненко, С.Т. Религиозная составляющая этнокультурной идентификации россиян столетие мутационных трансформаций // Религия и идентичность в России. – М., 2003.

Bibliography

1. Korolenko, C.P. Psichhoanaliz i psikhiaetriya: monografiya / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2003.
2. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smysla. – M., 1990.
3. Pronin, I.P. Rabota psikhologa s chlenami novykh religioznikh dvizheniy (NRD) // Voprosy psikhologii. – 2004. – № 4.
4. Alishev, B.S. Vera kak psikhologicheskij fenomen // Sovremennaya psikhologiya: mnogoobrazie nauchnogo poiska / pod red. R.A. Akhmerova, S.P. Dyrina, A.I. Zhuravleva. M., 2007.
5. Belorusev, S.A. Psikhologiya dukhovnosti, verih i religii // Psikhologiya religioznosti i misticizma: khrestomatiya / sost. K.V. Seljchonok. – Minsk; M., 2001.
6. Antonenko, S.T. Religioznaya sostavlyayutaya etnokulturnoy identifikacii rossiyen stoletie mutacionnykh transformacij // Religiya i identichnost v Rossii. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.923

Strelenko, A.A. CHILDREN AND YOUTH VICTIMIZATION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON. Children and adolescent victimization is defined as a socio-psychological phenomenon related to the child's predisposition to become a victim of unfavorable conditions of socialization, the occurrence of which is the result of objective and subjective psychological factors. Discusses the challenges facing victimology.

Key words: victimology, children's and adolescent victimization, victimization support person.

A.A. Стреленко, канд. психол. наук, доц. УО «ВГУ им. П.М. Машерова», г. Витебск, E-mail: mba3@ngs.ru

ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВАЯ ВИКТИМНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Детско-подростковая виктимность определяется как социально-психологическое явление, связанное с предрасположенностью ребенка стать жертвой неблагоприятных условий социализации, появление которых является следствием объективных и субъективных психологических факторов. Рассматриваются задачи, стоящие перед детско-подростковой виктимологией.

Ключевые слова: виктимология, детско-подростковая виктимность, сопровождение виктимной личности.

Виктимность – это совокупность объективных и субъективных условий, которые являются причиной возникновения жертвы. Это повышенная способность человека (массы людей) в силу социальной роли или ряда духовных и физических качеств при определенных объективных обстоятельствах становиться потерпевшими. Она может быть реализована в преступном акте или оставаться в потенции. Следует отметить, что при оценке степени виктимности конкретных лиц, надо исходить из того, что каждый индивид виктимен [1, с. 5].

Проблема человека-жертвы неблагоприятных условий социализации не является абсолютно новой для некоторых отраслей человекознания. Так, например, криминология длительное время исследует причины противоправного поведения и способы борьбы с ним. Кроме того, в ее рамках существует специальный раздел – юридическая виктимология, которая изучает особенности людей, ставших жертвами тех или иных видов преступлений [2].

Детско-подростковая виктимность и снижение степени риска и угроз психического развития становится одной из актуальных задач современного общества. Сегодня вряд ли нуждается в доказательстве положение о том, что обеспечение позитивного личностного развития и сохранение психического здоровья человека возможно без поддержания определенного качества внешней среды, без заботы, необходимых условий для полноценного развития, образования, воспитания ребенка и подготовки его к самостоятельной жизни.

Высокий уровень морального развития, нравственности, психолого-педагогической культуры родителей, как воспитателей своих детей, должен способствовать гармоничному психофизическому развитию ребенка, его успешной социально-психологической адаптации и социализации.

В настоящее время детско-подростковая виктимность определяется как социально-психологическое явление, связанное с предрасположенностью ребенка стать жертвой неблагоприятных условий социализации, характеризующейся многообразием типов жертв, появление которых является следствием объективных и субъективных психологических факторов [3, с. 149-153].

По мнению секретаря Комиссии по делам несовершеннолетних при Совете Министров Республики Беларусь А.Г. Солодовникова, в настоящее время проблема насилия в отношении детей весьма актуальна для нашего общества. Однако в целом, хотя в последние годы и отмечается некоторое снижение числа преступлений так или иначе связанных с насилием в отношении детей, заставляют всерьез задуматься о масштабах проблемы.

Спасаясь от жестокого обращения (в том числе психологического насилия) ежегодно десятки детей уходят из дома, находятся в розыске как без вести пропавшие. Нередко семейное неблагополучие является причиной суицидов среди детей и подростков, которые в основном происходят из-за того, что родители, близкие родственники, а также педагоги в учебных заведениях не замечают детей и подростков с их проблемами и не оказывают им своевременной помощи, в которой они нуждаются [4, с. 8-13].

Так, в 2011 году по Витебску и Витебской области отмечается 5 случаев суицидального поведения несовершеннолетних в возрасте до 18 лет, из них – 2 человека в возрасте до 15 лет. Также за прошлый год отмечается 48 случаев парасуицидов у несовершеннолетних по таким причинам как: конфликт с родственниками, конфликт со сверстниками, социальные проблемы в семье. Также следует отметить, что причиной суицидаль-

ной опасности может явиться и перенесенное насилие, в том числе и сексуальное.

Особую тревогу, по мнению А.Г. Солодовникова, вызывает распространение сексуального насилия в отношении несовершеннолетних. Несмотря на то, что в последние годы отмечается существенное снижение количества таких преступлений, детей, потерпевших в результате данных общественно-опасных деяний, довольно много. Действительная же распространенность сексуальных преступлений, в том числе в семье, пока не поддается полному статистическому учету. Высокая латентность сексуального насилия объясняется стремлением жертвы скрыть произошедшее из-за стыда и страха перед взрослыми [4, с. 8-13].

По результатам проведенного исследования главным государственным судебно-медицинским экспертом, начальником Государственной службы медицинских судебных экспертиз Республики Беларусь Ю.А. Гусаковым и начальником Управления судебно-психиатрических экспертиз Государственной службы медицинских судебных экспертиз Республики Беларусь В.В. Новиковым, делается вывод о том, что результаты свидетельствуют об опасности сексуального насилия для психики несовершеннолетних потерпевших, как в криминальный период, так и в последующем онтогенезе [2, с. 18-19].

Ввиду того, что любая форма насилия для еще не созревшей психики ребенка является сильнейшей психической травмой, наибольшие личностные разрушения несет именно травматический кризис, разрушающий физическое существование индивида, и наносящий неизгладимую психическую травму. Именно в результате действия травматического стресса возникают острые стрессовые расстройства, которые способны изменить всю жизнь человека. Также отмечается в высшей степени достоверная связь между детским сексуальным насилием и различными формами самодеструкции вплоть до попытки самоубийства, которые могут возникнуть уже во взрослом возрасте. В литературе описывается феномен «ревиктимизации»: травмированные индивиды вновь и вновь попадают в ситуации, где они оказываются жертвами [5].

Следует помнить, что чем выше виктимность, тем выше уязвимость, доступность и привлекательность жертвы для правонарушений против нее [6, с. 298].

Преодолеть эстафету детско-подростковой виктимности могут заинтересованные в этом родители и специалисты. В связи с этим, по нашему мнению, необходимо реализовывать ряд задач, которые стоят перед виктимологией как области социально-психологической науки. Это, в первую очередь:

- разработка общей теории виктимности (психология жертв различных форм насилия и пренебрежения),
- разработка методов и техник коррекции общего уровня виктимности,
- разработка методов и техник работы с посттравматическим стрессовым расстройством у жертв сексуального насилия.

Так, с целью осуществления психологической профилактики и сопровождения детско-подростковой виктимности нами был разработан инновационный проект «Внедрение модели сопровождения виктимной личности учащихся в учебной и внеучебной деятельности и профилактика детско-подростковой виктимности в условиях психологической безопасности образовательной среды», реализуемый в Государственном учреждении образования «Средняя школа № 35 г. Витебска», который показал высокую востребованность и эффективность..

Библиографический список

1. Виктимология: учебно-методические материалы / сост. Ю.В. Николаева – М., 2007.
2. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
3. Седых, А. Психологические основания профессиональной подготовки педагогов с виктимными детьми // Развитие личности. – 2005. – № 3.
4. Солодовников, А.Г. Насилие в отношении детей // Развитие системы защиты детей от насилия: национальный и международный опыт: сборник материалов международной конф. – Минск, 2010.
5. Тарабрина, Н.В. Психология травматического стресса: теория и практика. – М., 2009.
6. Христенко, В.Е. Психология поведения жертвы. – Ростов-на-Дону, 2004.

Bibliography

1. Viktimologiya: uchebno-metodicheskie materialih / sost. Yu.V. Nikolaeva – M., 2007.
2. Mudrik, A.V. Vvedenie v socialnuyu pedagogiku. – M., 1997.
3. Sedikh, A. Psikhologicheskie osnovaniya professional'noy podgotovki pedagogov s viktimnimi detmi // Razvitie lichnosti. – 2005. – № 3.
4. Solodovnikov, A.G. Nasilie v otnoshenii detey // Razvitie sistemih zashchity detey ot nasiliya: nacional'niy i mezhdunarodniy opit: sbornik materialov mezhdunarodnoy konf. – Minsk, 2010.

5. Tarabrina, N.V. Psikhologiya travmaticheskogo stressa: teoriya i praktika. – М., 2009.
6. Khristenko, V.E. Psikhologiya povedeniya zhertvih. – Rostov-na-Donu, 2004.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

Sutyryna M.P., Ponamareva S.O. RELATIONSHIP OF SOCIAL INTELLIGENCE AND MODEL BEHAVIOR IN CONFLICT AT THE HEARING IMPAIRED. Examined the relationship of indicators of social intelligence and behavior strategies in conflict situations in individuals with hearing loss, compared with a control group of healthy students.

Key words: *surdopsihologiya, the deaf and hard of hearing, social intelligence, style of behavior in conflict.*

М.П. Сутырина, ст. преп. Института социальной реабилитации ФГБОУ ВПОНГТУ, г. Новосибирск;
С.О. Понамарева, специальный психолог, г. Новосибирск, E-mail: ms.ch.p@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Рассмотрена взаимосвязь показателей социального интеллекта и стратегий поведения в конфликтной ситуации у лиц с нарушенным слухом, по сравнению с контрольной группой здоровых студентов.

Ключевые слова: *сурдопсихология, глухие и слабослышащие, социальный интеллект, стиль поведения в конфликте.*

Социальный интеллект является фактором, обеспечивающим адаптацию личности. Социальному интеллекту отводится главная роль в формировании процесса усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям, в овладении способностью понимать поведение людей, прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, противостоять другим в ситуации конфликта. Условия, в которых проходит приобретение социального опыта у лиц с нарушенным слухом, неблагоприятны. Поэтому вопросы изучения факторов, способствующих успешной социализации лиц со стойкими нарушениями слуха, в частности таких, как социальный интеллект и тип реагирования в конфликте, актуальны и требуют изучения.

Целью данной работы явилось изучение особенностей взаимосвязи между социальным интеллектом и типами реагирования в конфликте у лиц с нарушенным слухом. Теорети-

ческой базой исследования стали работы Гилфорда Д., Гришиной Н.В., Емельянова С.М., Лобанова А.П., Люсина Д.В., Холодной М.А. [1-6].

Объект и методы исследования. Проведено психодиагностическое обследование студентов Института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, имеющих нарушения слуха (экспериментальная группа), и студентов Новосибирского государственного педагогического университета (контрольная группа), без нарушений слуха. В эксперименте приняли участие 70 человек. Среди них 33 юноши и 37 девушек. Средний возраст испытуемых составляет 20-23 года.

Применялись следующие методики: тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда – М. Салливена [7]; тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» [8]. Полученные результаты проанализированы с применением пакета программ

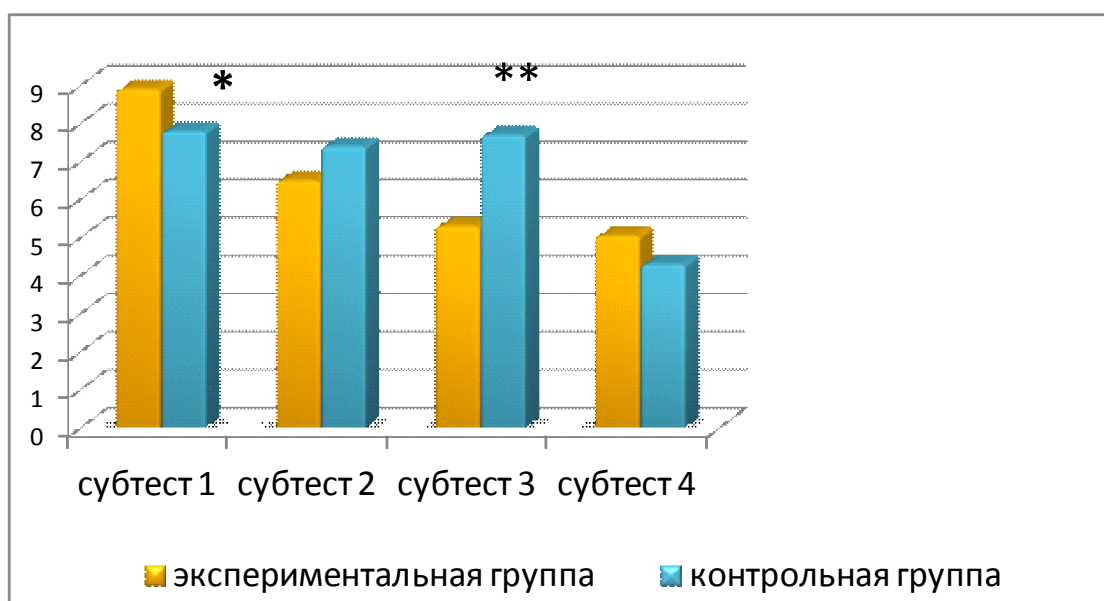


Рис. 1. Сравнительные результаты показателей социального интеллекта по субтестам в экспериментальной и контрольной группах

* статистически значимые достоверные различия показателей социального интеллекта по субтестам в экспериментальной и контрольной группах при $p=0,05$

** статистически значимые достоверные различия показателей социального интеллекта по субтестам в экспериментальной и контрольной группах при $p=0,0002$

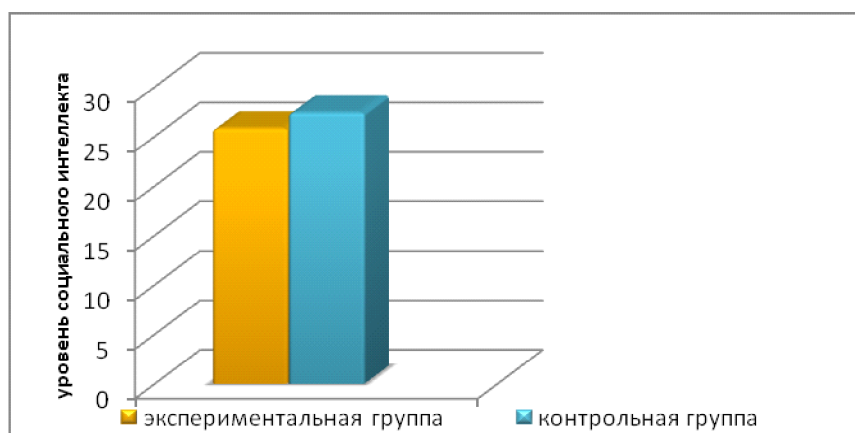


Рис. 2. Сравнительные результаты общего показателя социального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 1

Результаты исследования типов реагирования в конфликте в экспериментальной и контрольной группах

группа	Тип реагирования				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
	кол-во %	кол-во %	кол-во %	кол-во %	кол-во %
Экспериментальная группа	2 (5,7%)	2 (5,7%)	8 (22,8%)	4 (11,4%)	19 (54,2%)
Контрольная группа	5 (14,2%)	4 (11,4%)	16 (47,5%)	3 (8,5%)	7 (20%)

statsoft Statistica 8.0 (использованы U – критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты. В ходе исследования социального интеллекта по компонентному составу в экспериментальной и контрольной группах были получены следующие результаты (рис. 1).

Показатель первого субтеста «Истории с завершением» у студентов с нарушенным слухом несколько выше, чем у студентов, не имеющих патологии слуха. Это говорит о том, что студенты экспериментальной группы, так же как и студенты контрольной группы, умеют предвидеть последствия поведения. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на осно-

ве анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Такие люди умеют выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

Показатели субтеста № 2 «Группы экспрессии» у студентов с нарушенным слухом и студентов без нарушений слуха близки к норме. Это указывает на способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям (поза, мимика, жесты), умение улавливать смысл невербальных реакций.

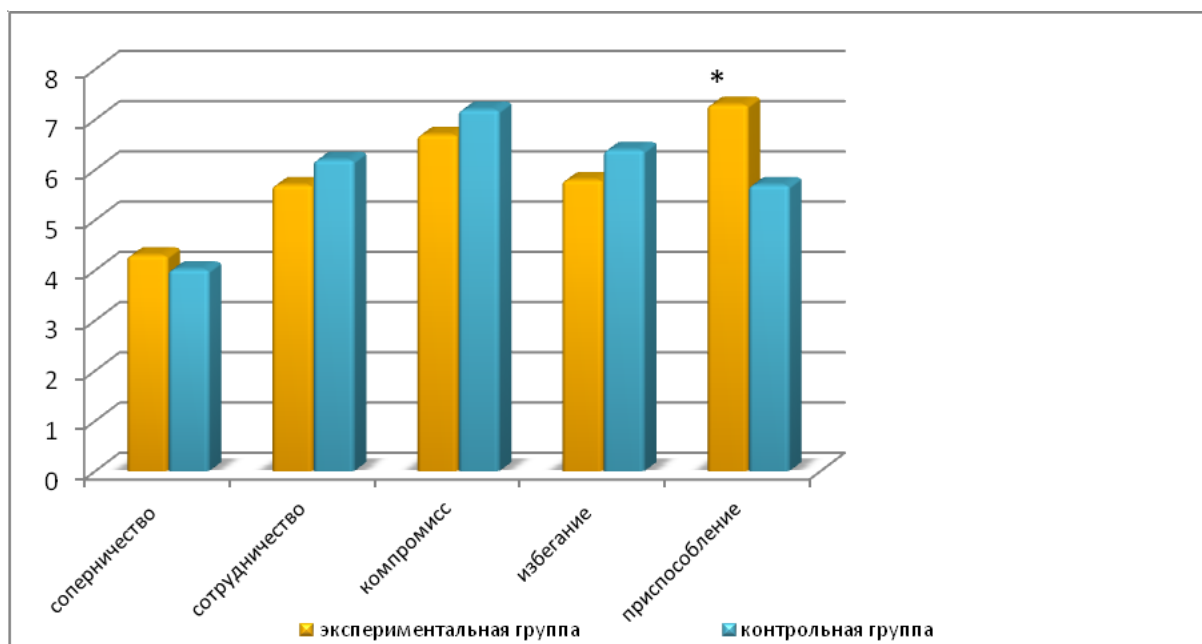


Рис. 3. Сравнительные результаты по изучению типов реагирования в конфликте в экспериментальной и контрольной группах

* статистически значимые достоверные различия показателей социального интеллекта по субтестам в экспериментальной и контрольной группах при $p=0,02$

Субтест № 3 «Вербальная экспрессия». Показатели по данному субтесту у студентов с нарушением слуха значительно ниже, чем у студентов без патологии слуха. Это значит, что у студентов с нарушенным слухом отмечается низкая способность понимать изменение вербальных реакций человека в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста вызвавшей их ситуации. Данный факт можно объяснить тем, что восприятие словесной речи у людей со стойкими нарушениями слуха затруднено или невозможно, поэтому они не могут в полном объеме воспринимать и понимать речь, интонацию, интерпретировать тонкие и переносные смыслы вербальных высказываний.

Показатели субтеста № 4 «Истории с дополнением» отличаются незначительно и близки к среднему значению. Это говорит о том, что студенты со стойкими нарушениями слуха способны распознавать структуру межличностных ситуаций, анализировать взаимодействия людей, понимать логику их развития, также как и студенты без патологии слуха.

Использование U – критерия Манна-Уитни показало статистически значимые достоверные различия между результатами в экспериментальной и контрольной группе по субтесту № 1 ($p=0,05$) и субтесту № 3 ($p<0,01$).

Показатели общего уровня социального интеллекта у студентов с нарушением слуха и студентов без патологии слуха отличаются незначительно ($p > 0,05$) (рис. 2). В обеих группах показатель близок к норме. Это значит, что студенты с нарушением слуха способны понимать поведения людей, язык невербального общения, прогнозировать ситуации межличностного взаимодействия, что является залогом их успешной социальной адаптации.

В результате проведения обследования с помощью опросника К. Томаса «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» было обнаружено следующее. Данные приведены в таблице 1.

Более наглядно типы реагирования в конфликте представлены на гистограмме (рис. 3). У студентов с нарушенным слухом достоверно преобладает поведение в конфликте по типу «приспособление». Это значит, что такие люди не любят конфликтов, поэтому, чтобы избежать излишней напряженности, подстраиваются под ситуацию. Как правило, собственное мнение они держат при себе и почти никогда не высказывают. Обычно в споре такие люди занимают нейтральную позицию. Главная стратегия такого поведения направлена на то, чтобы сохранить отношения и избежать неприятности для себя. Объяснить выбор данной стратегии можно невысокой социальной активностью студентов, имеющих слухоречевой дефицит.

Исходя из данных рисунка 3, можно отметить, что студенты с нарушенным слухом почти в равной степени выбирают поведение в конфликте по типу «сотрудничество» и «избегание». Люди, выбирающие стиль сотрудничества, первым делом определяют, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы, а затем делают все возможное, чтобы эти интересы учитывались с обеих сторон. Стремятся к разрешению возникших противоречий, ориентируясь при этом на сохранение позитивных отношений и опираясь на них в процессе взаимодействия.

Стратегия «избегание» характеризует пассивное поведение. Люди с преобладанием данной стратегии не любят споров и конфликтов, и даже если оказываются втянутыми в них, то чувствуют себя неловко и неуверенно. На любое агрессивное принятие их точки зрения реагируют уходом от разговора, пытаются сменить тему. Они видят в конфликте опасность и полагают, что, избегая открытого спора, можно сохранить хорошие отношения между партнерами. Иногда они предпочитают дать другим возможность решить спорный вопрос.

Многие студенты с нарушением слуха выбирают стратегию поведения в конфликте по типу «компромисс». Такие люди дают возможность другому остаться в чем-то при своем мнении, если им также идут навстречу. Компромиссная стратегия поведения характеризуется балансом интересов конфликтую-

щих сторон на среднем уровне. Иначе ее можно назвать стратегией взаимной уступки. Данный тип поведения не только не портит межличностные отношения, но и способствует их положительному развитию.

Меньшая часть студентов выбирает поведение по типу «соперничества».

У студентов, не имеющих дефекта слуха, отмечается преобладание поведения в конфликте по типу «компромисс». Это говорит о том, что такие люди способны находить конструктивные решения поставленных задач, при этом почти не уступая своих позиций, но в то же время находя общие точки соприкосновения с оппонентом. Такие люди, стремясь разрешить конфликтную ситуацию, заботятся в первую очередь о том, чтобы найти некоторую уступку, при которой ни одна из сторон не была бы обделена, таким образом, давая возможность другому остаться в чем-то при своем мнении.

Студенты, не имеющие нарушения слуха, в равной степени выбирают поведение в конфликте по типу «сотрудничество» и «избегание». Меньшая часть выбирает соперническую и приспособленческую стратегии.

В результате статистической обработки данных экспериментальной группы с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, была выявлена отрицательная корреляционная связь между значениями социального интеллекта и реагированием в конфликте по типу «соперничество» (таблица 2). Соперничество, как деструктивная модель поведения в конфликте, предполагает конфронтацию, постоянное стремление к расширению и обострению конфликта, склонность принижать партнера, негативно оценивать его личность. Цель такого поведения – это удовлетворение собственных интересов любой ценой. Основным средством достижения поставленных целей является диалог, а именно активное речевое взаимодействие. Однако люди со стойкими нарушениями слуха не способны в полном объеме воспринимать и понимать акустическую речь, её оттенки и различные смыслы, которые могут воспринимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от контекста ситуации общения. Тем самым они не могут в полной мере отстаивать свою позицию на вербальном уровне, как предполагает это тип «соперничества». Таким образом, можно предположить, что чем выше социальный интеллект у лиц с нарушенным слухом, тем больше они осознают и оценивают свои возможности поведения в конфликте, тем самым не выбирая «соперничество» как ведущий стиль поведения в конфликтной ситуации.

Однако обнаружена и положительная корреляционная взаимосвязь между социальным интеллектом и реагированием в конфликте по типу «избегание» (таблица 2). Данную взаимосвязь можно объяснить следующим образом. Лица со стойкими нарушениями слуха способны понимать поведение людей, структуру и логику их взаимодействия, в том числе в рамках конфликтной ситуации. Поэтому, понимая все последствия и негативные стороны конфликта, человек со стойкими нарушениями слуха пытается его избежать, тем самым уйти от открытого спора и сохранить хорошие отношения с партнером.

Статистическая обработка данных контрольной группы позволила выявить отрицательную корреляционную связь между значениями социального интеллекта и реагированием в конфликте по типу «соперничество» (таблица 3). Студенты без патологии слуха, имеющие достаточный социальный опыт, способны извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, успешно прогнозировать вербальные реакции, они проявляют дальновидность в отношении с людьми, являются успешными коммуникаторами, им свойственны открытость, контактность, тактичность, психологическая близость в общении. Возможно, поэтому студенты не выбирают деструктивную модель поведения в конфликте по типу «соперничества», поскольку данный вариант поведения предполагает противоборство, «соперник» рассматривает партнера как противника, не придает ценности межличностным отношениям.

Таблица 2

Взаимосвязь социального интеллекта и типов реагирования в конфликте в экспериментальной группе

	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-level
Социальный интеллект и «соперничество»	35	-0,46	-3,05	0,004
Социальный интеллект и «избегание»	35	0,34	2,11	0,04

Таблица 3

Взаимосвязь социального интеллекта и типов реагирования в конфликте в контрольной группе

	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-level
Социальный интеллект и «соперничество»	35	-0,36	-2,2	0,02
Социальный интеллект и «компромисс»	35	0,33	2	0,05

Направляется вывод, что чем выше социальный интеллект у студентов, не имеющих нарушений слуха, тем меньше вероятность выбора «соперничества», как основной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Следует отметить, что в контрольной группе имеется тенденция к положительной корреляции между социальным интеллектом и реагированием в конфликте по типу «компромисс» (таблица 3). Возможно, что чем выше социальный интеллект, тем больше студенты выбирают «компромисс», т.е. конструктивную модель поведения в конфликте, которая предполагает разрешение конфликтной ситуации путем взаимной уступки на основе равного учета интересов обеих сторон. Стратегия «компромисса» не только не портит межличностные отношения, но и способствует их положительному развитию. Именно поэтому поведение в конфликте по типу «компромисс» требует высокого развития социального интеллекта, т.е. способности понимать и прогнозировать поведение людей.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. У студентов с нарушенным слухом и студентов без патологии слуха общий показатель социального интеллекта не имеет значимых различий, однако выявлено, что стойкие нарушения

слуха влияют на такую составляющую социального интеллекта, как способность понимания вербальной экспрессии, что объясняется дефицитным типом психического развития студентов с нарушенным слухом;

2. Сравнительный анализ типов реагирования в конфликтной ситуации показал преобладание приспособленческой реакции в конфликте у студентов с нарушенным слухом, что объясняется недостаточностью их социальной активности и социального опыта.

3. Студенты без нарушений слуха в конфликтных ситуациях выбирают стратегию поведения по типу «компромисс».

4. Выявлена положительная корреляционная связь у студентов с нарушением слуха между социальным интеллектом и типом реагирования в конфликте «избегание» и отрицательная корреляция между социальным интеллектом и «соперничеством»;

5. У студентов, не имеющих нарушений слуха, выявлена тенденция к положительной корреляции между социальным интеллектом и реагированием в конфликте по типу «компромисс» и отрицательная корреляционная связь между социальным интеллектом и реагированием в конфликте по типу «соперничество».

Библиографический список

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М., 1965.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – СПб., 2005.
3. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб., 2005.
4. Лобанов, А.П. Интеллект и когнитивные стили. – Орша, 2006.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М., 2004.
6. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – СПб., 2004.
7. Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М., 2001. – Т. 2.
8. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект и его измерение. – М., 2004.

Bibliography

1. Gilford, Dzh. Tri storonih intellekta // Psikhologiya mihsleniya. – M., 1965.
2. Grishina, N.V. Psikhologiya konflikta. – SPb., 2005.
3. Emel'yanov, S.M. Praktikum po konfliktologii. – SPb., 2005.
4. Lobanov, A.P. Intellekt i kognitivnihe stili. – Orsha, 2006.
5. Lyusin, D.V. Sovremenniye predstavleniya ob ehmoional'nom intellekte // Social'nihiy intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / pod red. D.V. Ushakova, D.V. Lyusina. – M., 2004.
6. Kholodnaya, M.A. Kognitivnihe stili: o prirode individual'nogo uma. – SPb., 2004.
7. Test opisaniya povedeniya K. Tomasa (adaptatsiya N.V. Grishinoy) // Psikhologicheskie testih / pod red. A.A. Karelina: v 2 t. – M., 2001. – T. 2.
8. Ushakov, D.V. Social'nihiy intellekt i ego izmerenie. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.923 + 616.8(075)

Chukhrova M.G., Chukhrov A.S. SPACE-TIME ORGANIZATION BIOELECTRIC PROCESSES BRAIN AS INDICATOR COPING. The features of the space-time organization of bioelectric processes of the brain in people with varying degrees of psychosocial adaptation, which is a marker of the level of anxiety in combination with some other properties of the individual. It is shown that stress is determined by an optimal ratio of non-specific and emotional arousal.

Key words: anxiety, adjustment, maladjustment, spatio-temporal organization of bioelectric processes of the brain, stress.

М.Г. Чухрова, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет»,

E-mail: mba3@sibmail.ru; А.С. Чухров, канд.тех.наук, доц. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ БИОЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ МОЗГА КАК ИНДИКАТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Рассматриваются особенности пространственно-временной организации биоэлектрических процессов мозга у лиц с различной степенью психосоциальной адаптированности, маркером которой был уровень тревожно-

сти в сочетании с некоторыми другими свойствами личности. Показано, что стрессоустойчивость определяется оптимальным соотношением неспецифической и эмоциональной активации.

Ключевые слова: тревожность, адаптация, дезадаптация, пространственно-временная организация биоэлектрических процессов мозга, стрессоустойчивость.

Непредсказуемость современной жизни приводит к уменьшению уверенности человека в завтрашнем дне и появлению тревожных и депрессивных расстройств. Сохранение и укрепление душевного здоровья человека «нашего времени» состав-

ляет актуальную задачу не только для психологов, но и для специалистов смежных специальностей, так или иначе сталкивающихся с дезадаптационными состояниями и личностными девиациями. Срывы психосоциальной адаптации проявляются как

психосоматическая патология, алкоголизм, наркомания и другие зависимые состояния.

Несмотря на огромное количество работ, посвященных проблеме адаптации/дезадаптации человека в современном постиндустриальном обществе, психофизиологические механизмы этого явления на сегодняшний день изучены недостаточно. Ранние, донозологические способы диагностики дезадаптивных состояний представляют значительные трудности, ощущается недостаток психодиагностического инструментария, адекватного для выявления этих расстройств на ранних стадиях. Нейропсихологические механизмы дезадаптационных расстройств остаются не до конца понятными ввиду исключительной вариабельности и разного личностного смысла стрессогенных процессов.

Тревожность, являясь одним из факторов, предвосхищающих, сопутствующих и способствующих развитию у человека нервно-психических расстройств, а также психосоматических заболеваний, рассматривается как один из детерминантов стрессоустойчивости и как индикатор психоэмоционального напряжения. Однако сам факт тревожности еще не определяет устойчивости или подверженности стрессу, которая зависит и от ряда других личностных свойств, а также от уровня социальной адаптированности, коммуникативной компетентности, социальной поддержки и т.д. Важную роль при этом могут играть ряд индивидуальных свойств изучаемого субъекта, его стратегии совладания со стрессом, его личностная реакция на саму тревожность.

Поэтому задачей исследования явилось изучение особенностей пространственно-временной организации биоэлектрических процессов мозга у лиц с различной степенью адаптированности, маркером которой был уровень тревожности, в сочетании с некоторыми другими свойствами личности, отражающими способность к адаптации в социуме, в частности, такими, как независимость, конформность, стремление к доминированию.

Материал и методы исследования. Исследования проводились в научно-исследовательской лаборатории изучения функциональных резервов личности НГПУ. В экспериментах приняли участие 55 соматически здоровых лиц, в возрасте 26-42 года, 41 мужчин и 14 женщин. Для оценки уровня тревожности и других личностных свойств использовался опросник Кеттелла 16PF.

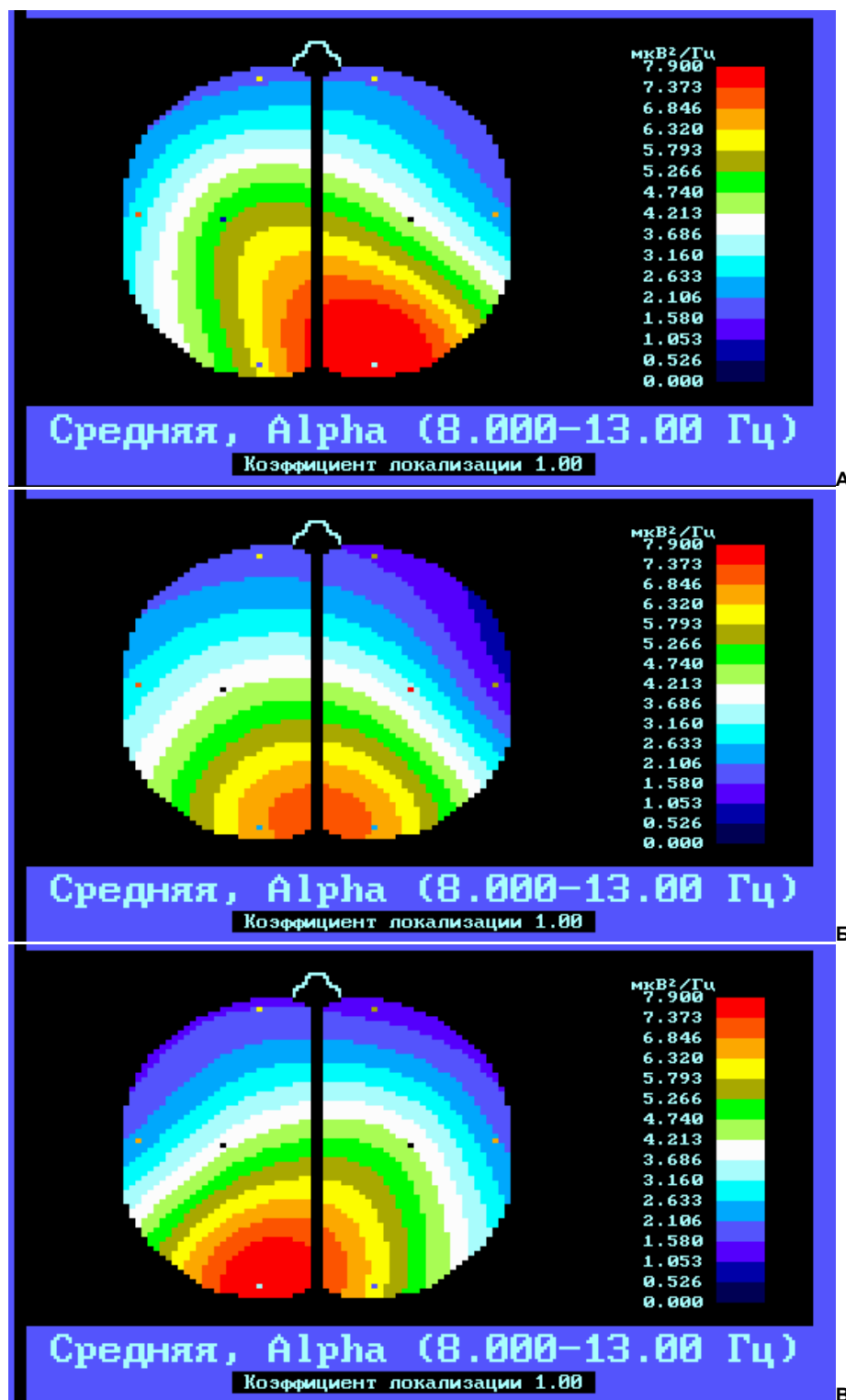


Рис. 1. Усредненные карты корковой Альфа-активности
А – эмоционально стабильные конформисты; Б – тревожные конформисты;
В – тревожные индивидуалисты.

ЭЭГ анализировали с использованием методики топографического картирования мозга Н.Е. Свидерской. Монополярно от 24 пунктов коры регистрировали ЭЭГ (по системе 10-20 %). Референтным служил объединенный ушной электрод. После аналого-цифрового преобразования сигналы вводили в ЭВМ PC Pentium-133 с частотой дискретизации 128 Гц в виде 4-секундных эпох. Результаты обсчета 11-25 эпох усреднялись и производился когерентный анализ. Также усреднялись результаты обсчета по четырем смежным электродам для шести корковых областей: левой и правой фронтальной (Fs, Fd), левой и правой парieto-темпоральной (PTs, PTd), левой и правой окципитальной (Os Od). Подсчитывалась когерентность (КОГ) в полосе ЭЭГ от 0.5 до 30 Гц по 22 частотным поддиапазонам ЭЭГ.

Регистрацию ЭЭГ проводили монополярно с помощью 8-канального энцефалографа MEDICOR (EEG – 8s) в точках: Fp1, Fp2 T3, T4, C3, C4, O1, O2 с объединенными ушными электродами в качестве общего референта (сопротивление не более 5 кОм) по международной системе 10-20 % (Jasper 1958). Для записи ЭЭГ использовали стандартные Ag/AgCl электроды и специализированный электропроводящий гель фирмы BIOMEDICA. Исходные данные записывали 60-секундными отрезками с частотой дискретизации не менее 128 Гц. В дальнейшем проводили спектральный и когерентный анализы в частотном спектре от 0,1 до 32 Гц при помощи программы «Нейрокартограф» фирмы МБН (Версия 3.2). Запись ЭЭГ всегда начиналась при условии отсутствия артефактов. В дальнейшем проводили обсчет 15 последовательных 8 – секундных ЭЭГ эпох (1024 точки) со сдвигом маркера на 512 точек (4 сек.) и последующим наложением их друг на друга, что позволяло получить большую стационарность исследуемого процесса. Спектральную мощность и когерентность оценивали в стандартных частотных диапазонах: дельта 0.1 – 4 Гц, тета 4 – 8 Гц, альфа 8 – 13 Гц, бета 13 – 32 Гц.

Полученные экспериментальные данные анализировали при помощи лицензированного статистического пакета STATISTICA for Windows (StatSoft, Inc, release 5,5 1985-1999). Рассчитывали множественные корреляционные связи между данными суммарной мощности спектра ЭЭГ и психологическими параметрами. Строились суперпозиции карт мозга по всей группе испытуемых. Проводили парный корреляционный анализ показателей в каждый экспериментальный день по всем группам испытуемых, вычисляли средние значения, оценивали достоверности их отличий от исходных данных с использованием t – критерия Стьюдента, парного критерия Вилкоксона. Применялся расчет линейных корреляций по Пирсону, линейный регрессионный анализ. Значимыми считались эффекты при $P < 0,05$.

Результаты и их обсуждение. Группа тревожных испытуемых (по фактору F1) оказалась неоднородной, поскольку в ней были выявлены лица с разными

показателями по фактору E («доминирование – подчиненность») и по фактору F4 («независимость – конформность»). Испытуемые группы 1 отличаются низкими значениями факторов F1, E, и F4. Группа 2 характеризуется высоким значением фактора F1 и низким F4. В группе 3 отмечены высокие значения факторов F1, E, и F4. Таким образом, представителей группы 1 (всего 20 чел.) можно охарактеризовать как «эмоционально стабильных конформистов», группы 2 (17 чел.) – как «тревожных конформистов», группы 3 – как «тревожных индивидуалистов» (18 чел.).

Во всех этих группах в большинстве частотных поддиапазонов наблюдается различная пространственная организация биопотенциалов (рис. 1, 2). Группа 1 («эмоционально стабильные конформисты») отличаются хорошо выраженной КОГ в альфа-полосе с частотой 8,5 – 9,75 Гц и низким уровнем КОГ на всех частотах бета-ритмов. В полосе тета-ритма преобладает поддиапазон 6-7,25 Гц.

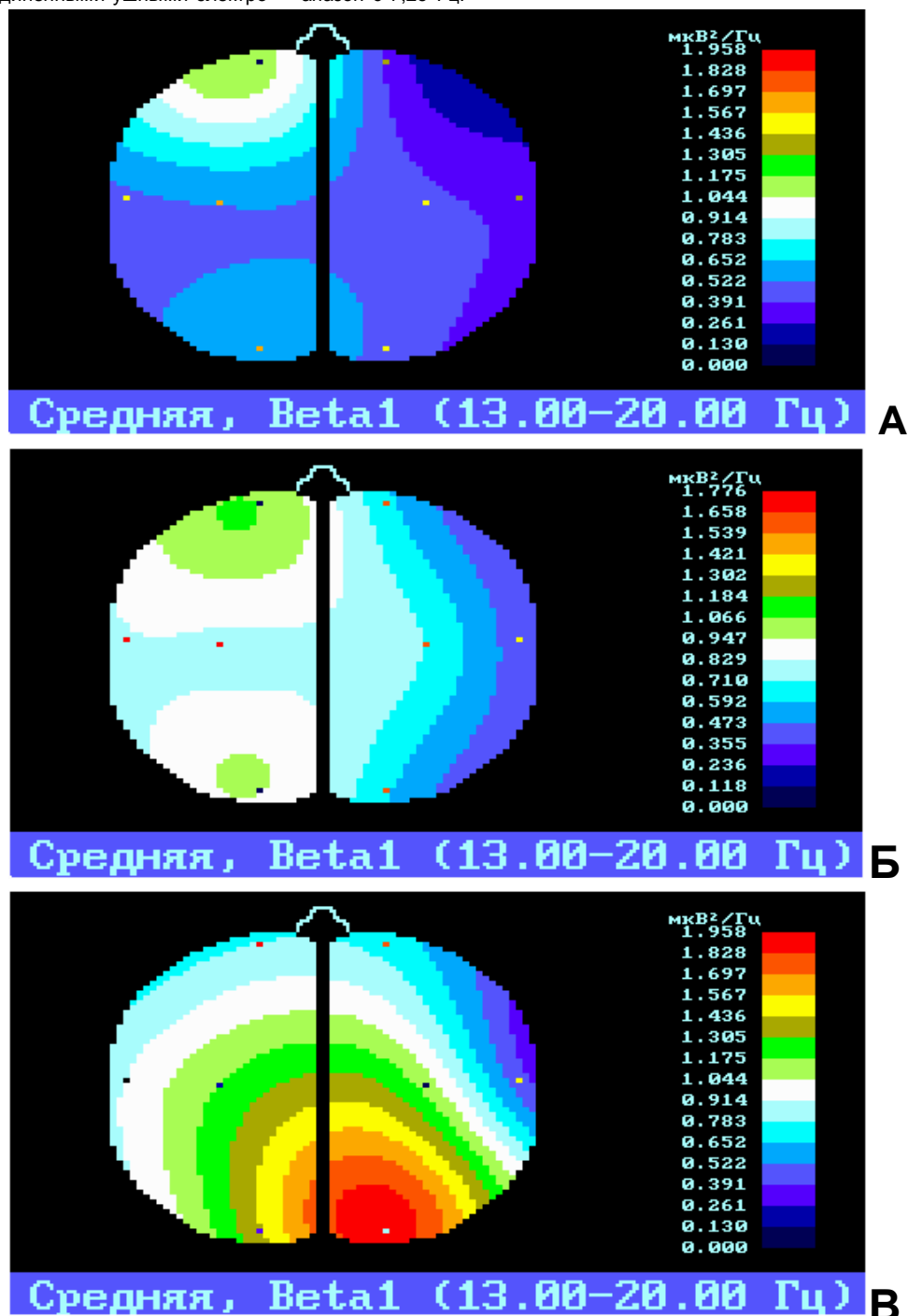


Рис. 2. Усредненные карты корковой бета-активности
А – эмоционально стабильные конформисты;
Б – тревожные конформисты; В – тревожные индивидуалисты.

У представителей группы 2 («тревожные конформисты») ЭЭГ характеризуется сниженным уровнем КОГ в альфа-полосе и повышенным в диапазоне медленных ритмов: дельта (0,50-1,75 Гц), тета (3,25-4,50 и 6,0-7,25 Гц), а также в большинстве поддиапазонов бета-ритма.

У испытуемых группы 3 («тревожных индивидуалистов») пик когерентности приходится на альфа-ритм с частотой 10-11 Гц. Когерентность в ряде бета-поддиапазонов достоверно ниже, чем у испытуемых группы 2. В отличие от испытуемых 1-й и 2-й групп в области тета-ритма доминирует КОГ на частоте 4,75–5,75 Гц, а в поддиапазонах 3,25-4,50 и 6,0-7,25 Гц) КОГ понижена. В полосе дельта-ритма КОГ повышена в полосе 2,00-3,00 Гц.

Итак, группа 2 характеризуется самым высоким уровнем суммарной КОГ во всех областях коры, группа 3 отличается повышенной суммарной КОГ в передних областях коры (Fs и Fd). В группе 1 отмечается самая низкая когерентность в лобных областях. Таким образом, для «тревожных» групп характерен более высокий уровень когерентности.

Результаты показали, что две группы с одинаково высокими показателями тревожности – 2-я и 3-я – имеют различную пространственную организацию биопотенциалов мозга. В целом, наиболее «неблагоприятные» ЭЭГ-признаки отмечаются в группе 2 («тревожных конформистов»): плохо выраженный поличастотный альфа-ритм с низким уровнем КОГ в альфа-диапазоне, высокий уровень КОГ для медленной (дельта-1, тета-1, тета-2) и высокочастотной (бета) активности.

Согласно данным литературы [1], общее снижение мощности биопотенциалов мозга наряду с повышенным содержанием в ЭЭГ медленных колебаний характерно при понижении функционального состояния мозга. Оно наблюдается при засыпании, у больных нарколепсией, депрессией. Показана также связь низкой суммарной мощности альфа-волн с высоким уровнем личностной тревожности у больных реактивной депрессией, что, по мнению авторов, свидетельствует о существовании конституциональной предрасположенности к тревожным переживаниям [2]. Этому выводу соответствуют данные о том, что для лиц с темпераментом меланхолика характерна низкоамплитудная, слабомодулированная ЭЭГ [3]. В целом, для «тревожных» групп характерен более высокий уровень КОГ. При этом группа 2 отличается наиболее высоким уровнем суммарной КОГ, а в группе 3 наблюдается повышенная КОГ в передних областях коры (Fs и Fd), что свидетельствует о преобладании активации лобных долей. Хотя у лиц, относящихся к группе 2, имеет место повышенный уровень суммарной КОГ, которая обычно рассматривается как признак неспецифической активации или повышения общего тонуса мозга, однако обращает на себя внимание факт, что этот эффект наблюдается не за счет вклада основного (альфа) ритма, а главным образом за счет медленных и быстрых колебаний, тогда как по альфа-диапазону частот для представителей группы 2 уровень КОГ понижен.

У лиц группы 2 отмечается высокий уровень КОГ по медленным частотам, а именно: в диапазонах дельта-1, тета-1 и тета-2. Этот факт может иметь неоднозначную интерпретацию. С одной стороны, высокое содержание медленных волн свидетельствует о снижении общего функционального состояния. Имеются данные о том, что в ЭЭГ лиц «слабого типа» нервной системы имеет место высокое содержание тета-активности. Усиление КОГ в тета-диапазоне частот может свидетельствовать о значительном напряжении регуляторных механизмов мозга и имеет место в частности при патологических процессах мозга. В то же время тета-активность связывается с эмоциональным

напряжением, тревожностью. Следовательно, можно сделать вывод о том, что группа «тревожных конформистов» относится к более «слабому» типу, чем группа «тревожных индивидуалистов», с хорошо выраженным альфа-диапазоном. Этот факт может иметь прогностическое значение.

Таким образом, в ЭЭГ «тревожных конформистов» отмечены как признаки относительно низкого функционального состояния (низкоамплитудный альфа-ритм, высокое содержание медленных волн), так и признаки эмоционального напряжения (высокое содержание тета- и бета-колебаний). По-видимому, этот факт объясним, во-первых, с позиции представлений о множественности активирующих систем мозга, участвующих в организации любого (в том числе и эмоционального) функционального состояния, поэтому в случае тревоги, помимо эмоциональной активации, существенная роль принадлежит и системе, формирующей общий уровень бодрствования. Во-вторых, с учетом данных о полифункциональности волновых генераторов мозга, согласно которым одни и те же волновые генераторы могут принимать участие в формировании разных функциональных систем, можно признать, что сходная ритмическая активность в разных комбинациях может наблюдаться при формировании различных функциональных состояний.

Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые группы 2, с одной стороны, характеризуются более низким общим функциональным состоянием, чем свидетельствует высокая КОГ по медленным ритмам в сочетании с низкой в альфа-полосе, с другой – более высокой эмоциональной активацией (данные опросников, высокая когерентность в тета- и бета-диапазонах). Можно полагать, что именно эмоциональная активация в сочетании с пониженным общим функциональным состоянием оказывает отрицательное влияние на эмоциональную устойчивость аддиктов к стрессорирующим воздействиям. В основе такого влияния может лежать преобладающее влияние активности лимбико-ретикулярного комплекса и активации системы поведенческого торможения. Таким образом, обработка информации этими лицами, с одной стороны, осуществляется на более низком общем активационном уровне, с другой – при более высоком эмоциональном тоне, вследствие чего для этих лиц может быть характерно наличие непродуктивной напряженности. Эту группу – тревожных конформистов – можно считать прогностически самой неблагоприятной, психосоциальная адаптация которых затруднена.

Следует отметить, что у «эмоционально стабильных конформистов» также наблюдаются некоторые «неблагоприятные» ЭЭГ признаки: низкая активация лобных долей, что может свидетельствовать о низкой исследовательской активности, преобладание низкочастотного альфа-ритма, который по некоторым данным отрицательно связан со стрессоустойчивостью. Можно заключить, что у лиц с сочетанием низкой тревожности с такими личностными свойствами, как конформность и склонность к подчиненности, наблюдается невысокий уровень и общей, и эмоциональной активации, что также может оказаться неблагоприятным фактором в стрессовой ситуации.

Таким образом, можно ожидать, что стрессоустойчивость определяется оптимальным соотношением неспецифической и эмоциональной активации. При преобладании или недостатке одной из этих компонент личность рискует попасть в зону нарушенной психосоциальной адаптации. Анализ частотных диапазонов ЭЭГ может служить вспомогательным методом диагностики состояния психосоциальной адаптации и указывать на личностную стратегию в ситуации стресса.

Библиографический список

1. Афтанас, Л.И. Эмоциональное пространство человека: психофизиологический анализ. – Новосибирск, – 2000.
2. Вольф, Н.В. Половые различия функциональной организации процессов полушарной обработки речевой информации. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Хомская, Е.Д. Нейропсихология. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Aftanas, L.I. Ehmoacionalnoe prostranstvo cheloveka: psikhofiziologicheskij analiz. – Novosibirsk, – 2000.
2. Voljif, N.V. Polovih razlichiya funktsionalnoy organizatsii processov polusharnoy obrabotki rechevoy informatsii. – Rostov-na-Donu, 2000.
3. Khomskaia, E.D. Neyropsikhologiya. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.9

Specht M., Podgorecky Y. **STRAIN IN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF MILITARY MEN: THE IMPACT ALEXITHYMIA.** The article discusses the prevalence of alexithymia among the military and its influence on the communicative functions. The mechanisms of deformation and communicative principles of their correction.

Key words: social communication, communication distortion, communication installations, alexithymia, the theory of social communication.

М.В. Шпехт, аспирант ФГБОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск; **Ю. Подгорецки**, проф., зав.каф. социальной коммуникации Опольского университета Польши, E-mail: m.shpeht@yandex.ru.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ВЛИЯНИЕ АЛЕКСИТИМИИ

В статье рассматривается распространенность алекситимии среди военнослужащих и ее влияние на коммуникативные функции. Анализируются механизмы коммуникативных деформаций и принципы их коррекции.

Ключевые слова: социальная коммуникация, коммуникативные деформации, коммуникативные установки, алекситимия, теория социальной коммуникации.

Психологической основой социальной коммуникации является регулятивная функция сознания. Выдающийся польский психолог Т. Томашевский отмечает, что «достоинство регулятивной функции сознания – ее синтетический характер» [1]. Человеческое сознание способно интегрировать различные ощущения (различную закодированную информацию), поэтому оно – своеобразная целостность, соединяющая отдельные элементы вовсе не механически, оно их перерабатывает, творчески впитывает. Сознание – явление саморегулирующееся; развитие одного из элементов обуславливает развитие целого. Это означает, что определенное состояние сознания можно сформировать, воздействуя на зрение и слух, применяя интеллектуальные или чувственные раздражители, что приобретает особую актуальность в военном деле.

Факт взаимной детерминированности психических явлений, в том числе и сознания, делает возможным воспитательное и коммуникативное воздействие. Это значит, что командир имеет возможность разнообразно формировать сознание, как центральную систему управления поведением людей. Ранее нами были подробно рассмотрены такие важные личностные и ситуационные детерминанты коммуникации, как экстравертизм и интровертизм, макиавеллизм, эмпатия [2], дисбаланс в сфере которых способен вызывать серьезные коммуникативные деформации.

Исследование коммуникативных деформаций особенно актуально в военной среде, где от процесса общения зависит выполнение боевого задания. Совокупность важных профессиональных качеств и личностных особенностей, составляющих коммуникативную сферу военного, отражает уровень его профессиональной подготовленности и зрелости и является критерием успешности в деятельности.

Военно-профессиональная деятельность имеет ряд специфических особенностей (наличие постоянных стрессогенных ситуаций, обязательное выполнение приказов и поставленных задач в любых условиях, в том числе и с риском для жизни и т.д.), которые оказывают влияние на личность военного. К изменениям качеств личности, происходящих под влиянием выполнения военно-профессиональной деятельности, относят стереотипы восприятия, стили и способы общения и поведения и пр., что может являться профессиональной деформацией личности. Поэтому, деформации, имеющие отношения к коммуникативной сфере, мы можем рассматривать как коммуникативные деформации личности.

Анализ литературы по проблемам коммуникативной сферы позволяет констатировать чрезвычайно широкий диапазон обозначений исследуемого нами явления, от гуманитарных аспектов коммуникации до ее социальных, личностных, ситуационных детерминант [2]. В понятие коммуникативной сферы включается характерное для нее единство отражения, отношения и поведения, проявляемые при взаимодействии индивида с различными людьми. Выделяется три основных составляющих коммуникативной сферы: когнитивная, эмоциональная и конативная. Это разделение условно, поскольку компоненты тесно связаны между собой. Наибольший интерес представляет эмоцио-

нальная составляющая, как наиболее рефлекторная, и наименее поддающаяся сознательному контролю. На процесс коммуникации может оказывать влияние эмоциональная недостаточность, т.е. алекситимия, и низкий уровень эмоционального интеллекта. Лицам с алекситимией свойственно особое сочетание когнитивных, эмоциональных и личностных проявлений. К ним относят: эмоциональную недостаточность, неспособность испытывать эмоции, сложности в вербализации эмоциональных состояний, недостаточную сформированность эмоционального языка как средства мышления, дифференцированность самооценки и самоотношения, недостаточность рефлексии, что может находить свое отражение и на уровне межличностного общения.

Целью исследования было изучение взаимосвязи алекситимии и коммуникативных установок личности, на примере военнослужащих, курсантов военного института последних курсов обучения (34 чел.) и военнослужащих по призыву (23 чел.). Предполагалось, что курсанты, которые выбрали своей профессией военное дело и прошли профессиональный отбор, представляют собой однородную профессиональную группу. А военнослужащие по призыву – это вчерашние подростки, которые вынуждены отбывать воинскую службу, и представляют собой в нашем исследовании контрольную группу.

Дизайн исследования: сплошное рандомизированное. Критерии включения: информированное согласие. Методы исследования: Торонтская алекситимическая шкала, тест коммуникативных установок В. Бойко.

Результаты и их обсуждение. Среди курсантов у 14,7% испытуемых выявлен повышенный уровень алекситимии, у всех остальных данный показатель в норме. При этом средний показатель в группе курсантов 5 курса (52,53) больше, чем полученный в исследовании [3] у студентов (44,6 балла), но ниже, чем у здоровых людей на Крайнем Севере (63,55 балла). У большинства курсантов (85,3%) выявлена выраженность деструктивных коммуникативных установок (ДКУ) в разной степени. При этом у курсантов с повышенным индексом алекситимии показатели выраженности деструктивных коммуникативных установок выше, чем у курсантов без признаков алекситимии.

Среди военнослужащих по призыву у 39% испытуемых (9 человек) выявлен повышенный уровень алекситимии, у всех остальных данный показатель в норме, в среднем 53,35, что несколько выше, чем в группе курсантов.

Можно отметить, что средние показатели алекситимии в группе курсантов и группе военнослужащих по призыву имеют небольшую разницу, но количество человек с алекситимичностью в группе военнослужащих по призыву выявлено больше, чем в группе курсантов. Данные нашего исследования подтверждают результаты М.Г. Чухровой и Г.Н. Пилипенко о тесной связи алекситимии с субъективным ощущением стресса. Авторы указывают, что алекситимия при стрессах предстает как способ психологической защиты от стрессирующих факторов [3].

У большинства военнослужащих по призыву выявлена выраженность деструктивных коммуникативных установок (ДКУ) в разной степени. Только у 8,7% (2 человека) этот показатель не

превысил норму. При этом у военнослужащих с повышенным индексом алекситимии показатели по выраженности деструктивных коммуникативных установок выше, чем у военнослужащих без признаков алекситимии.

Абсолютное количество человек с выраженными деструктивными коммуникативными установками в группе военнослужащих по призыву выявлено больше, чем в группе курсантов.

Корреляционный анализ показал выраженную прямую связь индекса алекситимии и деструктивных коммуникативных установок: 0,701 при $p < 0,05$. Таким образом, у алекситимичных личностей нарушен процесс коммуникации, вследствие нарушенного эмоционального контакта с людьми. Общение с окружающими характеризуется неспособностью поддерживать устойчивые, близкие и открытые отношения, установления и развития контактов между людьми.

В отношении коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия – это необщительность, замкнутость, безучастность, ригидность и излишняя строгость в оценке людей, скрытая враждебность. Скептическое настроение, холодность по отношению к окружающим и своим близким, завышенные требования к ним, связанные с ригидностью установок, неуверенностью в своих силах, повышенной чувствительностью к угрозам.

У лиц с алекситимией имеются сложности в восприятии, оценке и понимании людьми друг друга в процессе общения на вербальном и невербальном уровне, и как результат – проблемы в обмене информацией и в выработке совместной стратегии взаимодействия, в том числе, главный его компонент, обмен информацией, что препятствует их полноценному общению. Эти личностные качества обеспечивают негативные коммуникативные установки: завуалированную и открытую жестокость, негативизм, брюзжание, дают негативный опыт общения.

Принимая во внимание полученные результаты, рассмотрим, какие из составных элементов сознания особенно важны в процессе коммуникации. Нас интересует то, что оказывает влияние на высшую систему управления поведением людей. Военную деятельность в этом смысле можно рассматривать как управляющую формированием сознания человека и его поведения.

В рассматриваемом варианте мы принимаем во внимание лишь некоторые из аспектов цели в коммуникации военнослужащих. Следовательно, мы можем говорить о целях четких, ясных и целях нечетких, смутных. Цели ясны тогда, когда командир может сформулировать их операционно, т.е. указать как сами операции, так и их последовательность, которая приводит к достижению цели. Прямая противоположность первых – цели неясные; тогда человек не знает, каким образом достичь желаемого результата, он оперирует лишь постулатами и декларацией собственных желаний. Если человек осознает цель деятельности, то имеют место следующие зависимости между переживанием содержания и директивами действий:

– Чем яснее определена цель, тем охотнее индивид трудится в группе, которая работает на достижение этой цели. При этом индивид любит свою работу. Четко определенная цель влияет как на восприятие ситуации в целом, так и на восприятие предмета совместной деятельности. То же самое относится и к военной команде: четко определенная командная цель улучшает климат для мотивации конкретных задач.

– Чем яснее цель, тем меньше досадных напряжений испытывает индивид в связи с выполняемыми им функциями.

– Чем яснее цель, тем меньше неприятных чувств испытывает индивид по отношению к тем, чья активность сопрягается с его собственной активностью.

– Чем яснее цель, тем глубже ощущает индивид общность, психическую связь с теми, кто вместе с ним работает над достижением этой цели. Это может быть ощущение общности как с собственной узкоспециализированной группой, так и шире – с классом или народом. Значение этого факта для военного дела – очевидно. Благодаря ясно сформулированным целям командир может способствовать укреплению групповых уз подразделения, сплочению коллектива.

– Чем яснее цель, тем четче проявляются тенденции подчинения групповым директивам [4].

Результаты эмпирического исследования наталкивают на необходимость профилактической работы по преодолению деструктивных коммуникативных установок, связанных с алекситимией. Наблюдения показывают, что командиры воинских подразделений, чьи личностные характеристики не имеют признаков алекситимии и направленности на деструктивные коммуникативные установки, лучше сплочивают вокруг себя воинский коллектив, лучше мотивируют и формируют видение поставленных задач и доносят их до подчиненных, таким образом обеспечивают более быстрый выход на плановые результаты.

Для работы в данном направлении могут быть использованы специальные занятия, упражнения, тренинги, в основу которых положены различные методы и способы управления эмоциональным состоянием. Регулярное выполнение упражнений позволит выработать навыки психического самовоздействия с целью снятия эмоционального и физического напряжения, поддержании позитивного личного самочувствия в условиях профессиональной деятельности.

Рекомендации по снижению деструктивных коммуникативных установок и профилактики их возникновения заключаются в 1) снятии негативных переживаний и трансформации их в положительные эмоциональные состояния; 2) знакомство и применение техник саморегуляции и самоуправления эмоциональными состояниями; 3) формирование потребности в самоуправлении и саморегуляции своих эмоциональных состояний.

Помимо повышения эмоционального интеллекта, плодотворная работа по профилактике и коррекции профессиональных деформаций в сфере коммуникации в воинской среде может осуществляться в рамках теории социальной коммуникации [5]. Итогом теории коммуникативного действия является социальное и политическое согласие, столь необходимое для квалификации общества как гражданского и демократического, то этот итог в теории образовательно-коммуникативного действия предстает как образование и воспитание коммуникативно компетентной личности как личности, во-первых, способной к достижению согласия, личности толерантной, терпимой и открытой по отношению к представителям других культур; во-вторых, личности владеющей словом, что только и позволяет реализовать право на свободу слова в демократическом обществе; в-третьих, личности, владеющей культурой невербального общения, имеющей в этом отношении конкретными и определенными знаниями. Коммуникативное и толерантное функционирование информации, ее передача могут квалифицировать общества, лишь при соблюдении указанных условий.

Библиографический список

1. Tomaszewski, T. Z pgranicza psychologii i pedagogiki. – Warszawa, 1970.
2. Подгурецки, Ю. Социальная коммуникация и ее применение в образовании: монография / Ю. Подгурецки, А. Домбровска, В.В. Крашенинников. – Новосибирск, 2012.
3. Чухрова, М.Г. Алекситимия и адаптация личности / М.Г. Чухрова, Г.Н. Пилипенко. – Новосибирск, 2011.
4. Mika, S. Wstep do psychologii społecznej. – Warszawa, 1972.
5. Podgorecki, J. Communication theories review. – Banska Bystrzyca, 2009.

Bibliography

1. Tomaszewski, T. Z pgranicza psychologii i pedagogiki. – Warszawa, 1970.
2. Podgurecki, Yu. Socialnaya kommunikaciya i ee primenenie v obrazovanii: monografiya / Yu. Podgurecki, A. Dombrovska, V.V. Krashennnikov. – Novosibirsk, 2012.
3. Chukhrova, M.G. Aleksitimiya i adaptaciya lichnosti / M.G. Chukhrova, G.N. Pilipenko. – Novosibirsk, 2011.
4. Mika, S. Wstep do psychologii społecznej. – Warszawa, 1972.
5. Podgorecki, J. Communication theories review. – Banska Bystrzyca, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 377+376

Savchenkov A.V., Lizunov P.V. THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AT STUDENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION. The problem of formation of professional competencies at students with deviant behavior in conditions of vocational education is considered in this article. The main aims, tasks, scientific novelty of experimental platform upon the research topic are presented.

Key words: professional competencies, deviant behavior.

А.В. Савченко, доц. каф. ПППО, г. Челябинск, E-mail: alex2107@mail.ru;

П.В. Лизунов, и.о. директора Усть-Катавского индустриально-технологического техникума, г. Усть-Катав, E-mail: lizunov_pavel@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях профессионального образования. В статье представлены основные цели, задачи, новизна инновационной работы по теме исследования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, девиантное поведение.

Переход к рыночной экономике, усиление интеграционных процессов в европейской и мировой системе образования обусловили необходимость подготовки специалистов нового типа. Рынок рабочей силы требует от выпускника среднего профессионального образовательного учреждения наличия определенных качеств, включающих профессиональную самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда и принятие решений не только в стандартных типовых, но и незапланированных ситуациях, коммуникативную культуру. Такое понимание конечных целей образования нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения на языке «компетенций», на основе которых формируется профессиональная компетентность будущего специалиста.

Значимым компонентом профессиональной компетентности, как отмечено в работах отечественных и зарубежных исследователей, являются *общие компетенции* – набор базовых знаний и надпредметных умений, а также личностных качеств индивида, необходимых для продуктивной деятельности. Общие компетенции, в отличие от профессиональных, которые в основном формируются и развиваются в процессе изучения профильных дисциплин и дальнейшей деятельности по специальности, необходимо формировать на всех этапах образовательного процесса, в том числе в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам, а также в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся. При этом необходимо учитывать тот факт, что значительная часть обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования склонны проявлять девиантное поведение.

Девиантные проявления не являются уникальными и новыми, однако их исследование становится особенно актуальным в настоящее время, в переломный период развития нашего общества. В современном обществе взаимодействие личности, семьи и социума осуществляется в условиях качественного преобразования общественных отношений, которые вызывают не только позитивные, но и негативные изменения в различных сферах социальной жизни. Различные трудности, возникающие в процессе адаптации представителей тех или иных социальных групп к рыночной экономике, порождают деформацию межличностных связей, разобщение поколений, утрату традиций [1].

Наибольшие трудности в приспособлении к требованиям современной сложной экономической, политической, духовной жизни испытывают подростки. Девиантное поведение подростков является, с одной стороны, результатом разнонаправленных по содержанию и формам реализации процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в среде ближайшего окружения: в семье, школе. Изучение влияния семьи и школы на проявление подростковых девиаций позволяет нам лучше понять природу этого явления, выявить основной механизм и тенденции функционирования и развития девиантного поведения как социального феномена.

В связи с актуальностью этой темы, 24 января 2013 г., согласно приказу Министерства образования и науки Челябинской области, на базе Усть-Катавского индустриально-технологического техникума была открыта областная инновационная площадка по теме «Комплекс психолого-педагогических мероприятий как средство формирования профессиональных компетенций обучающихся с девиантным поведением» (выписка из приказа Министерства образования и науки Челябинской области за № 16 от 24.01.13 г.).

Одной из задач, поставленных перед коллективом техникума, является изучить особенности девиантного поведения как проблему и на основе полученных знаний разработать инновационные подходы в успешном формировании профессиональных компетенций у подростков с девиантным поведением.

Необходимость в этом возникла в связи с увеличением числа вновь поступающих студентов с наличием учета в ПДН ОВД. Но основной мотивацией для выбора именно такой темы стал вопрос профилактики девиантного поведения среди студентов. Всем известно, что подростковый возраст и начало перехода к периоду юношества не всегда предсказуем в поведенческом отношении. Лучше проблему предотвратить, чем бороться с ней.

Следует отметить, что среди подростков с девиантным поведением довольно часто встречаются творческие, трудолюбивые, а иногда и просто нестандартно мыслящие люди. Таким детям иногда бывает довольно сложно адаптироваться в современном мире. Чаще всего это довольно эмоциональные и ранимые люди, применяющие в качестве психологической защиты или привлечения к себе внимания не всегда одобряемые формы поведения.

Подходит к завершению подготовительный этап работы. За это время проведен ряд мероприятий, например, принято решение:

- о создании на базе УКИТТ, межведомственного психолого-медико-педагогического консилиума;
- при участии администрации и руководителей ведомств и организаций города создан Совет делового партнерства Усть-Катавского городского округа;
- планируется работа по составлению межведомственных программ: (программа – «Здоровьесбережение детей и подростков», программа – «Мой профессиональный выбор», программа – «Дорогой добра»);
- проведен семинар для педагогов техникума «Составляющие девиантного поведения»;
- проводился обучающий семинар «Особенности организации учебно-воспитательного процесса для подростков с девиантным поведением», на котором присутствовали не только педагоги техникума, но и приглашались представители школ города и специалисты МОУ Комплексного центра и МОУ «Детский дом».

Следует учитывать, что обучающихся техникума, состоящих на учете в ПДН ОВД, на сегодняшний день 12 человек, от общего количества. А это значит, что основной упор в работе, конечно же, будет направлен на профилактическую работу с

подростками, на просветительскую работу с их родителями по вопросам возрастных психолого-физиологических особенностей их детей.

Девиантное поведение деструктивной направленности в подростковом возрасте — это отклоняющаяся от общепринятых норм форма самореализации и самоутверждения личности на этапе первичной социализации. Оно характеризуется слабой осознанностью, преобладанием аморальных действий и поступков над противоправными.

Основными элементами механизма формирования девиантного поведения подростков являются:

- наличие проблемной ситуации, характеризующейся отсутствием или слабой выраженностью у подростка социально-одобряемого стереотипа выполнения нормативных требований;

- разрешение проблемной ситуации, осуществляющееся путем доминирования установок, в которых выражается потребность в реализации сиюминутных побуждений, в формах неконтролируемых действий, которые могут превратиться в стереотип асоциального поведения;

- в результате возникают насыщенные негативными эмоциями и чувствами действия, вызывающие конфликт с теми личностями и общностями, которые требуют соблюдения принятых большинством людей ориентаций и установок [2].

В основе механизма лежат как биологические, так и социальные факторы. К биологическим факторам относятся природные склонности подростка, сиюминутные побуждения, узкоэгоистические инстинкты, неосознанность совершаемых поступков и действий. К социальным факторам — средовые факторы (влияние семьи и школы) и воспитательные образцы, в которых утверждается система аморального поведения, отсутствие навыков самоконтроля.

Проблема девиантного поведения широко освещена в зарубежной и отечественной социологической литературе, но важно отметить, что его конкретный аспект — подростковая девиация — изучен в меньшей степени. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, поэтому изучение этой проблемы имеет междисциплинарный и разноплановый характер.

В настоящее время традиционная система общеобразовательной подготовки, ориентированная на формирование предметных знаний и умений, а не на разностороннее развитие личности обучающихся, занимает прочное положение в образовательной практике.

Остаются нерешенными **противоречия** между:

- требованиями, предъявляемыми работодателями к качествам личности выпускников учреждений СПО, и их фактической профессиональной подготовкой, неадекватной ожиданиям государства, общества в отношении сформированности профессиональных компетенций специалиста;

- объективными возможностями учреждений СПО в становлении профессиональной компетентности обучающихся и недостаточной разработанностью этой проблемы на теоретическом, содержательном и методическом уровнях;

- необходимостью разработки психолого-педагогического мероприятия способствующих формированию профессиональных компетенций обучающихся в связи с изменившимися требованиями к процессу и результату обучения, а также с проявлениями девиантного поведения у обучающихся;

- большими возможностями реализации средств в психолого-педагогической профилактике девиантного поведения личности и их недостаточной востребованностью в условиях современной образовательной системы.

Процесс формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением по нашему мнению должен включать себя:

- помощь в адаптации обучающихся к условиям среднего профессионального учреждения;

- развитие эмоциональной устойчивости обучающихся с девиантным поведением;

- работа с семьей, изучение типа семейного воспитания;

- разработка методов формирования общекультурных компетенций в процессе преподавания различных дисциплин в учреждениях СПО.

Исследование научной литературы по данной проблеме показали, что эта тема нова, и комплексных исследований по ней практически нет, хотя можно встретить некоторые толкования отдельных понятий.

Таким образом, актуальность исследования данной проблемы обусловлена:

- состоянием проблемы в теории и практике образования;

- социальным заказом, определенными федеральными и региональными требованиями;

- необходимостью проведения исследований по формированию профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением;

- необходимостью разработки комплекса мероприятий способствующих формированию общих компетенций;

- необходимость вовлечения обучающихся с девиантным поведением в новые социальные процессы и явления, новые социальные институты и структуры на глобальном, федеральном и региональном уровнях, что требует от каждого соответствующей адаптации по всем этим позициям, начиная с государственно-общественного уровня и кончая уровнем семьи и личных отношений;

- потребностью в качественной реализации образовательного процесса при наличии сложных современных социально-экономических, демографических условий, в которых находятся образовательные учреждения среднего профессионального образования.

Актуальным на психолого-педагогическом уровне становится пересмотр профессиональной подготовки (и формы, и содержания) рабочих кадров и специалистов для современных производств. Основная идея исследования: создание психолого-педагогических условий и мероприятий, для предупреждения девиантного поведения у обучающихся в средних профессиональных учреждениях, при этом работа будет проводиться не только с обучающимися, но и с их семьями.

В связи с вышесказанным задачи проводимой нами инновационной работы заключаются в следующем:

- Выявить сущность, структуру, состояние проблемы формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в теории и практике среднего профессионального образования.

- Обосновать состав и содержание профессиональных компетенций у обучающихся в учреждениях СПО как важной составляющей общей компетентности будущих специалистов; выявить роль общеобразовательной подготовки, а также работы с семьей в формировании общих компетенций.

- Разработать теоретические подходы к формированию профессиональных компетенций обучающихся с девиантным поведением.

- Разработать и подтвердить в обучающей практике СПО комплекс психолого-педагогических мероприятий, способствующих успешному формированию профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением.

- Разработать методическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций обучающихся с девиантным поведением в условиях СПО.

Новизна проводимой нами работы состоит:

- в концептуальных изменениях в организации воспитательной работе, ее ориентации не только на личность ученика, но и на семью, в которой он воспитывается;

- в разработке методики организационного, психолого-педагогического и научно-методического сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях СПО;

- в определении и обосновании инновационных форм и методов организации образовательного процесса, способствующих формированию общих компетенций через вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность;

- в выявлении основных направлений психологической поддержки подростков с девиантным поведением в условиях среднего общеобразовательного учреждения, к которым относятся:

- социальная адаптация;
- ресоциализация и дальнейшая социализация;
- помощь в процессе обучения и стимулирование познавательной активности;
- работа с семьями обучающихся.

- в представлении элементов механизма формирования девиантного поведения подростков;

- в разработке комплекса диагностических материалов на основе традиционных инновационных (компетентностно ориентированные тесты, контекстные, ситуационные задания, пор-

тфолио) средств контроля, позволяющего выявить уровень сформированности общих компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях СПО.

Практическая значимость работы заключается:

- в разработке методики организационного, психолого-педагогического и научно-методического сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях профессионального образования;
- в выявлении комплекса мероприятий, направленных на формирование профессиональных компетенций у обучающихся с девиантным поведением в условиях СПО;
- в обосновании необходимости:
 - совершенствования профессиональной компетентности специалистов, осуществляющих педагогическую работу с обучающимися с девиантным поведением;
 - использования возможностей, заложенных в целостном педагогическом процессе образовательной структуры;

– осуществления межведомственного взаимодействия специалистов (педагогов, психологов, медиков, и т.д.);

– организации работы по повышению уровня психолого-педагогических знаний родителей, использования потенциала семьи в решении проблем подростков и т.д.

● в получении комплекса теоретических и эмпирических результатов, которые могут составить основу для разработки методических рекомендаций для педагогов и родителей;

● в определении и обосновании форм и методов организации образовательного процесса, способствующих формированию профессиональной компетентности через вовлечение обучающихся с девиантным поведением в активную познавательную деятельность, направленную на освоение компетенций самими студентами посредством решения проблемных заданий.

Работа инновационной площадки рассчитана на три года, что несомненно будет способствовать достижению поставленных задач.

Библиографический список

1. Гатальский, В.Д. Социально-педагогические предпосылки профилактики девиантного поведения молодежи // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб. – 2009. – № 102.
2. Евдокимова, Т.Г. Девиация как социальное явление // Академический журнал Западной Сибири. – Тюмень. – 2008. – № 2.

Bibliography

1. Gatal'skiy, V.D. Socialjno-pedagogicheskie predposilki profilaktiki deviantnogo povedeniya molodezhi // Izvestiya Ros. gos. pedagogich. un-ta im. A.I. Gercena. – SPb. – 2009. – № 102.
2. Evdokimova, T.G. Deviaciya kak socialjnoe yavlenie // Akademicheskij zhurnal Zapadnoy Sibiri. – Tyumenj. – 2008. – № 2.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378:796/799

Yatlova E.A., Kozlov N.S. COMPETENCE METHOD IN THE BASIS OF STUDENTS' TRAINING FOR SELF-ORGANIZATION OF HEALTHY LIFE-STYLE WITH THE HELP OF PHYSICAL TRAINING IN AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION. The article discloses the necessity to accept the competence method as one of the leading ones in the system of general secondary and professional education which determined the consideration of the educational process aim as the formation of the key competences.

Key words: self-organizing, physical training, healthy life-style, competences, competence method.

Е.А. Ятлова, аспирант АГАУ, г. Барнаул;

Н.С. Козлов, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: Katyajatlova@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОСНОВЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

Статья раскрывает необходимость создания новых программ и модели формирования ЗОЖ студентов средствами физической культуры в вузе.

Ключевые слова: самоорганизация; физическая культура; здоровый образ жизни; компетенции; компетентностный подход.

Обучение в высшей школе – сложный и длительный процесс, имеющий ряд характерных особенностей и предъявляющий высокие требования к пластичности психических и физиологических функций молодых людей. При поступлении в высшее учебное заведение у вчерашних школьников происходит нарушение жизненного стереотипа. Начальный период обучения играет существенную роль в развитии адаптационно-компенсаторных механизмов. От него во многом зависит, будет студент здоровым или больным.

По данным научной литературы, за последние 20 лет доля здоровых студентов сократилась более чем в 2,5 раза на начальном этапе обучения и более чем в 4 раза к окончанию вуза [1; 2; 3]. Растет количество учащихся и студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. В связи с этим, во многих публикациях прослеживается мысль о том, что необходимо создать такие программы и модели формирования ЗОЖ студентов средствами физической культуры, которые бы изменили проблемную ситуацию, отношение студента к своему здоровью и образу жизни (В.А. Пузынин, Л.Н. Рютин, И.В. Стародубцева и др.). Это необходимо сделать еще

и потому, что происходит вхождение страны в компетентностное профессиональное образование, и, чтобы не остаться в стороне от его модернизации, необходимо перестроить процесс преподавания предмета «Физическая культура» и его дидактической составляющей «Здорового образа и стиля жизни» на основе компетентностного подхода, его сущность и содержание раскрыты в монографиях, статьях, рекомендациях и защищенных диссертациях (А.М. Андреева, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Д.Г. Левитес, А.В. Хуторской и др.).

Проведенный анализ литературы показал, что компетентностному подходу и его внедрению в практику работы кафедр физического воспитания уделено недостаточно внимания. И только в последние годы опубликован ряд работ, раскрывающих некоторые аспекты проблемы использования компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов по физической культуре и учебном процессе по физическому воспитанию в вузе (В.Ф. Балашова, В.В. Погодин, Н.И. Самойлова и др.).

Принятие компетентностного подхода в качестве одного из ведущих в системе общего и профессионального образования предопределило рассмотрение цели образовательного процес-

са как формирование ключевых компетенций, что отмечено в документах по модернизации образования и в научных исследованиях [4; 5; 6].

Формирование ключевых компетенций: социально-политической, коммуникативной, здоровьесберегающей, информационной, социокультурной, личностного самосовершенствования – в своей совокупности становится главной целью образования личности. В процессе рассмотрения ключевых компетенций, имеющих непосредственное отношение к предмету нашего исследования мы опирались на позицию И.А. Зимней и А.В. Хуторского [5; 7]. Одной из ключевых компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, они выделяют компетенцию «личного самосовершенствования». Вслед за И.А. Зимней будем считать, что любая актуальная (ключевая) компетенция, в том числе и указанная нами, включает пять характеристик (мы назвали их компонентами): готовность к проявлению компетентности (мотивационный компонент); владение знаниями содержания компетентности (когнитивный компонент); опыт проявления компетентности, умения (деятельностный компонент); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой компонент); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности. Ключевую компетенцию «личностного самосовершенствования» мы рассматриваем как основу подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры. В структуру данной ключевой компетенции А.В. Хуторской включает следующие компоненты: самопознание; саморегуляция; самооценка; самоконтроль; самоанализ; самореализация.

С учетом выявленных теоретических позиций, существующей практики, была разработана экспериментальная технология подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры на основе формирования ключевой компетенции «личностное самосовершенствование в ЗОЖ». При разработке технологии мы исходили из того, что подготовка студентов к самоорганизации ЗОЖ происходит не одномоментно, а проходит в определенный промежуток времени (задаваемый спецификой обучения в высшей школе), и процесс ее реализации должен состоять из нескольких этапов. Такой подход к реализации технологии не только даст возможность точнее учесть своеобразие каждого этапа работы, но и позволит с наибольшей полнотой использовать уже имеющийся опыт практического решения данной проблемы, вовремя вносить определенные коррективы по совершенствованию деятельности. Таким образом, практическая работа по реализации технологии предполагала прохождение трех последовательных и преемственных этапов (диагностический, формирующий, оценочно-результативный), на каждом из которых поставлена цель, выдвинуты задачи, предложены средства их достижения, предполагаемый диагностируемый результат.

Опытно-экспериментальная работа по реализации технологии подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ проводилась в Алтайском государственном аграрном университете (АГАУ) на факультете ИТАИ (институт техники и агроинженерных исследований) в период с сентября 2009 г. по июнь 2010 г. На разных этапах работы в ней приняли участие 183 студента 1 и 2 курсов.

Исходя из цели диагностического этапа технологии был проведен стандартный медицинский осмотр, в котором участвовали студенты экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. Медицинский осмотр позволил определить медицинские группы для занятий физической культурой. Со студентами экспериментальной и контрольной групп была проведена диагно-

стика уровня здоровья по методике Г.Л. Апанасенко, функциональной и физической подготовленности. По специально разработанной методике была изучена мотивационная и практическая готовность студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры.

В начале формирующего этапа (мотивационный компонент) со студентами (ЭГ) были обсуждены результаты медицинского осмотра, диагностики уровня здоровья, функциональной и физической подготовленности, проведен их анализ, что послужило началом формирования мотивации к реализации ключевой компетенции «личностное самосовершенствование в ЗОЖ». Эффективность подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ в значительной мере зависит от содержания знания, условий, форм и методов их усвоения, т.е. от их когнитивной готовности (когнитивный компонент формирующего этапа эксперимента). Используя активно вариативный раздел теоретической части программы, нами была усилена информационная ориентированность студентов ЭГ на ЗОЖ и их самоорганизация средствами физической культуры. В КГ занятия проводились по разработанной программе с прохождением базовых видов физкультурно-спортивной деятельности.

В ЭГ использовались разнообразные формы и методы, способствующие приобщению студентов к ЗОЖ и подготовке их к его самоорганизации средствами физической культуры. Учебный материал о ЗОЖ осуществлялся в виде специализированного курса лекций, лекций-бесед, диспутов, встреч, посвященных основам ЗОЖ.

В теоретической части спецкурса были даны определения основных понятий: «здоровье», «здоровый образ жизни», «компоненты здорового образа жизни», его значение для самоорганизации и самореализации занятий физической культурой, осознание значимости здоровья и ЗОЖ в жизни человека. Были созданы электронные версии лекций, выпущено учебно-методическое пособие «Самоорганизация здорового образа жизни средствами физической культуры».

Подчеркнем, что академические занятия строились таким образом, что студенты на каждом из них использовали на практике знания и умения, полученные в ходе общетеоретической подготовки. В этих целях каждое занятие начиналось и заканчивалось практической реализацией умений по самоконтролю за физическим и психоэмоциональным состоянием, а в ходе занятий обязательно обсуждались проблемы рациональности выбора определенных физических упражнений в соответствии с целевыми установками конкретного студента на ЗОЖ, а также вопросы рационального дозирования физических нагрузок в течение занятия в соответствии с физическим состоянием.

Важным условием реализации технологии является разработка студентами индивидуальных программ самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры. Были подготовлены методические указания, которые включали в себя разделы, содержащие цели и задачи.

По завершению опытно-экспериментальной работы была проведена комплексная оценка готовности студентов к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры. Исходя из анализа уровней сформированности всех компонентов (мотивационный, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой), обобщенные уровни готовности на заключительном этапе эксперимента выглядят следующим образом (таблица 1).

Анализ данных, приведенных в таблице, позволяет говорить о том, что готовность студентов ЭГ к самоорганизации ЗОЖ выше, чем в КГ, и имеет значимый и достоверный характер ($P < 0,05$).

Таблица 1

Уровни готовности студентов экспериментальной и контрольной групп к самоорганизации ЗОЖ средствами физической культуры, %

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Оптимальный	4,2	9,0	45,9	24,4
Допустимый	29,6	29,2	38,1	30,0
Критический	33,1	38,8	13,4	31,5
Недопустимый	33,1	23,0	2,6	14,1
Всего	100	100	100	100

Таблица 2

Показатели сформированности основных составляющих ЗОЖ, баллы

Показатели	Группы	До эксперимента	После эксперимента	P
Рациональное питание	КГ	2,75±0,57	2,77±0,45	>0,05
	ЭГ	2,81±0,77	3,33±0,61	<0,01
Режим сна	КГ	3,33±0,48	3,50±0,62	>0,05
	ЭГ	3,43±0,84	3,75±0,83	<0,05
Режим учебной деятельности и отдыха	КГ	2,81±0,77	2,84±0,75	>0,05
	ЭГ	2,75±0,99	3,44±0,83	<0,01
Санитарно-гигиеническая культура	КГ	3,56±0,70	3,72±0,71	>0,05
	ЭГ	3,21±1,11	3,60±0,89	>0,05
Закаливание организма	КГ	2,76±0,87	2,37±0,62	>0,05
	ЭГ	2,55±0,79	3,00±0,86	<0,05
Отношение к здоровью	КГ	4,17±0,56	4,18±0,71	>0,05
	ЭГ	4,24±0,73	4,34±0,74	>0,05
Отрицательное отношение к вредным привычкам	КГ	3,48±0,38	3,50±0,38	>0,05
	ЭГ	3,36±0,55	3,86±0,32	<0,01
Общая оценка	КГ	3,25±0,39	3,27±0,32	>0,05
	ЭГ	3,11±0,52	3,61±0,43	<0,05

Результаты исследования сформированности основных составляющих ЗОЖ приведены в таблице 2. Анализ данных таблицы говорит о том, что среднегрупповые показатели уровня здоровья студентов до эксперимента составляли: в контрольной группе низкий уровень здоровья был выявлен у 10,5% студентов; ниже среднего – 25,8%; средний – 44,8%; выше среднего – 15,5%; высокий – 3,4%. Примерно такие же показатели были зафиксированы в экспериментальной группе. У студентов контрольной и экспериментальной групп преобладает средний уровень здоровья.

После эксперимента показатели уровня здоровья в контрольной группе увеличились, но незначительно. В экспериментальной группе студентов с низким уровнем здоровья уменьшилось на 9,0%; ниже среднего – на 6,2%. Наибольший прирост произошел в уровне здоровья выше среднего – на 12,8%; высокого – на 8,4%.

Другим не менее важным показателем влияния подготовки студентов к самоорганизации ЗОЖ на состояние их здоровья, послужил анализ медицинских карт и справок освобождения от занятий физической культурой. Оказалось, что 1–2 раза в год простудными заболеваниями болели 23% студентов контрольной группы против 13% экспериментальной.

Диагностика показателей функционального состояния студентов проводилась по следующим методикам: проба Штанге (задержка дыхания на вдохе); проба Генчи (задержка дыхания

на выдохе); частота дыхания (раз/минуту); проба Руфье-Диксона, отражающая состояние сердечно-сосудистой системы (ССС) и ее реакцию на физическую работу. Оценка результатов физической подготовленности осуществлялась на основе тестовых показателей учебной программы (юноши): бег 100 м, 3000 м, прыжок в длину с места, подтягивание на перекладине. Результаты диагностики показали, что прирост среднегрупповых показателей функциональной и физической подготовленности в ЭГ выше и носит достоверный характер ($P < 0,005$; $P < 0,01$), в КГ прирост незначителен и недостоверен.

Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, следует подчеркнуть, что за время ее проведения в экспериментальной группе достоверно выросли основные показатели готовности студентов к самоорганизации ЗОЖ: студенты хорошо знают свое физическое состояние (уровень здоровья, функциональную и физическую подготовленность), сознательно относятся к их оценке, самоконтролю, саморегуляции в процессе занятий физической культурой и реализации индивидуальных программ самоорганизации ЗОЖ. Они в большей мере проявляют интерес к проблеме здоровья, склонны к активной заботе о своем здоровье в практической сфере: самостоятельно заниматься физической культурой, посещать спортивные секции, заниматься оздоровительными процедурами, формировать у себя соответствующие умения и навыки, вести здоровый образ жизни, оценивать результаты своей деятельности.

Библиографический список

1. Батациренова, Т.Е. Уровень здоровья студентов 1-го курса ВиТУ по данным донозологических исследований // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 6.
2. Васенков, Н.В. Динамика состояния здоровья и физической подготовленности студентов // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 5.
3. Григорьева, В.Н. Состояние здоровья студентов как социальная проблема // На пути к гражданскому обществу: проблемы молодежи XXI века: материалы международных науч. конф. – СПб., 2003.
4. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.

Bibliography

1. Batacihrenova, T.E. Urovenj zdravija studentov 1-go kursa ViTU po dannim donozologicheskikh issledovaniy // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. – 2009. – № 6.
2. Vasenkov, N.V. Dinamika sostoyaniya zdravija i fizicheskoy podgotovlenosti studentov // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'turh. – 2008. – № 5.
3. Grigorjeva, V.N. Sostoyanie zdravija studentok kak social'naya problema // Na puti k grazhdanskomu obshestvu: problemih molodyozhi XXI veka: materialih mezhdunarodnihkh nauch. konf. – SPb., 2003.
4. Baydenko, V.I. Vihyavlenie sostava kompetenciy vihpusknikov vuzov kak neobkhodimihy etpaz proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya. – M., 2006.
5. Zimnyaya, I.A. Klyuchevihe kompetencii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5.
6. Tatur, Yu.G. Kompetentnostj v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov // Vihsshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3.
7. Khutorskoy, A.V. Klyuchevihe kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoy paradigmi obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 378.1

Lomova N.G., Lyakisheva V.G. ABOUT EXPERIENCE AND PROSPECTS OF IMPROVEMENT OF PREPARATION OF CIVIL AND MUNICIPAL SERVANTS IN THE COURSE OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS. The article reveals the experience of realization of the basic educational program for State and municipal administration (Bachelor's Degree) with specialty code 081100.

Key words: state standard of HPE (Higher Professional Education), general cultural and professional competence, interactive teaching methods, practice-oriented training.

Н.Г. Ломова, канд. психол. наук, доц. АФ РАНХиГС, г. Барнаул;

В.Г. Лякишева, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: gmi@asara.ru

ОБ ОПЫТЕ И ПЕРСПЕКТИВАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ХОДЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье раскрывается опыт реализации основной образовательной программы по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация «бакалавр»).

Ключевые слова: государственный стандарт ВПО, общекультурные и профессиональные компетенции, интерактивные методы обучения, практическая направленность обучения.

В ходе проводимой в России административной реформы на различных уровнях идет обсуждение необходимости повышения качества работы государственного и муниципального аппарата и реализации программ реформирования и развития государственной и муниципальной службы. По нашему мнению современная кадровая политика рассматривается в качестве одного из основных средств повышения эффективности функционирования системы государственной службы и реализуется путем формирования кадрового состава профессиональных государственных служащих. Данный тезис актуален и для муниципальных служащих.

Важным моментом в формировании кадрового состава государственного служащего является подготовка студентов специальности «Государственное и муниципальное управление» (ГМУ). В соответствии с ФГОС ВПО у студентов, слушателей и магистрантов должны быть сформированы определенные общекультурные и профессиональные компетенции [1; 2]. В результате изучения курсов «Основы государственного и муниципального управления», «Муниципальный менеджмент», «История государственного управления», «Муниципальное управление и местное самоуправление» обучающиеся должны иметь представление о теории муниципального управления, об истории и этапах развития местного самоуправления и муниципального менеджмента; о системе, элементах, объекте и предмете муниципального управления; об основных направлениях деятельности муниципальных органов, их взаимодействии с органами государственной власти и населением. Они должны разбираться в вопросах управления муниципальной собственностью, реформирования муниципальных финансов, понимать особенности концептуально-стратегического подхода и программно-целевого метода планирования социально-экономического развития муниципального образования, иметь представление о ходе административной и муниципальной реформ, разбираться в вопросах создания «электронного правительства», деятельности органов власти по оказанию государственных и муниципальных услуг. Студенты должны знать такие понятия как управление муниципальным образованием и местное самоуправление (МСУ); правовые, территориальные, организационные, экономические основы МСУ; структуру органов МСУ, основные формы их деятельности; конституционные основы осуществления народом властных полномочий, законодательство, регламентирующее участие граждан в муниципальном управлении. Обучающиеся должны изучить многообразие организационных форм МСУ, взаимодействия власти и населения; особенности организации выборов, организации и проведения публичных слушаний, работы с обращениями граждан, территориального общественного самоуправления и иных форм участия населения в реализации форм непосредственной демократии. Также они должны уметь анализировать и формировать структуры органов МСУ различных муниципальных образований; выделять основные этапы подготовки заседаний представительного органа,

коллегии (совета) администрации, структуру повестки дня и регламента проведения заседания. Студенты должны знать особенности планирования работы органов местного самоуправления, в том числе структуру плана работы представительного органа, администрации муниципального образования; уметь составлять индивидуальный план работы муниципального служащего; организовать его рабочее место. Они должны уметь разработать должностную инструкцию, положение о структурном подразделении; выделять и обосновывать основные направления деятельности органов МСУ во взаимодействии с населением; оценивать эффективность деятельности муниципальных органов по решению вопросов местного значения, улучшению показателей социально-экономического развития поселения. Стандарт ВПО по направлению «Государственное и муниципальное управление» предусматривает также овладение современными информационными технологиями. В целях формирования позитивного имиджа муниципального образования студенты должны уметь выбрать наиболее рациональную модель организации МСУ, муниципальной службы и эффективного менеджмента конкретного поселения. Большое значение придается овладению навыками планирования и проектирования организаций, анализа информации по изучаемой теме. В рамках профессиональных компетенций обучающиеся должны также обладать умениями подготовки и принятия управленческих решений в области муниципального управления и улучшения взаимодействия власти и населения; владеть способами презентации деятельности органов МСУ и их должностных лиц по отдельным направлениям муниципального управления и взаимодействия с представителями местного сообщества.

Компетентностный подход предусматривает как пороговый уровень способностей, знаний и умений, так и повышенный уровень владения материалом, навыками его практического применения. Новые стандарты задают достаточно высокие параметры подготовки будущих государственных и муниципальных служащих. И это, несомненно, требует особого подхода в преподавании дисциплин учебного плана. Учитывая, что достаточно большой объем учебного материала студентам приходится осваивать самостоятельно, в образовательном процессе значительное место должны занимать интерактивные формы обучения. Для получения необходимых знаний учебно-методическими комплексами и рабочими программами (УМК и РП) предусматривается проведение практических занятий (в том числе выездных), подготовка сообщений, самостоятельная работа, деловые игры, применение «кейсовых» методик, выполнение творческих заданий и письменных работ.

Практика показала, что такие формы проведения занятий эффективны как для студентов очной формы обучения, так и для заочников. Реализация поставленных в УМК и РП целей зависит от многих объективных, и субъективных факторов. Смысл образования, исходя из компетентностного подхода, заключается не в том, чтобы вызвать и запомнить теоретичес-

кий материал, а в том, чтобы будущий специалист научился самостоятельно принимать решения на основе полученного опыта, чтобы он мог действовать в различных проблемных ситуациях. Отсюда особое внимание уделяется способам обучения.

На встрече в г. Краснодаре с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи 12 сентября 2012 г. Президент РФ В.В. Путин отметил необходимость вернуть безусловную ценность качеству образования, веру в его способность служить базовым социальным лифтом для нашего национального развития, а значит, важнейшим приоритетом современных усилий государства и общества [3]. В ноябре 2011 г. на Всероссийском студенческом форуме в г. Барнауле Д.А. Медведев еще раз, как и в Сколково, Костроме и на других встречах, подчеркивал необходимость «вливания молодой крови» в процесс государственного управления.

Получаемое молодежью образование также является одним из главных моментов в ее социальной адаптации. Рассматривая вопросы реформирования системы образования и подготовки кадров, можно отметить, что в современных условиях оно становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост и социальную стабильность как страны в целом, так и ее регионов, конкретных муниципальных образований. В этом контексте можно отметить, что одним из аспектов привлечения молодежи во власть является работа со студентами, проводимая их к активности в овладении обозначенными госстандартом компетенциями. Как уже отмечалось, большую роль здесь могут сыграть выездные практические занятия в государственных и муниципальных органах, встречи, круглые столы, экскурсии и иные формы интерактивных занятий.

Сегодня уже можно анализировать их результативность. Так, для закрепления темы о ходе административной и муниципальной реформ и создания электронного правительства в РФ проводилось практическое занятие на базе краевого автономного учреждения «Многофункциональный центр предоставления государственных и муниципальных услуг Алтайского края» (МФЦ). Студенты получили конкретную информацию об этапах административной реформы в Алтайском крае и на практике увидели один из шагов ее реализации – предоставление услуг в новом формате. В ходе занятия обсуждались вопросы работы с обращениями граждан, организационного, документационного и технического обеспечения центра, повышения уровня комфортности заявителей. Особенно отраднo, что студенты обратили внимание на практическое выполнение Указа Президента РФ № 601 от 12 мая 2012 года «О совершенствовании организации предоставления государственных услуг».

Результативным стало посещение Центральной базовой (опорной) территориальной избирательной комиссии г. Барнаула, где всем желающим предоставлена возможность стать участниками тестового голосования с применением комплекса обработки избирательных бюллетеней (КОИБ). В муниципальном музее «Город» молодежь знакомится с периодами развития городского округа, его историей и традициями, этапами становления местного самоуправления в г. Барнауле.

На занятиях в соответствии с изучаемыми темами традиционно проводятся встречи студентов с депутатами Алтайского краевого Законодательного Собрания, Барнаульской городской Думы, Почетными гражданами г. Барнаула, руководителями различного уровня, где идут конструктивные диалоги по различным проблемам развития страны, края, города, поднимаются вопросы о необходимости тесного взаимодействия власти и местного сообщества.

По нашему мнению, основная задача преподавателя – пробудить у студентов интерес к выбранной специальности, к практической деятельности государственных и муниципальных органов, к их истории и современным тенденциям развития.

В 2012 г. исполнилось 75 лет Алтайскому краю и 135 лет Барнаульской городской Думе (БГД). Эти знаменательные даты также нашли отражение в учебном процессе. Есть примеры, когда проведенные занятия являются определенным «толчком» для их продолжения в другом формате. Весной 2012 г. в ходе встреч с председателем БГД четвертого созыва С.В. Красновым, председателями комитетов БГД пятого созыва А.А. Мироновым и А.В. Морозовым обсуждались вопросы деятельности представительного органа городского округа. Интерес, возникший у студентов к данной теме, проявился в их желании более глубоко вникнуть в депутатскую деятельность. Это побудило М. Шошину и Д. Головкин, – студентов АФ РАНХиГС при Президенте РФ,

подготовить доклад и видеопрезентацию «Барнаульская городская Дума: с момента основания до наших дней» и выступить перед студентами других групп и старшеклассниками средних образовательных учреждений.

Важным звеном формирования профессиональных компетенций студентов является процесс их включенности в научную деятельность. Молодой исследователь М. Шошина в течение нескольких лет исследует тему «Муниципальная власть глазами населения». Студентка АлтГУ Н. Шабалина изучает ход административной реформы на примере деятельности МФЦ. В ходе исследовательской деятельности осенью 2012 г. ими проведены опросы населения и подготовлены доклады на XIV традиционную городскую научно-практическую конференцию молодых ученых «Молодежь – Барнаулу», где они заняли первое и третье места, соответственно, в секции «Местное самоуправление как форма народовластия в РФ».

В октябре 2012 г. в Барнауле проходили выборы депутатов Барнаульской городской Думы шестого созыва. Впервые этот орган формировался по смешанной избирательной системе, что наложило свой отпечаток на проведение избирательной кампании. К сожалению, не все представители, как студенчества, так и всего молодого поколения, занимают активную жизненную позицию, вникают в суть проходящих в России процессов. Попыткой привлечения внимания студентов к выборам стали проведенные дебаты между представителями различных партий, участвующих в выборах. Позитивным моментом можно считать то, что после освещения данной темы на занятиях некоторые студенты стали наблюдателями на избирательных участках, работали помощниками кандидатов в ходе избирательной кампании. Однако, низкая явка на выборах (18 – 20 процентов) показала, что в данном направлении необходимо работать более целенаправленно, используя различные площадки, в т.ч. молодежный Парламент, клуб молодых избирателей, молодежную избирательную комиссию и пр.

В рамках месячника молодого избирателя в феврале 2013 г. студенты приняли участие в круглом столе «Роль молодежи в муниципальном управлении». Депутат Барнаульской городской Думы шестого созыва, заместитель председателя комитета по законности и местному самоуправлению И. Мордовин поделился опытом участия в процессах становления молодежного парламентаризма и партийного строительства, проинформировал о представительном органе городского округа, роли молодых депутатов в его деятельности. Студент АлтГУ А. Сергеев рассказал о собственном опыте участия в общественной жизни, желании узнать работу городской Думы и администрации изнутри, что становится возможным при выполнении функций помощника депутата. В ходе беседы были затронуты вопросы правовых и организационных основ местного самоуправления, его информационного и кадрового обеспечения, взаимодействия власти и населения. Участники пришли к единодушному мнению, что судьба муниципальных образований – в руках их жителей, а молодежь должна уметь стойко преодолевать любые трудности в достижении поставленных целей и сохранять традиции, заложенные предшественниками.

При изучении темы организационно-управленческой деятельности главы муниципального образования, в рамках недели памяти главы городского самоуправления В.Н. Баварина, трагически погибшего 10 лет назад, 25 февраля 2013 г., состоялась встреча студентов группы 191 АФ РАНХ и ГС специальности «Государственное и муниципальное управление» с А.И. Шульгой и С.В. Красновым – бывшими руководителями города, работавшими с Владимиром Николаевичем в различные периоды его партийной и хозяйственной деятельности. Теплые слова участников встречи о В.Н. Баварине – Руководителе, Гражданине, Человеке сопровождалась демонстрацией фотографий, книг и иных материалов из личных архивов. При подготовке к занятиям студенты проявили большой интерес к обсуждаемой теме и по собственной инициативе М. Шошина и Д. Головкин подготовили специальное выступление и видеоряд, посвященный городскому главе. Завершился рассказ фильмом об одном из лучших мэров страны. Занятие практически стало мастер-классом для будущих управленцев, так как при его подготовке был соблюден один из главных принципов – обучение не должно быть оторвано от реальной жизни.

Полагаем, что подобные мероприятия полезны как для студентов, так и для представителей различных уровней власти

и местного сообщества. Подобные формы проведения занятий несомненно влияют на качество подготовки специалистов государственной и муниципальной службы.

Еще одним важным аспектом в процессе обучения являются вопросы формирования активной жизненной позиции, умения анализировать настоящее, прогнозировать будущее и сохранять исторические ценности. Неоднократно эти моменты освещались в ряде публикаций, особенно в 2012 г., объявленном в России Годом истории [4; 5].

С точки зрения Е.Н. Сабына, к.э.н., доцента кафедры региональной экономики и управления МИЭМИС АлтГУ, деятельность студента может быть направлена на создание продукта, который полезен не только ему, но и вузу, и его малой родине. Как раз на это и был направлен проект с аналогичным названием «Малая родина», реализуемый в Алтайском государственном университете по инициативе Полномочного представителя Президента РФ в Сибирском федеральном округе В.А. Толоконского. Данный проект предусматривает работу с талантливой

молодежью, мотивированной к научно-исследовательской деятельности, в результате которой органы государственной и местной власти могут увидеть новые, свежие идеи. По мнению В.А. Толоконского, участники проекта получают особые профессиональные компетенции, большой социальный опыт и навыки работы в команде [6].

Таким образом, обучение принимает совершенно новую форму. Пока еще не очень большой срок работы по новым образовательным стандартам, предполагающим использование компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов, показывает, что в ходе занятий преподаватель должен акцентировать внимание аудитории на умении научиться, овладевать профессиональными компетенциями и тем самым, готовить студентов к управлению делами государства. А наиболее включенные в этот процесс студенты и слушатели через исследовательскую и профессиональную деятельность, работу в общественных организациях найдут возможность применить полученные знания и навыки в практической работе.

Библиографический список

1. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 080504.65 «Государственное и муниципальное управление», утвержденный Министерством образования и науки РФ 02 марта 2000 года № 686.
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки (магистратура) 08110068 «Государственное и муниципальное управление», утвержденный Министерством образования и науки РФ 15 февраля 2010 года № 123.
3. Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи [Э/р]. – Р/д : <http://www.kremlin.ru/transcripts/16470>
4. Лякишева, В.Г. Об исторических традициях и современных тенденциях в развитии Барнаульского городского самоуправления // Преобразование Сибири: от реформ П.А. Столыпина до современности: материалы научно-практической конференции / под общ. ред. М.П. Щетинина. – Барнаул, 2012.
5. Лякишева, В.Г. О некоторых аспектах сохранения исторических и местных традиций как необходимого условия формирования чувства гордости за свою малую родину // Россия-страна передовых идей и новых технологий: всеросс. науч.-практ. конф. / гл.ред. М.Н.Денисевич. – Екатеринбург, 2012.
6. Сабына, Е.Н. Экономисты – «малой Родине» // За науку. – 2013. – № 4.

Bibliography

1. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki (specialnosti) 080504.65 «Gosudarstvennoe i municipalnoe upravlenie», utverzhdenihy Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF 02 marta 2000 goda № 686.
2. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki (magistratura) 08110068 «Gosudarstvennoe i municipalnoe upravlenie», utverzhdenihy Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF 15 fevralya 2010 goda № 123.
3. Vstrecha s predstavitel'yami obshchestvennosti po voprosam patrioticheskogo vospitaniya molodyozhi [Eh/r]. – R/d : <http://www.kremlin.ru/transcripts/16470>
4. Lyakisheva, V.G. Ob istoricheskikh tradiciyakh i sovremennikhk tendenciayakh v razvitiy Barnaul'skogo gorodskogo samoupravleniya // Preobrazovanie Sibiri: ot reform P.A. Stolihpina do sovremennosti: materialih nauchno-prakticheskoy konferencii / pod obth. red. M.P. Thetinitina. – Barnaul, 2012.
5. Lyakisheva, V.G. O nekotorykh aspektakh sokhraneniya istoricheskikh i mestnikh tradiciy kak neobkhodimogo usloviya formirovaniya chuvstva gordosti za svoyu maluyu rodinu // Rossiya-strana peredovikh idey i novikhk tekhnologiy: vseross. nauch.-prakt. konf. / gl.red. M.N.Denisevich. – Ekaterinburg, 2012.
6. Sabihna, E.N. Ehkonomistih – «maloyj Rodine» // Za nauku. – 2013. – № 4.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 378

Kharlov M.A. MANAGEMENT OF KNOWLEDGE AND REFLECTIVE BEGINNINGS IN VOCATIONAL TRAINING. Theoretical concepts and the experience of management of knowledge and reflective beginnings in vocational training are analyzed, the author offers the mechanism of such management which is based on information and communication technologies.

Key words: management of knowledge, reflective beginnings, vocational training.

М.А. Харлов, канд. тех. наук, директор ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж», г. Шадринск, E-mail: shpk045@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ НАЧАЛА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье даны теоретические представления и эмпирический опыт управления знаниями и рефлексивными началами в среднем профессиональном образовании, предложен авторский механизм такого управления, базирующийся на информационно коммуникационных технологиях.

Ключевые слова: управление знаниями, рефлексивные начала, среднее профессиональное образование.

В конце девяностых годов прошлого века на смену знаменитого лозунга: «Знание – сила», пришел новый, менее известный, но более значимый и прагматичный лозунг: «Знание – ма-

териальная ценность». Эффективное использование имеющихся знаний становится актуальной задачей современной России, решающей проблемы ее выживания и развития в современных ус-

ловиях. В развитых странах мира начал формироваться и развиваться четвертичный сектор экономики, построенный на знаниях. А в широкий обиход прочно вошло понятие рефлексии – «знание о знаниях, понятие о понятиях, осознание конструкторов сознания» [1, с. 4].

В рамках этого сектора во всех сферах человеческой деятельности – в бизнесе, в науке, в образовании, в медицине и других отраслях, стали использоваться инновационные управленческие системы, основанные на знаниях, которые отличаются от традиционных систем управления. В этих системах управление основывается на использовании базы знаний, которую даёт инновационная система образования. Очевидно, что использование таких систем управления в российских условиях затруднено в силу сложившегося характера образовательной системы и, прежде всего, системы профессионального образования. В ней недостаточно рефлексивных начал, а всё обучение, на всех уровнях построено по дисциплинарному и отраслевому признаку организации знаний, постановке и решении задач. Результат этого – репродуцируемые образованием базовые представления классической модели науки и производства: позиция стороннего наблюдателя, логика исключенного третьего, универсальность открываемого знанием порядка, перескакивание знания через миры человека прямо в природные онтологии.

Рассматривая практику образования и дальнейшего использования знаний специалистами (выпускниками системы профессионального образования), мы обнаруживаем, что происходит уход от вопросов социальной и личностной интеграции их знания, от вопросов их жизненной компетентности это приводит к невозможности интегрировать находящиеся в противоречии представления, к «инкапсулированию» принятия решений в одной из формальных схем, к понижению производительности.

Эта ситуация связана со многими факторами, одним из которых явилось отсутствие систематизированных инструментальных средств, которые образование могло бы передавать будущему специалисту для управления знаниями, а также отсутствием средств мониторинга такой обеспеченности передаваемого знания и его производительности.

В качестве ещё одного фактора можно назвать вытеснение научного знания весьма ограниченным индивидуальным практическим опытом.

Выделенные нами факторы делает, используемые традиционным формальным образованием управление знаниями недостаточным для интеграции субъектом разных событий бытия. В связи с чем: «Знания, относящиеся к разным событиям бытия и производимым в них присутствиям, оказываются в противоречии, требуют различения субъектной структуры и форм знания, трансформаций этой структуры и форм в коммуникации, управления позициями наблюдателя, сборки и этих позиций, и самого наблюдателя, даже сборки мира, в котором происходят события, требуют дополнения их специальными знаниями о знании, в том числе, знания целей и ценностей человека и общества, управляющих как событиями, так и знаниями о них» [2, с. 226].

Эти и другие представления об основаниях знания после многих лет обучения становятся не характеристиками одной из моделей знания, а познавательной нормой, кажутся объективными и самоочевидными. Работник (выпускник учреждения профессионального образования) уже не связывает истинность знания **со своей** к ней готовностью, **со своей** социальной и психологической зрелостью, не видит управляющие знанием культурные коды, не связывает **своей** профессиональную деятельность с конкретными контекстами, с целями и ценностями человека, компании, общества.

Требуется другой системный уровень организации знаний, в большей мере относящийся к философскому знанию о знании, который в современном российском профессиональном образовании во многом не понят и слабо востребован. Притом, что в практике модернизации и развития российской системы дошкольного и общего образования такие попытки в настоящее время усиленно предпринимаются.

Выделим некоторые теоретические представления и накопленный эмпирический опыт, которые могли бы стать общими инструментами управления знаниями и рефлексивного пути российского среднего профессионального образования [1-8].

На первый план, несомненно, следует вывести философское соотношение модуса стороннего наблюдателя и модуса присутствия в образовании.

Эта проблема нашла свое отражение в формуле «постнеклассической научной рациональности» В.С. Степина [6] и в «онтологической аналитике присутствия» М. Хайдеггера [7].

Этими исследованиями, на наш взгляд, в соответствии с современными вызовами были определены модус стороннего наблюдателя и модус присутствия субъекта познания в познаваемой реальности (в образовании – *автор*), были выделены собственные онтологии миров активности субъекта и сформулирована концепция этой аналитики, как аналитики собственных онтологий таких миров, введены понятия и принципы субъектных структур знания.

Наиболее важными выводами в контексте нашего исследования является следующее:

- для наблюдения объектов и событий собственных онтологий миров активности субъекта образования ему необходимо произвести свое присутствие в этой реальности. Для не присутствующего и не действующего в ней субъекта такая онтология не существует как истинный факт – она для него в **его чувствовании и действии** даже не образуется.

- осуществление присутствия субъекта как основание современной научной коммуникации.

- сетевая архитектура знания как коммуникация множества исследовательских площадок.

На второй план следует вывести метод расширения методологической базы и сборки новых стратегий познания в образовании, обеспечивающий широкую коммуникацию результатов познания, на основе методологических конструкторов.

В связи с этой постановкой вопроса ряде исследований было осуществлено:

- введение методологических конструкторов представлений об объеме бытия и культурных медиаторах (А. В. Куликовский);
- введение «права быть» и формата переключений гештальтов, как методологического конструктора бытийно-событийных оснований права (Л.В. Буров);
- введение представления о мультиплицировании знания новыми осями (В.П. Прохоров);
- введение концепта онтологической парадигмы педагогики и развитого методологического конструктора бытийно-событийных оснований педагогики – «образовывающего образования», определяющего компетенции и стратегии образования (Н.П. Пищулин).
- введение методологического конструктора коммуникации разных областей знания и конструктора модели накопления теоретических конструкторов знания и их проекция на конкретный опыт (В.С. Степин).

Делая обобщенный вывод из вышесказанного для целей нашего исследования, отметим следующее. Использование данных методологических конструкторов позволяет определять созданные многими поколениями образцы индивидуальной и социальной бытийности как базовый капитал, а образование и науку — как участников производства этого капитала — культурных образцов жизни, как ресурсной базы развития экономики и общества.

На следующий план, но не менее важный по значимости, следует вывести становление нового системного уровня организации общества, нового технологического уклада и нового системного уровня организации знания.

Образование рассматривается с точки зрения производства и воспроизводства в нем человеческого капитала и построено на знании современного общества (информации, коммуникациях, здоровье, качестве жизни и др.). Критерием качества такого производства становится достигнутая человеком и обществом производительность знания, эффективность управления его накопленным ресурсом для производства социальных, экономических и жизненных результатов.

Новый технологический уклад, в котором социальные и гуманитарные технологии становятся определяющими, не может перескакивать к природным онтологиям, игнорируя собственные онтологии миров, в которых действует, добывается своих целей и ценностей человека. «Современное знание — это не собрание отделенных от человека и общества сведений. Знание человекомерно и также событийно как и человеческое бытие. Знание происходит или не происходит как событие, когда к нему прикасается человек и присоединяется или не присоединяется как к своему жизненному сюжету» [2, с. 226]. Поэтому кажущиеся несовместимыми модели могут вполне ужиться в одном проекте, если к ним отнестись не как к отстраненной классичес-

Таблица 1

Цели и технологии управления знаниями и рефлексивными началами среднего профессионального образования, основанные на информационно-коммуникационных технологиях

Цели	Технологии
Сбор и хранение информации. Обмен сообщениями; эффективное использование имеющийся информации. Борьба с «информационным хаосом» и «информационным голодом». Повторное использование чужого опыта.	Сетевые (Internet, Intranet, Extranet); Поиска, добычи, извлечения и представления знаний. Электронной почты. Управления документами. Хранилищ данных. Совместной работы и распределения обучения. Искусственного интеллекта. Виртуальных рабочих пространств. Информационных порталов.

Таблица 2

Некоторые принципы управления знаниями и рефлексивными началами среднего профессионального образования, основанные на информационно-коммуникационных технологиях

Предпосылки	Принципы управления
Значение коммуникаций: с помощью коммуникаций все возможно, без них – невозможного ничего.	Позиционирование – новый подход к коммуникациям, способствующий многократному увеличению эффективности коммуникаций.
Сверхкоммуникативное общество: сами коммуникации превратились в коммуникативную проблему	Позиционирование – инструмент, обеспечивающий услышанность даже в сверхкоммуникативном обществе.
В силу насыщенности рынка образовательных услуг упала эффективность среднего профессионального образования	Просто быть известным уже недостаточно. Необходима собственная позиция в глазах обучающихся (потребителей образовательных услуг).
Невозможность изменения человеческого сознания	Поиск решения проблемы лежит не только внутри системы среднего профессионального образования, не только внутри персонала профессионального образовательного учреждения, но, прежде всего, в сознании обучающегося (потребителей образовательных услуг). Профессиональное образование должно позиционироваться в сознании обучающегося.
Ограниченность человеческого сознания: защищаясь от огромного количества информации, человеческое сознание отсеивает значительную ее часть и принимает то, что соответствует его знаниям и опыту.	Необходимо не создавать что-то исключительно новое и отличное от других, а управлять тем, что уже есть в сознании обучающихся, использовать уже имеющиеся связи.
Субъективность: потребитель и производитель образовательных услуг видят одно и то же по-разному.	Внедрение рефлексии позволяет начинать не с себя, а с сознания потребителя.

кой объективности природных онтологий, а как к сюжетам более широкого сценария. Для создания таких сценариев необходимо определить систему форм и моделей знания, которая позволяла бы подбирать конкретные формы и модели для конкретных возникающих в практике задач.

Эту систему форм и моделей знания и их соединения в сценариях социальных проектов можно было бы назвать архитектурой знания. Архитектура знания – формальное и личностное знание, культурные образцы жизни, собственные онтологии субъектных миров, перцептивные и транзактные базы субъекта, управляющие культурные коды, методологические конструкции, культурные медиаторы, гештальты, сборка и производство присутствия субъекта — является инструментом, позволяющим осуществлять управление знанием на новом системном уровне по сравнению с используемым в настоящее время.

Рефлексивные начала в среднем профессиональном образовании предполагают максимальное использование возможностей мышления, творческой работы сознания с образами и представлениями, сконструированными самим же сознанием. Познание опирается на приобретенные опытом знания, отменяя сам опыт, перерабатывая созданный мыслительный образ знания в новое понятие. Мир, предмет научения становится бытием сознания, материалом для операций с созданными мысленными образами (А.Г. Асмолов, А.А. Бизяева, М.К. Мамардашвили, Ю.А. Шрейдер).

Педагогическая рефлексия рассматривается как способность субъекта педагогического процесса осознать, анализировать, подвергать критическому осмыслению то, как действия и поступки, приемы управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации задач обучения и воспитания. Разумеется, педагогическая рефлексия не сводится к знанию и пониманию другого. Но в этом понимании проявляются ее характерные особенности: удвоение зеркального отражения субъектами друг друга, то есть взаимо-

отражение. Оно содержит субъективное воспроизведение внутреннего мира другого человека, причем, в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается внутренний мир первого (В.В. Белич, Н. Лобковец, Т.С. Полякова).

Нельзя отдельно не остановиться на том, что стремительная информатизация всех сфер жизни современного общества, в том числе и профессионального образования, оказывает огромное влияние на системы управления. Формируется еще один системный уровень управления знаниями, основанный на информатизации и интеллектуализации, поскольку интеллектуально-информационные системы, как правило, имеют в своем составе: систему (подсистему) знания; систему (подсистему) управления знаниями; систему (подсистему) протокольного сопровождения..

В связи с чем, даже сформировалось отдельное научное направление, которое представлено в работах зарубежных ученых (Г. Антес, Т. Боуэн, Д. Гарднер, Д. Каймо, Д. Люгер, Э. Меллоу, С. Сатьядас, Э. Скэннел, К. Фраппаоло и др.) и отечественных ученых (В. Ананьин, Т. Гаврилова, М. Головкин, А. Данилин, С. Левочкин, Т. Хорошевский и другие).

Несмотря на определенные достигнутые результаты данных исследований, на множество разработанных программных продуктов и аппаратных средств, все же сохраняется их дефицит для решения огромного числа педагогических задач. Более того, все системы управления знаниями используют компьютерные сети, вычислительные платформы, программное обеспечение и наборы информационных технологий от различных поставщиков, что не позволяет их унифицировать.

Сохраняется определенное недопонимание в интеграции философских, психолого-педагогических и информационно-коммуникационных концепций управления знаниями в сфере среднего профессионального образования для решения поставленных задач.

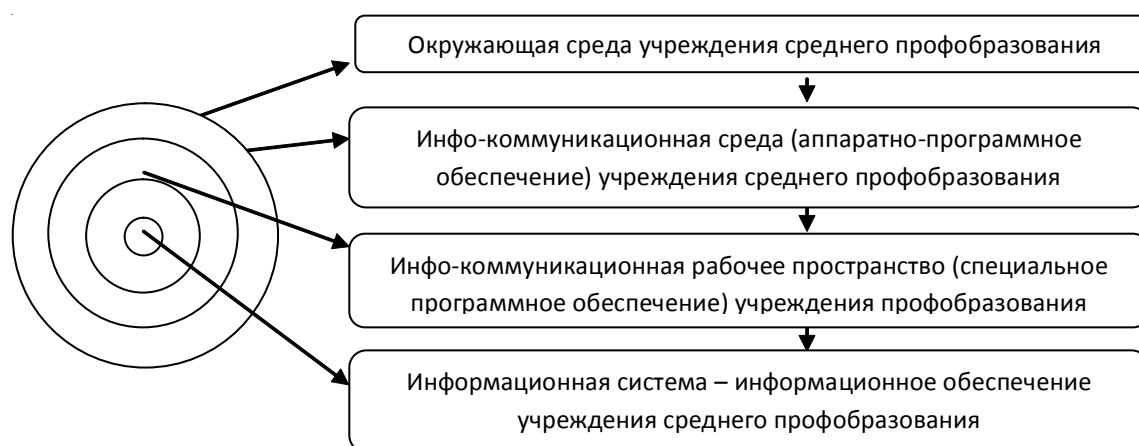


Рис. 1. «Луквичная» модель системы, основанная на знаниях и рефлексивном начале для учреждения среднего профессионального образования, базирующаяся на информационно-коммуникационных технологиях

В связи с этим, актуален поиск механизмов управления знаниями и рефлексивными началами в сфере среднего профессионального образования, основанных на информационно-коммуникационных технологиях.

Ниже представлено авторское видение такого механизма управления знаниями и рефлексивными началами среднего профессионального образования, основанного на информационно-коммуникационных технологиях: цели, технологии, принципы, графическая модель системы управления.

В силу ограниченности объема публикации приведем лишь некоторые принципы управления знаниями и рефлексивными началами среднего профессионального образования, основанные на информационно-коммуникационных технологиях (таблица 2).

Наглядное представление дает графическая модель системы, основанная на знаниях и рефлексивном начале для учреждения среднего профессионального образования, базирующаяся на информационно-коммуникационных технологиях (рис. 1).

Отличительной особенностью такой системы, основанной на знаниях и рефлексивном начале для учреждения среднего профессионального образования, базирующейся на информационно-коммуникационных технологиях, является следующее. Это – большое число и сложность связей между параметрами

состояния объекта исследования; трудоемкость построения математического и кибернетического описания и использования его для получения практических результатов; необходимость принятия решения для управления в условиях неполной информации.

Система управления знаниями и рефлексивными началами для учреждения среднего профессионального образования может быть реализована на базе возможностей сервера Lotus Domino Enterprise Server (IBM), версии 6 и выше. Где функции сбора нечетких знаний реализуются использованием возможностей почтового сервера Domino Mail Server, сервера приложений Domino Application Server, приложения Lotus Instant Messaging and Web Conferencing. Они обеспечивают сбор, фильтрацию и организацию управления в реальном времени, в едином хранилище. Также могут быть использованы функции таксономии и автоматического создания карт знаний [8, с. 48].

Таким образом, нами представлены некоторые теоретические представления и эмпирический опыт, которые могли бы стать общими инструментами управления знаниями и рефлексивного пути российского среднего профессионального образования. Однако, это не исчерпывает проблему в окончательном варианте и требует продолжение научных изысканий.

Библиографический список

1. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы. – Шадринск, 1999.
2. Буров, В.А. Методологические вопросы создания «школ будущего»: прикладная философия. Компетенции. Культурные коды. Управление знаниями. – Москва; Александров, 2011.
3. Буров, В.А. Язык и пять принципов постнеклассической аналитики субъектных структур. – Москва; Александров, 2008.
4. Лепский, В.Е. Рефлексивный подход: от методологии к практике. – М., 2009.
5. Пищулин, Н.П. Постнеклассическая парадигма и новые контексты образования. – М., 2009.
6. Степин, В.С. Теоретическое знание. – М., 2000.
7. Хайдеггер, М. Бытие и время. – СПб., 2006.
8. Гольдштейн, О.Г. Система управления знаниями для разрешения ситуаций в бизнесе: монография. – Екатеринбург, 2006.

Bibliography

1. Nayn, A.Ya. Refleksivnoe upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem: teoreticheskie osnovy. – Shadrinsk, 1999.
2. Burov, V.A. Metodologicheskie voprosy sozdaniya «shkol buduthego»: prikladnaya filosofiya. Kompetencii. Kul'turnye kodiy. Upravlenie znaniyami. – Moskva; Aleksandrov, 2011.
3. Burov, V.A. Yazhik i pyatj principov postneklassicheskoy analitiki subjektnikh struktur. – Moskva; Aleksandrov, 2008.
4. Lepskiy, V.E. Refleksivniy podkhod: ot metodologii k praktike. – M., 2009.
5. Pithulin, N.P. Postneklassicheskaya paradigma i noviye kontekstih obrazovaniya. – M., 2009.
6. Stepin, V.S. Teoreticheskoe znanie. – M., 2000.
7. Khaydegger, M. Bytie i vremya. – SPb., 2006.
8. Goljdshteyn, O.G. Sistema upravleniya znaniyami dlya razresheniya situatsiy v biznese: monografiya. – Ekaterinburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.964

Shamshikova O.A., Volokhova V.I. **PSYCHOMETRIC ANALYSIS AND STANDARDIZATION OF FOREIGN TECHNIQUE «BOUNDARIES IN THE MIND» BY ERNEST HARTMANN M.D.** The paper presents main results of adaptation procedure of foreign technique «Boundaries in the mind» based on Russian sample. Confirmed consistency of the scales, retest reliability, discriminative ability of statements. Researched construct validity.

Key words: Boundaries in the mind, reliability, validity, discrimination.

О.А. Шамшикова, канд. психол. наук, проф., зав. каф. общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского гос. педагогического университета, E-mail: kafedra_psi@mail.ru;
В.И. Волохова, асп. каф. общей психологии и истории психологии Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: nargiza113@yandex.ru

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ЛИЧНОСТИ» Э. ХАРТМАННА

В статье представлены основные результаты процедуры адаптации зарубежной методики «Психологические границы личности» на русскоязычной выборке. Подтверждена согласованность шкал, ретестовая надежность, дискриминативная способность утверждений, исследована конструктивная валидность, проведена линейная нормализация тестовых баллов.

Ключевые слова: психологические границы, надежность, валидность, дискриминативность.

Одна из самых важных задач, которую человек решает в своем развитии, – задача стать отдельным и автономным субъектом собственной жизни, автором своего жизненного проекта. Это означает, что он, взаимодействуя, коммуницируя, вступая в разного рода контакты и диалоги с другими людьми и продуктами их деятельности, в состоянии отделить себя от них и обозначить свои индивидуальные границы, которые помогут ему сформировать и сконструировать собственную личность [1].

К настоящему времени отмечается возрастание научного интереса к применению в психологии личности топологических и средовых категорий. За рубежом в научный обиход давно введены такие термины, как «жизненный мир», «психологическое время и пространство» (К. Левин), «толстые и тонкие границы» (Э. Хартманн), «личное пространство» (Р. Соммер), «границы контакта» (Ф. Перлз), «психологическая кожа» (Д. Анзье), «чувство единства Я» (П. Федерн), «телесное Я» (В. Тауск). В отечественной психологии, описывая субъективное бытие человека, говорят о жизненном мире (Ф.Е. Василюк), топологии субъекта (А.Ш. Тхостов), внешнем и внутреннем Я (А.Б. Орлов), внутреннем мире (Е.С. Калмыкова), факторе места и обособлении личности (В.С. Мухина), психологическом опыте (Л.И. Воробьева, Т.В. Снегирева), бытийных пространствах (З.И. Рябикина), психологической суверенности (С.К. Нартова-Бочавер). Несмотря на разнообразие обозначений, речь идет об одном и том же явлении, которое можно называть «психологическая граница».

Проблема «границ» в рамках этологического и бихевиорального подходов рассматривается с позиций биосоциальных инстинктивных программ, общих для человека и животных. В гештальт-психологии исследователи говорят в основном о границах контакта, которые проявляют себя в отношениях с тем, кто не является «мной» и становятся той областью, в которую «Я» неизбежно и постоянно вступает в процессе своего развития. Границы рассматриваются как широкие проявления различных граней «Я»: телесности, привычного, проявлений открытости и ценностей.

Первоначальный вклад в развитие понятия «психологические границы Я» принадлежал З. Фрейду. Термин «границы» исходно был введен З. Фрейдом для топического разграничения сознания, предсознательного и бессознательного, а затем в работе «Я и Оно» 1923 года для описания и выделения трех структур психики: Я, Оно и Сверх-Я. В самом широком смысле данный термин понимался З. Фрейдом в контексте пространственной протяженности психики. В узком смысле – степень доступности сознанию любых по отношению к нему воздействий.

Н. Браун, соединяя этологический и психоаналитический подходы, предлагает эмпирически различать физические, психофизиологические и психологические типы границ, выделяя флексибильные и ригидные границы, а также условия развития «психологических границ Я». Она предлагает относить к внешним физическим границам, в первую очередь, тело человека и его вещи (материальные ценности). Селективные ригидные (психофизиологические) границы служат тем же целям: защищать от потенциальной угрозы и/или вреда, который может быть нанесен личности. Но селективные ригидные границы – это границы, которые непосредственно зависят от времени, места и/или ситуации (условий). Флексибильные границы – это подвижные психологические границы Я, схожие с селективными ригидными границами [2].

Границы «Я», образуя психологическое пространство личности и являясь функциями Я, направлены на отграничение «своего собственного» (того, что принадлежит «Я» и может контролироваться), от «иного» (того, что не подлежит контролю и не принадлежит к «Я»), акцентируя и защищая его от неидентичного [2]. В работах Дж. Болдуина уже ставится вопрос о роли собственно психологических границ как границ не только внешних, но и внутренних, имеющих амбивалентное значение для развития не только интеллектуальных, но и личностных качеств людей.

Развитие психоанализа в середине XX в. привело к некоторой модификации подхода к проблеме психологических границ. Так, К. Хорни рассматривала и внутренние рамки, в которые человек помещает себя (что привело к появлению представлений об «образе Я» и «Я-концепции»). Гибкость этих рамок, позволяющих человеку пересмотреть свой образ, помогает ему адаптироваться к внешним ограничениям и адекватно выстроить систему отношений с другими, в которых не доминирует ни один из невротических синдромов (конформизм, уход, агрессия). Э. Эриксон в своей концепции уже рассматривал взаимосвязь внешних и внутренних границ, которые соотносятся в содержании идентичности, образуя ее личностную и социальную области и помогая субъекту позиционировать себя в социуме, в культуре [3].

Распространенной типологией границ, принятой в психологии, является типология, основанная на дифференциации У. Джемса: границы, отделяющие физическое «Я», социальное «Я» и духовное «Я». В аналитической психологии К.Г. Юнга, главным образом, в поздних работах, исследуются отношения между Я и коллективным бессознательным в контексте и через призму фундаментального отношения «Я – Другой» [1]. Ф. Перлз дифференцирует термины «соединение», «единение» и «контакт», вводя понятие «граница-контакт».

Психологическая граница формируется в процессе осознания своего собственного внутреннего пространства и его отстаивания, преодоления симбиотических отношений. Такое преодоление означает обретение права на самоопределение, свободу, но вместе с тем и ответственность за себя. Адекватное и дифференцированное восприятие человеком границы физического тела, способствует переживанию «Я есть» и является фундаментом самоидентичности. Осознание и оптимизация психологической границы обеспечивают переживание «Я могу» и является основой активности человека.

Так, термин «Границы Я» – «психоаналитическое понятие, выражающее степень доступности сознанию внешних по отношению к нему воздействий. При этом «внутренние границы Я» разделяют сознание и бессознательное, препятствуя прорыву в сознание угрожающих элементов бессознательного. «Внешние границы Я» выполняют функцию контроля за поступающей через органы чувств информации из внешнего мира, позволяя оценивать ее в соответствии с принципом реальности. При разрушении этой границы предметы в восприятии принимают черты нереального и причудливого, что характерно состоянию дереализации» [4].

В современной науке понятие психологических границ наполняется новым содержанием. Эрнест Хартманн (E. Hartmann) представляет границы, как «новое измерение личности». Рассматривая исследования психологов и психоаналитиков по данной теме, невольно встает вопрос о том, что нового и значимого

можно найти для понимания природы границ в теории Э. Хартманна. Взяв за основу постулат П. Федерна, о том, что внешние и внутренние границы существуют, он выделил такие измерения границ личности, как тонкие и толстые, которые охватывают всю психику человека в целом.

Далее Эрнест Хартманн и его коллеги выделили множество подтипов границ, которые взаимосвязаны: границы восприятия (между стимулами, фокусом восприятия, вокруг воспринимаемых реальностей); границы, относящиеся к мыслям и чувствам (границы мыслей и чувств); границы состояния осознанности или сознания; границы памяти (ранние воспоминания, поздние воспоминания, организация памяти, личное прошлое, личное будущее); телесные границы; внутриличностные границы; границы между сознанием и бессознательным – между Id, Ego, Super-ego; защитные механизмы как границы; границы идентичности (сексуальная идентичность, возрастная идентичность, постоянство идентичности), границы в организации личного пространства [5].

Исследуя границы, Э. Хартманн говорит о содержании психики, о мыслях, чувствах, воспоминаниях. Психологические границы не являются жесткими разделителями. Они могут быть довольно-таки толстыми с одной стороны и тонкими с другой. В таком случае, границы – больше чем просто описательный конструкт. Толщина границ представляет собой важное личностное измерение, которое как ни какое другое не позволяет исследовать аспекты человеческой жизни. Проницаемость границ относится к степени слитности и отдаленности всех областей функционирования психики [6].

На современном этапе в отечественной психологии практически нет опросников, направленных на измерение прочности (толстых или тонких) границ в психике, что обусловило актуальность проведения процедуры адаптации и стандартизации опросника «Психологические границы личности» на российской выборке.

Целью данного исследования явилась адаптация зарубежного опросника «Психологические границы личности» (E. Hartmann), проверка его психометрических характеристик и стандартизация. Адаптируя методику «Психологические границы личности» на русскоязычной выборке, мы учитывали опыт зарубежных разработчиков. Данная методика позволяет определить толстые/тонкие психологические границы.

Экспериментальная работа по адаптации зарубежного опросника «Психологические границы личности» проводилась на российской выборке в течение 2009-2013 гг. Перед тем, как приступить к экспериментальной части работы, нами были рассмотрены и содержательно определены основные психометрические требования, которые предъявляются к психодиагностическим методикам в процессе их адаптации и стандартизации [7-9, 10-12].

Экспериментальной базой исследования служили лица № 6 г. Бердска, Новосибирский государственный педагогический университет, взрослые работающие люди.

Экспериментальная выборка составила 627 человек (201 мужчин и 426 женщин в возрасте от 17 до 65 лет). Определение психометрических характеристик теста осуществлялось по «лоскутному» экспериментальному плану и в общей сложности включало обследование 189 взрослых, 398 студентов и 40 школьников. Вместе с тем не все респонденты участвовали в выявлении каждой из психометрических характеристик.

Статистическая обработка. Результаты диагностических исследований подвергались статистической компьютерной обработке с помощью программного обеспечения SPSS+PS for Windows. Достоверность полученных данных не ниже 5% уровня значимости. Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Процедура исследования. Для адаптации и стандартизации методики «Психологические границы личности» на разновозрастной русскоязычной выборке нами предпринято три этапа исследования. В задачи первого этапа входило осуществление процедуры перевода опросника, а также непосредственное конструирование рабочей версии методики. Так же на данном

этапе осуществлялся перевод статей и материалов Эрнеста Хартманна, для подробного изучения теории границ. Перевод опросника, формулирование пунктов, приспособление лексики и грамматики к возрастной и образовательной структуре контингента планируемого для обследования происходил с участием специалистов по русскому и английскому языкам, профессионалов в области психологии. В процессе разработки варианта методики «Психологические границы личности» на русском языке мы консультировались с автором оригинальной методики профессором Э. Хартманном. Корректность русского перевода опросника проверялась им с помощью обратного перевода, осуществленного сотрудником, владеющим русским и английским языками.

На втором этапе оценивались психометрические свойства инструментария: 1) пригодность пунктов опросника – исследование корреляции между пунктами, для исключения дублирующих друг друга утверждений; сложности и дискриминативности (коэффициент избирательности), способности отдельных пунктов дифференцировать обследуемых относительно «максимального» или «минимального» результата в целом; 2) надежность – оценка внутреннего постоянства шкал (коэффициент α -Кронбаха); оценка надежности-устойчивости (N = 207), с интервалом перетестирования две недели (коэффициент ранговой корреляции Спирмена; 3) конструктивная (конвергентная) валидность (через корреляции со шкалами других опросников).

На третьем этапе осуществлялась стандартизация методики – проверка типа распределения полученных тестовых баллов и конструирование тестовых норм. На данном этапе использовался критерий нормальности λ -Колмогорова-Смирнова, в качестве стандартной шкалы выбрана шкала стенов.

Методики. Испытуемым предлагалось заполнить следующие методики: опросник С.К. Нартова-Бочавер «Суверенность психологического пространства», 2006; методика «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е.О. Шамшиковой, 2009; «Миннесотский многоаспектный личностный опросник» в модификации Л.Н. Собчик, 2003; опросник И. Майерс-Бриггс в адаптации Ю.Б. Гиппен-

Таблица 1
Оценка дискриминативной способности пунктов опросника
«Психологические границы личности»
в адаптации Шамшиковой О.А., Волоховой В.И.

№	Дискриминативность	№	Дискриминативность
1	0,400	10	0,402
2	0,424	11	0,362
3	0,350	12	0,372
4	0,512	13	0,489
5	0,338	14	0,395
6	0,366	15	0,329
7	0,361	16	0,358
8	0,359	17	0,304
9	0,432	18	0,359

Таблица 2
Показатели сложности пунктов русскоязычной версии опросника
«Психологические границы личности»
в адаптации Шамшиковой О.А., Волоховой В.И.

№	Сложность, %	№	Сложность
1	34,8	19	54,1
2	51,8	20	25,5
3	28,6	21	27,6
4	34,7	22	54,7
5	28,2	23	62,5
6	37,7	24	44,2
7	43,8	25	26,1
8	33,7	26	27,6
9	38,1	27	32,9

рейтер, 2002; Я-структурный тест Г. Аммона, 2003. Данные методики использовались для оценки конструктивной валидности опросника. Показатели адаптируемой методики сопоставлялись с показателями стандартизованных и адаптированных тест-опросников, направленных на диагностику близких по содержанию конструктов (границы я, психологическая суверенность).

Результаты. На первом этапе осуществлен перевод инструкции, текста методики «Психологические границы личности», сопроводительной литературы, сформулированы пункты. При компоновке рабочей версии опросника была изменена структура некоторых утверждений, мы старались избежать двусмысленности и излишней абстрактности, каждое оставшееся утверждение обращается к личному опыту респондентов [7-10].

Результаты второго этапа исследования позволили сделать вывод о том, что все утверждения соответствуют основным психометрическим требованиям и могут быть включены в структуру опросника. Оценка дискриминативности пунктов опросника показала, что все пункты опросника обладают высокой дифференцирующей способностью (таблица 1).

Следующим шагом стало вычисление индекса сложности утверждений ($N=502$), который, определяет долю испытуемых, ответивших в соответствии с «ключом» опросника (ключевые ответы – «это на меня похоже, но нет уверенности», «это на меня похоже»). Данный анализ позволяет исключить вопросы, на которые респонденты будут давать социально желательные ответы, а так же исключить «простые» вопросы. В идеале этот индекс для каждого задания должен располагаться в интервале от 0,2 до 0,8 (от 20% до 80%), приближаясь в среднем к 0,5 (50%) для всей шкалы. Оценка сложности пунктов опросника показала, что для всех пунктов показатели находятся в диапазоне от 20% до 80 % (таблица 2).

Анализ надежности опросника, произведенный на этом этапе исследования позволяет говорить о высокой *внутренней согласованности* опросника (α -Кронбаха – 0,790).

Ретестовая надежность опросника показывает, в какой степени можно распространить результаты теста на различные случаи его применения. Надежность указывает на чувствительность результатов к обычным изменениям состояния испытуемого и обстановки тестирования и определялась путем расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена ($N= 207$) с ин-

тервалом в две недели. Показатель ретестовой надежности свидетельствует о достаточной устойчивости разрабатываемой методики ($r_s = 0,609$ при $p \leq 0,001$).

Оценка конструктивной валидности шкал проводилась с учетом гипотез, сформулированных в результате теоретического анализа литературных источников по проблеме границ, а так же с опорой на фактологический материал исследований Э. Хартманна (таблица 3). Путем сопоставления показателей по адаптируемому нами опроснику с показателями стандартизованных и адаптированных методик, направленных на диагностику близких по содержанию конструктов, были сформулированы следующие гипотезы:

1. Психологический конструкт опросника «Психологические границы личности» тесно связан с конструктом методики «Границы Я» Н. Браун в адаптации Шамшиковой Е.О.

2. Тонкие психологические границы соотносятся с отрицательной тенденцией суверенности психологического пространства (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»).

3. Должна наблюдаться умеренная корреляция со шкалами методики «Я-структурный тест Г. Аммона», так как излишне тонкие психологические границы характеризуются дефицитным внутренним и внешним Я-отграничением.

4. Воспроизводя исследование Э. Хартманна, мы получим тесные корреляционные взаимосвязи с «Миннесотским многоаспектным личностным опросником» в модификации Л.Н. Собчик и опросником И. Майерс-Бриггс в адаптации Ю.Б. Гиппенрейтер.

Все значимые корреляционные связи, полученные в результате проверки конструктивной валидности опросника «Психологические границы личности» представлены в таблице 3.

Таким образом, наиболее значимые обнаруженные корреляционные связи адаптируемого опросника имеют обратную связь с такими психологическими конструктами, как «суверенность физического тела» ($r = -0,173$ при $p < 0,01$, $N=450$), «суверенность привычек» ($r = -0,176$ при $p < 0,01$, $N=450$), «суверенность ценностей» ($r = -0,208$ при $p < 0,01$, $N=450$). Полученные взаимосвязи позволяют сделать вывод о том, что проницаемость психологических границ означает непостоянство ценностных ориентаций – мечтает об одном, в жизни делает другое – посто-

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями по шкалам русскоязычной версии опросника «Психологические границы личности» в адаптации Шамшиковой О.А., Волоховой В.И. и опросников, привлеченных для оценки конструктивной валидности

Адаптируемый опросник	Шкалы методик, привлеченных для оценки конструктивной валидности	r_s -Спирмена
«Психологические границы личности»	Методика «Границы Я» Н. Браун в адаптации Шамшикова Е.О.	0,163(**)
«Психологические границы личности»	Суверенность физического тела (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,173(**)
	Суверенность территории (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,113(*)
	Суверенность мира вещей (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,118(*)
	Суверенность привычек (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,176(**)
	Суверенность социальных связей (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,105(*)
	Суверенность ценностей (опросник Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,208(**)
	Общий балл опросника Нартова-Бочавер С.К. «Суверенность психологического пространства»)	-0,192(**)
«Психологические границы личности»	Паранойяльность (MMPI)	0,305(*)
	Психастения (MMPI)	0,338(**)
	Шизоидность (MMPI)	0,426(**)
	Гипотония (MMPI)	0,306(*)
«Психологические границы личности»	Интровертированный тип (опросник И. Майерс-Бриггс)	0,267(*)
	Сенсорный тип (опросник И. Майерс-Бриггс)	-0,394(**)
	Интуитивный тип (опросник И. Майерс-Бриггс)	0,415(**)
	Мыслительный тип (опросник И. Майерс-Бриггс)	-0,303(*)
	Чувствующий тип (опросник И. Майерс-Бриггс)	0,277(*)
«Психологические границы личности»	Внешнее Я-отграничение дефицитное (Я-структурный тест Г. Аммона)	0,391(**)
	Внутреннее Я-отграничение дефицитное (Я-структурный тест Г. Аммона)	0,411(**)

Таблица 4

Достоверность различия в значениях именуемого признака

Исследуемый признак – психологические границы	Средний ранг	U – критерий	Уровень значимости
Женщины	334,36	25693,500	p=0,0001***
Мужчины	248,10		

Примечание: *** – уровень значимости $p < 0,001$

янно меня свои предпочтения; неспособность контролировать своё психологическое пространство, включая и временные характеристики; будет наблюдаться тенденция к обращению чего-то привычного, касающегося вопросов организации своей жизни. Так же корреляционные связи с методикой «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е.О. Шамшиковой ($r = 0,163$ при $p < 0,01$, $N=511$) подтверждают валидность адаптируемого опросника, так как методики исследуют совпадающие между собой конструкты.

При оценке конструктивной валидности опросника «Психологические границы личности», мы воспользовались данными любезно представленными Э. Хартманном, о взаимосвязях между конструктом его опросника и таких методик как MMPI и И. Майерс-Бриггс. Автором установлено, что опросник умеренно коррелирует с такими шкалами MMPI, как «Паранойяльность» ($r=0,41$, $N=299$), «Психастения» ($r=0,34$, $N=299$), а так же была выявлена положительная корреляция с опросником И. Майерс-Бриггс (r от 0,4 до 0,5) между суммарным баллом и интуицией, и несколько меньшая корреляция с чувствительностью (M. Erhman, R. Oxford, J. Barbutto, B. Plummer) [6].

В нашем исследовании удалось воспроизвести полученные Э. Хартманном взаимосвязи, а так же выявить, что опросник «Психологические границы личности» тесно взаимосвязан с такими психологическими конструктами, как «Паранойяльность» ($r = 0,305$ при $p < 0,05$, $N=57$), «Психастения» ($r = 0,338$ при $p < 0,01$, $N=57$), «Шизоидность» ($r = 0,426$ при $p < 0,01$, $N=57$), «Гипотония» ($r = 0,306$ при $p < 0,05$, $N=57$). Обнаруженные корреляционные связи с методикой MMPI свидетельствуют о том, что проницаемость психологических границ тесно связана склонностью к формированию сверхценных идей, тревожностью и нерешительностью, повышенной чувствительностью и неустойчивостью контакта с людьми.

Согласно полученным результатам и ориентируясь на типологию опросника И. Майерс-Бриггс, человека с тонкими границами можно охарактеризовать как интуитивного – стремление выйти за пределы непосредственно данного и известного – понять значения, смыслы, связи и отношения, используя для этого свою интуицию ($r = 0,415$ при $p < 0,01$, $N=61$) и чувствующего типа – при работе с информацией исходят из ее личностного значения, а не логики ($r = 0,277$ при $p < 0,05$, $N=61$). И, наоборот, человек с толстыми психологическими границами будет мыслительного типа – принимая решение, старается быть логичным, непредубежденным, анализирует ситуацию и руководствуется объективными ценностями ($r = 0,303$ при $p < 0,05$, $N=61$) и сенсорного типа – поглощенность реальным миром вокруг себя, так что образы и идеи, которые он не может «потрогать», не привлекают его внимания – реалист ($r = 0,394$ при $p < 0,01$, $N=61$).

Третий этап ($N = 608$) отражал проверку типа распределения полученных тестовых баллов и стандартизацию теста. Была произведена оценка типа распределения данных ($N= 627$) с использованием статистического критерия нормальности Колмогорова-Смирнова. Полученные данные свидетельствуют о том, что распределение приближается к нормальному ($Z > 1,26$, при $p=0.05$). Поэтому следующим шагом стала разработка тестовых норм.

Для разработки тестовых норм по полу выборка испытуемых была дифференцирована на женщин ($N=426$) и мужчин

Таблица 5
Среднее и стандартное отклонение по стандартизованному опроснику «Психологические границы личности»

Название группы	N	Среднее	Стд. отклонение
Женщины	429	33,2714	9,44448
Мужчины	198	28,7770	9,78533

($N=201$), на основании различий выявленных при помощи критерия Манна-Уитни (таблица № 4).

Полученные данные вполне сопоставимы с результатами зарубежных исследований, в которых указывается на устойчивые различия в проницаемости психологических границ между мужчинами и женщинами (таблица 5) [5].

Последний цикл экспериментальной работы сводился к подсчёту стандартных тестовых норм – таблица пересчета «сырых» оценок в стандартную тестовую шкалу. Так как распределение сырых оценок соответствует нормальному, была выбрана линейная стандартизация [13]. Для построения тестовых норм «сырые» баллы были линейно преобразованы в шкалу стенов. Тестовые нормы построены на выборке $N=627$ человек на основании значимости различий в показателях по шкале опросника «Психологические границы личности» и с учетом описательных статистик. Полученные данные представлены в таблице № 6.

С помощью данной таблицы возможен перевод «сырых» баллов в стены, что позволяет интерпретировать данный личностный конструкт. Так, 1 и 10 стен означают крайнюю выраженность признака. Тем самым, 1 стен – это личность с крайне тонкими границами, которая может испытывать синестезии, трудности концентрации внимания на чём-то одном. Такой человек будет смешивать мысли и чувства, часто находиться в состоянии полусна, быть полностью погруженным в фантазии или мечты, так что иногда граница между реальной жизнью и фантазией может быть размытой. Для него свойственна нечувствительность к границам тела и личного пространства. Сближение с другими людьми будет происходить быстро и такого человека будет «слишком много». Такая личность может иметь ясное представление о прошлом, и смешивать его с настоящим («Я взрослый, но в чём-то я всё ещё ребенок»). Кроме того, такой человек допускает смешение и в сексуальной идентичности («Я мужчина, но что-то женское тоже есть во мне»). 10 стен – человек с ярко выраженными толстыми границами, который обладает отличной концентрацией внимания, и легко может сосредоточиться на чём-то одном. Такой человек имеет четкое представление о разделении прошлого, настоящего и будущего, имеет вполне развитое ощущение пространства вокруг самого себя, и будет иметь очень четкую сексуальную идентичность. Однако человек с крайними толстыми психологическими границами будет испытывать трудности в социальных контактах с другими людьми, будет крайне нечувствителен – таких людей могут называть «черствый», «толстокожий», «безразличный».

Средние баллы по опроснику соответствует 5 стенам. Э. Хартманн отмечает, что большинство из нас где-то посередине, между тонкими и толстыми границами – такая личность создает здоровые отношения с другими людьми, сохраняя психо-

Таблица 6

Таблица пересчета «сырых» баллов в стены русскоязычной версии опросника «Психологические границы личности» в адаптации Шамшиковой О.А., Волоховой В.И.

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Женщины	< 13	14-18	19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	44-48	49-53	> 54
Мужчины	< 9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	> 50

логическую дистанцию; психика использует адекватные психологические защиты [6].

Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию методики успешно завершены. Опросник «Психологические границы личности» в адаптации Шамшиковой О.А., Волоховой В.И. на российской выборке состоит из

18 пунктов (14 прямых и 4 обратных вопросов), ответы на которые метрически анализируемы и могут считаться эмпирически проверенными индикаторами тонкости психологических границ. Опросник может использоваться в экспериментальных исследованиях, а также в области психодиагностики и психологического консультирования.

Библиографический список

1. Рягузова, Е.В. Виды и функции границ в психологических исследованиях // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т. 11.
2. Шамшикова, О.А. О феномене «психологические границы Я» / О.А. Шамшикова, Е.О. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практич. конф. – Новосибирск, 2006. – Ч. I.
3. Марцинковская, Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. – 2008. – № 3.
4. Глоссарий психологических терминов / под. ред. Н. Губина. – М., 1999.
5. Hartmann, E. Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality. – N.Y., 1991.
6. Hartmann, E. Boundaries: A New Way to Look at the World. – Copyright, 2011.
7. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб., 2001.
8. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб., 2003.
9. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов. – Киев, 1994.
10. Клепикова, Н.М. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Нарциссический опросник личности» (R.Raskin, C.S.Hall, 1979; J.Zimmermann, 1994) / О.А.Шамшикова, Н.М.Клепикова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6(25).
11. Принципы адаптации, стандартизации и конструирования психологических методик: учебно-методический комплекс / сост. О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова. – Новосибирск, 2013.
12. Шамшикова, Е.О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4.
13. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. – СПб., 2004.

Bibliography

1. Ryaguzova, E.V. Vidii i funkcii granic v psikhologicheskikh issledovaniyakh // Izvestiya Saratovskogo universiteta. – 2011. – T. 11.
2. Shamshikova, O.A. O fenomene «psikhologicheskie granich Ya» / O.A. Shamshikova, E.O. Shamshikova // Sociokulturnie problemih sovremennoy molodezhi: materialih Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Novosibirsk, 2006. – Ch. I.
3. Marcinkovskaya, T.D. Psikhologicheskie granich: istoriya i sovremennoe sostoyanie // Mir psikhologii. – 2008. – № 3.
4. Glossariy psikhologicheskikh terminov / pod. red. N. Gubina. – M., 1999.
5. Hartmann, E. Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality. – N.Y., 1991.
6. Hartmann, E. Boundaries: A New Way to Look at the World. – Copyright, 2011.
7. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi, S. Urbina. – SPb., 2001.
8. Burlachuk, L.F. Slovarj-spravochnik po psikhodiagnostike / L.F. Burlachuk, S.M. Morozov. – SPb., 2003.
9. Klayjn, P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov. – Kiev, 1994.
10. Klepikova, N.M. Psikhometricheskij analiz i standartizaciya zarubezhnoy metodiki «Narcissicheskij oprosnik lichnosti» (R.Raskin, C.S.Hall, 1979; J.Zimmermann, 1994) / O.A.Shamshikova, N.M.Klepikova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 6(25).
11. Principih adaptacii, standartizacii i konstruirovaniya psikhologicheskikh metodik: uchebno-metodicheskij kompleks / sost. O.A. Shamshikova, N.M. Klepikova. – Novosibirsk, 2013.
12. Shamshikova, E.O. Adaptaciya zarubezhnoy metodiki «Granich Ya» N. Braun // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2009. – № 4.
13. Nasledov, A.D. Matematicheskie metodih psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannihkh: uchebnoe posob. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 167.7

Matis V.I. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SCIENCE AND THE SCIENTIFIC DESIGN. The concept of culture of the scientific design, scientific competence, their structure and technology of formation or education are being actively developed by Russian and foreign researchers. That is primarily due to the integration processes in all spheres of scientific activity, the necessity in connection with the formation of the culture of the scientific design. The article gives a brief description of the components of the culture of the scientific design, factors of formation of culture of the scientific design, as well as the role of scientific knowledge in shaping the culture of the scientific design and development of scientific knowledge on the culture of the scientific design. In article features of the common elements of assimilation of which will depend on the level of scientific design.

Key words: the culture of the scientific design, components of the culture of the scientific design, knowledge block of culture of the scientific design, groups of factors of formation of the culture of the scientific design and structure of the scientific design, ways of formation of the culture of the scientific design of the elements of the level of scientific design.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и международным связям АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vmatis@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И НАУЧНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Понятия культуры научного проектирования, научная компетенция, их структура и технологии формирования или воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями. Что в первую очередь объясняется интеграционными процессами во всех сферах научной деятельности, необходимостью в связи с этим формирования культуры научного проектирования. В статье даются краткие характеристики компонентов культуры научного проектирования, факторы формирования культуры научного проектирования, а также роль научных знаний в формировании культуры научного проектирования и совершенствование научных знаний по вопросам культуры научного проектирования. В статье предлагаются общие элементы, от усвоения которых будет зависеть уровень научного проектирования

Ключевые слова: культура научного проектирования, компоненты культуры научного проектирования, знаниевый блок культуры научного проектирования, группы факторов формирования культуры научного проектирования, структура научного проектирования, способы формирования культуры научного проектирования, общие элементы уровня научного проектирования.

Компоненты культуры научного проектирования. Формирование и степень владения культурой научного проектирования складывается из многих компонентов и зависит как от общего уровня развития исследователя, его умения работать в сфере научной деятельности, соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, готовности воспринимать чужие ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей так и специальными знаниями, позволяющими вести научный поиск в той или иной научной сфере. Понятия культуры научного проектирования, научная компетенция, их структура и технологии формирования или воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями. Все они в той или иной степени затрагивают различные качества личности, ее способности и умения (В.И. Матис, А.Я. Найн, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, А.А. Шаповалов и многие др.) [1-7].

Блок, составляющий знания, может выглядеть следующим образом.

Первый компонент – знание истории, традиций и проблем исследуемой отрасли науки. Без элементарных знаний истории предмета, его места в системе научного знания, а также противоречий и проблем, имеющихся в современной научной сфере, нет и не может быть культуры научного проектирования. Однако из-за откровенно нигилистического отношения ко всему, что относится к истории, мы довольно часто имеем отнюдь не научные явления шарлатанства, компиляции и плагиата. Не зная истории науки, ее сильных и слабых сторон, невозможно представить себе перспективы развития и возможные ниши, которые необходимо заполнять новыми исследованиями независимо от отрасли, в которой осуществляются исследовательские проекты.

Второй компонент – знание цели, умение декомпозировать ее в задачи. Особого внимания исследователей заслуживает вопрос о толковании понятия «цель», где бы оно ни встречалось: «цель исследования», «цель программы развития образовательной системы», «цель программы развития учреждения культуры...» и т.д. Понимание категории «цель» является важнейшей характеристикой (признаком) современного мышления исследователя. Вспомним определение понятия «цель» – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств [8, с. 763]. Цель определяет ориентацию исследования – прикладное оно или теоретическое. Теоретическое исследование направлено на получение новых знаний о структуре, тенденциях развития изучаемого объекта. Постановка прикладной цели подчеркивает необходимость получить информацию, чтобы определить направления выхода из конкретной ситуации.

В условиях информационного общества особенно важными являются знания цели и компетентно поставленных, реалистичных задач предполагаемого исследования. Их следует формулировать таким образом, чтобы они соотносились и взаимозависели. Задачи формулируют вопросы, ответы на которые должны быть получены для реализации цели исследования. Задачи принято подразделять на основные (отвечают целевой установке) и дополнительные (формулируются для «пристрелки»). В наиболее общей форме задачи любого исследования состоят в получении нового знания различного типа: знания отдельных фактов, воспроизведение системы фактов, теоретический вывод.

Третий компонент знания – объективная оценка реалистичности планируемого исследования или проекта. Цель и задачи необходимо формулировать таким образом, чтобы они были выполнимы и соответствовали уровню и возможностям исследователя.

Четвертый компонент – знания социальных, производственных и профессиональных запросов, что также позволит избежать ошибок как в проектировании, так и в самом исследовании. История знает немало примеров, когда исследователи из-за некомпетентности в элементарных знаниях запросов общества, пытались провести научный поиск в сфере, где это уже не

раз делалось, «изобретали велосипед». Такие псевдонаучные проекты приводили к досадным ошибкам и нелепицам, а в результате происходила потеря времени, срывался эксперимент или подвергалось сомнению все исследование.

Пятый компонент – знания языка профессионального общения и культура речи.

Определение профессионального компонента в подготовке научного проекта необходимо осуществлять и на языковом уровне, поскольку именно в языке, и, прежде всего в его профессиональных особенностях и формах запечатлены профессионально-культурные традиции различных отраслей производства и жизнедеятельности. Овладение научным языком предполагает не только формирование представления о системе языка, но и профессиональную интерпретацию и операционализацию понятий в научном проекте. Язык научного проектирования снимает непонимание, социальную и межатраслевую напряженность.

Шестой компонент – знания технологии научного проектирования, которая в свою очередь направлена на углубление и расширение знаний, умений и навыков по вопросам научного поиска, проведения эксперимента, культуры речи и восхождение к формированию профессиональных компетенций.

Таким образом, культура научного проектирования обуславливает продуктивность и результативность в области научной деятельности [9; 3; 4]. На наш взгляд, под ней следует понимать совокупность специальных знаний и убеждений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в умении организовать реализацию научного проекта, так и в необходимости описания задуманного, в межличностных контактах в группе и взаимодействии целых коллективов, участвующих в разработке и реализации проекта.

Факторы формирования культуры научного проектирования. Культура научного проектирования не наступает в одночасье или к какому-то возрасту. Она не может быть сформирована только путем внешнего воздействия на личность тех или иных институтов образования и воспитания. Она может возникнуть лишь в результате неразрывного единства действий внешних факторов (общественных отношений, экономического уровня, достижений фундаментальной и прикладной науки в обществе и т.д.) с системой образования и самовоспитания, т.е. работой индивида над своим собственным совершенствованием [10; 1; 6]. Каждый человек по-своему идет к этому уровню развития [2].

Для одного решающую роль могут сыграть профессиональная занятость и необходимость преодоления профессиональных трудностей.

Для другого важнейшим оказывается влияние коллектива, в который попал человек, его групповых ценностей и норм.

Для третьего основным является постоянное участие в научной, проектной деятельности, а четвертый, прожив долгую жизнь, формально выполняя свои профессиональные обязанности, как необходимость избежать неприятностей и регулярно получать зарплату, вообще не достигает культуры научного проектирования, не становится подлинным исследователем.

На процесс формирования культуры научного проектирования могут оказывать влияние целые группы факторов [2]. Так, например, образование наиболее глубоко дифференцирует специалистов, определяя каждого человека в соответствующую социально-профессиональную ячейку с определенным статусом (ученым званием, степенью, категорией, тарифным разрядом, должностью и т.д.), а возраст или бытовые условия действуют иначе. Социальные ниши, в которые попадает человек, различаются предоставлением возможностей и проявлением индивидуальных способностей участвовать в общественной жизни, в том числе и научной.

К первой группе факторов, имеющих наибольшее и непосредственное влияние на формирование культуры научного проектирования, можно отнести образование, сложность производимого труда, профессиональную подготовку.

Вторая группа, в меньшей степени оказывающая влияние на культуру научного проектирования, но участвующая в этом процессе непосредственно, включает такие факторы, как стаж работы по основной профессии, престиж выполняемого труда или полученной специальности, социально-психологический климат в коллективе и некоторые другие.

К третьей группе факторов можно отнести те, что не влияют на культуру научного проектирования непосредственно, но, тем не менее, опосредованно участвуют в ее становлении. Эта группа включает показатели, характеризующие чисто физические возможности, комфортные условия, соблюдение общечеловеческих прав человека возраст, величину заработной платы, жилищно-бытовые условия, национальную принадлежность, партийную принадлежность и т.д.

Так, например, величина заработной платы или национальная принадлежность напрямую не связаны с уровнем культуры научного проектирования индивида, однако эти факторы воздействуют на удовлетворенность, психическое самочувствие, которые, в конечном счете, оказывают весомое влияние на уровень исследуемого показателя.

Социальная среда, в которой формируются конкретные качества личности, – это совокупные условия проявления в жизненной практике человека объективных и субъективных факторов, принявших своеобразную, конкретно-историческую форму общественного бытия. Поэтому именно социальная среда во многом определяет своеобразие личности, ее культурные (конфессиональные, национальные, поселенческие, гендерные и др.) особенности и индивидуальность. Эти особенности – понятие историческое, они могут меняться с развитием общества, изменением условий проживания, формированием новых стереотипов и т.д. Но всякий раз эти особенности отражаются специфическим образом на характере процесса социализации личности, на ее участии в научной деятельности, формировании культуры научного проектирования.

Выявлять такого рода признаки тем более важно, что их воздействие скрыто и не всегда проявляется в повседневной жизни, а их недооценка может привести к неожиданным последствиям и проявиться даже в социальной, психологической напряженности, недостаточном уровне сформированности культуры научного проектирования.

Роль научных знаний в формировании культуры научного проектирования. Роль знаний как фундамента современного стиля научного мышления еще более возрастает в наше время, когда объективно повышается спрос на людей образованных, находящихся на уровне требований современной науки. В условиях действия противоположных тенденций: дифференциации наук, с одной стороны, и интеграции научного знания, с другой, открывается возможность преодоления последствий узкой специализации, предостережения от профессиональной ограниченности. Это и означает осознание необходимости расширения и углубления знаний, а вместе с тем и совершенствования культуры научного проектирования. В наше время растет значение комплексных исследований во всех сферах научной и общественной деятельности. Это делает особенно нетерпимой профессиональную узость кругозора. Достаточно серьезное внимание технологии развития культуры научного проектирования уделяет известный педагог и специалист в этой сфере А.Я. Найн [11]. Культуре мышления, педагогическому общению посвятили свои работы Н.П. Ерастов и В.А. Канн-Калик [12; 13]. Многие выдающиеся деятели науки и культуры России высказывают свою озабоченность существующим разрывом между гуманитарной и технической культурами (Ю.В. Сенько, Е.А. Ямбург) [14; 15].

Иногда создается впечатление, что для объединения этих культур вообще нет почвы. То же самое происходит и в общественной жизни, где мы имеем искаженную или неполную информацию о происходящих событиях в стране, об отношениях между живущими в России этносами. Эти недостатки можно отнести к некомпетентности органов и лиц, собирающих информацию и готовящих решения на правительственном уровне. Не менее важной для процветания всей страны, предприятия или отдельного человека играет и культура научного проектирования, когда решаются задачи деловых, межличностных, межгрупповых и внутринаучных или межнациональных отношений. Но некомпетентность и есть в данном случае недостаточные знания в сфере этих отношений, а отсюда и низкая результативность многих проектов.

Система мировоззренческих, идейно-политических, нравственно-эстетических ценностей, функционирующих и постоянно обновляющихся в проектировании, учитывает некоторые группы свойств, которыми должна обладать личность для участия в научном проектировании на межличностном, групповом (первичном-микроуровне), региональном (мезоуровне), общественном, государственном (макроуровне), межгосударственном, международном и мировом (мегауровне).

Знания отдельного индивида всегда ограничены, но если он постиг методы самообразования и духовного обогащения, если сочетает глубокое овладение своей специальностью с широким научным и общественно-политическим кругозором, то может успешно участвовать и в научно-проектировочной деятельности.

От знаний к убеждениям, а от убеждений к действиям. Только так формируется современный стиль научного мышления, способный избежать ошибок в научном поиске и усвоить культуру научного проектирования.

Совершенствование научных знаний по вопросам культуры научного проектирования. Структура научного проектирования, насчитывает достаточно много компонентов. Техника научного проектирования должна быть освоена каждым, кто желает хоть сколько-нибудь достичь успеха в научном поиске. Ведь самые интересные и плодотворные учебно-воспитательные материалы, самые активные и прогрессивные методы учебно-воспитательного воздействия или межличностные контакты «заработают» только тогда, когда будут обеспечены верным, соответствующим им научным проектом.

Диапазон научного проектирования в любой научной области довольно широк. Исследователь должен владеть основами управления инициативой в проектировании. Если он умеет это делать, то и результат будет эффективным.

К наиболее эффективным способам формирования культуры научного проектирования можно отнести управление инициативой в проектировании. К этим знаниям относятся следующие:

- оперативность в организации изначального этапа исследования и в выработке алгоритма реализации проекта;
- постановка цели, задач и положений, которые в начальный момент проектирования способны мобилизовать весь объем необходимых знаний для научного поиска;
- интенсивность перехода от организационных процедур (составление программы исследования, интерпретация и операционализация понятий) к научному поиску (эксперименту, анализу, индукции, дедукции и т.д.).

Расширение и углубление знаний по вопросам культуры научного проектирования обеспечивается также:

Целеустремленным чтением специальной научной литературы. Читая научные труды, следует обращать внимание на то, какими аргументами, какой синтаксической конструкцией ученые и известные практики выражают свои мысли, выписывать интересные мысли, образные выражения, слова и словосочетания, которые могут быть использованы в дальнейшем в вашей работе. При этом очень важно заносить в ваши записи новые или малознакомые мысли, положения, правила, требования.

Постоянным обращением к различным справочникам, словарям, энциклопедиям. Если встречаются малоизвестные или заинтересовавшие вас слова и фразеологизмы, их следует записать в личный словарь. Такая методика особенно положительно влияет на овладение умениями и формирование компетенций проведения операционализации понятий от теоретической к эмпирической и операциональной.

Систематическим анализом публичных выступлений, публикаций известных ученых и практиков по вопросам научного проектирования или проведения научных исследований в вашей или смежной области.

Необходимо регулярно возвращаться к сделанным в процессе этой работы конспектам, записям, выпискам. Только в этом случае могут сформироваться необходимые знания о сущности культуры в научном проектировании.

Напомним, что структура культуры научного проектирования может меняться в зависимости от исторических условий, уровня развития общества, традиций отрасли или отдельного производства и некоторых других параметров, но всегда будут оставаться некоторые общие элементы, от усвоения которых будет зависеть уровень научного проектирования. К таким элементам можно отнести научную теорию, которой вы придерживаетесь.

вается или пытаются подвергнуть сомнению, традиции, сложившиеся в научных школах, независимо от того собираетесь

вы их придерживаться или нет, нравственное содержание отношений общения между партнерами, эстетику общения и т.д.

Библиографический список

1. Кирова, М.С. Социально-культурные предпосылки проектной деятельности в сфере организованного туризма // Соц. политика и социология. – 2008. – № 2.
2. Матис, В.И. Педагогическая социология. – Барнаул, 2010.
3. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007.
4. Рязанцева, Л.М. Секреты успеха проектной деятельности // Справочник руководит. учреждения культуры. – 2009. – № 4.
5. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №3.
6. Царева, Е.Г. Программа развития культуры как фактор социально-экономического развития региона // Справочник руководит. учреждения культуры. – 2009. – № 9.
7. Шаповалов, А.А. Аз и Буки педагогической науки: введение в педагогическое исследование. – Барнаул, 2002.
8. Волков, Ю.Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление: практ. пособие / под ред. Н. Загузова. – М., 2001.
9. Ефремов, А.А. Тренд креативной экономики и проблемы правового регулирования информатизации сферы культуры // Информационные системы для научных исследований: сб. науч. ст. / материалы XV Всерос. объединенной конф. «Интернет и современное общество». – СПб., 2012.
10. Горушкина, С.Н. Управление проектами как инструмент культурной политики // Справ. руководит. учреждения культуры. – 2009. – № 1.
11. Найн, А.Я. Культура делового общения. – Челябинск, 1996.
12. Ерастов, Н.П. Культура умственного труда: о рациональной организации познавательной деятельности. – Верхне-Волжск, 1973.
13. Канн-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1981.
14. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
15. Ямбург, Е.А. Школа и ее окрестности. – М., 2011.

Bibliography

1. Kirova, M.S. Socialjno-kulturniye predposilki proektnoy deyatel'nosti v sfere organizovannogo turizma // Soc. politika i sociologiya. – 2008. – № 2.
2. Matis, V.I. Pedagogicheskaya sociologiya. – Barnaul, 2010.
3. Novikov, A.M. Metodologiya / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – M., 2007.
4. Ryzanceva, L.M. Sekretih uspekha proektnoy deyatel'nosti // Spravochnik rukovodit. uchrezhdeniya kul'turh. – 2009. – № 4.
5. Slastenin, V.A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'turh // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2005. – №3.
6. Careva, E.G. Programma razvitiya kul'turh kak faktor socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya regiona // Spravochnik rukovodit. uchrezhdeniya kul'turh. – 2009. – № 9.
7. Shapovalov, A.A. Az i Buki pedagogicheskoy nauki: vvedenie v pedagogicheskoe issledovanie. – Barnaul, 2002.
8. Volkov, Yu.G. Dissertatsiya. Podgotovka, zashita, oformlenie: prakt. posobie / pod red. N. Zaguzova. – M., 2001.
9. Efremov, A.A. Trend kreativnoy ehkonomiki i problemih pravovogo regulirovaniya informatizatsii sferih kul'turh // Informatsionnye sistemih dlya nauchnikh issledovaniy: sb. nauch. st. / materialih XV Vseros. objedinennoy konf. «Internet i sovremennoe obshchestvo». – SPb., 2012.
10. Gorushkina, S.N. Upravlenie proektami kak instrument kul'turnoy politiki // Sprav. rukovodit. uchrezhdeniya kul'turh. – 2009. – № 1.
11. Nayjn, A.Ya. Kul'tura delovogo obsheniya. – Chelyabinsk, 1996.
12. Erastov, N.P. Kul'tura umstvennogo truda: o racional'noy organizatsii poznatel'noy deyatel'nosti. – Verkhne-Volzhsk, 1973.
13. Kann-Kalik, V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshenii. – M., 1981.
14. Senjko, Yu.V. Gumanitarniye osnovih pedagogicheskogo obrazovaniya. Kurs lekciy: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ped. ucheb. zavedeniy. – M., 2000.
15. Yamburg, E.A. Shkola i ee okrestnosti. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 03.09. 2013

УДК 371.4

Muronov A.A. THE SUBJECT OF EDUCATION: THE CONDITIONS AND FACTORS. Approach, presented in the article, is connected with the principle of activity in the interpretation of personality, considers that it like social in nature human being.

Key words: rearing factors, the subject of education, the activity approach, society.

А.А. Мурунов, д-р филос. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: if@agaki.ru

СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ: УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ

Изложенный в статье подход к пониманию воспитания вытекает из деятельностного принципа в трактовке человека, рассмотрении его как существа социального по своей природе.

Ключевые слова: воспитывающие факторы, субъект воспитания, деятельностный подход, социум.

Разговор о воспитании – это всегда выяснение вопроса о воспитывающих факторах, их классификации. В рамках последней обычно говорят о субъекте воспитания, объективных условиях и субъективных факторах и т.д., но при этом открытым остается вопрос об основе для их соотнесения. А без этого трудно определить место каждого компонента в деле формирования человека, подчеркнуть ведущую роль одного из них.

И сегодня высказывается мысль о необходимости рассмотрения факторов воспитания в широком и узком смысле, соответственно сохраняя двойственность в определении его самого.

«Чтобы представить образ современного человека и разработать проект его воспитания, – пишет, например, академик РАО Бондаревская Е.В., – педагогам-исследователям нужно привести в систему всю совокупность знаний о человеке, име-

ющихся в различных науках, о его духовной и нравственной жизни в культуре, о ресурсах и преобразовательных возможностях, о роли культур, религий, межкультурных коммуникаций, информационных технологий, раскрыть их резервы для интеллектуального развития и духовно-нравственного воспитания человека [1, с. 9].

Даже для постнеклассической науки или гуманистического образования, от лица которых говорит автор, на наш взгляд, поставленная задача кажется слишком объемной и маловыполнимой.

Но, признав влияние всей жизни в воспитательном процессе человека, Бондаревская Е.В. тут же указывает на роль субъективных факторов, отмечая, что предлагаемая ею теория реализуется «путем придания жизни детей и молодежи осмысленно-

го, жизнестроительского, инновационного характера». Но откуда этот характер берется? Если из окружающей жизни, то зачем еще какие-то усилия со стороны других субъектов. Если он должен исходить от субъекта в узком смысле, то как это возможно по отношению ко всей жизни, субъекту в широком плане? Исследователи, как и раньше, сталкиваются со старой дилеммой: если воспитание – это, например, дело семьи – в узком смысле, то кто должен/обязан воспитывать семью, учитывая, что их виды и формы многочисленны даже в одной стране и в одно и то же время?

Итак, если признать, что субъектом воспитания выступает вся жизнь, то теряется объяснительная ценность понятия «воспитание» исчезает смысл его использования, появляется возможность его замены такими понятиями как «формирование», «социализация», «образование» и т.д.

При «узком» же его понимании открытым остается вопрос о границах воспитывающих факторов, о праве субъекта на выполнение им воспитательной функции.

Высказывается точка зрения (П. Прокопьев), согласно которой факторы воспитания должны быть разделены на две группы в зависимости от того, оказывают они положительное влияние на человека или отрицательное. «К положительным факторам, – по мнению автора, – можно отнести те явления окружающей действительности и те воспитательные средства, которые своим воздействием на личность способствуют ее развитию в соответствии с требованиями общества». К отрицательным факторам, продолжает автор далее, следует отнести все то, что мешает прогрессу личности, ее морали и «выступает как общественное зло» [2, с. 14]. Но подобное разделение довольно относительно, так как основано на оценочном подходе, который очень сложен и изменчив. Поэтому довольно трудно отличить один фактор от другого. Это вынужден признать и сам автор, отмечая, что «в качестве отрицательного (в воспитательном смысле – А.М.) могут выступать и позитивные по своим объективным показателям явления». При подобном подходе оказывается возможным утверждать, что общество, являясь воспитателем, выступает в целом как положительный фактор, а конкретные условия жизнедеятельности людей – порой как отрицательные, и поэтому общество не виновато, что появляются «невоспитанные» или «плохо воспитанные» люди.

Деление факторов на положительные и отрицательные может приводить к постановке иллюзорных задач воспитания и способов их реализации. Подчас делают вывод, что задача субъекта воспитания состоит в том, чтобы в хаотическом процессе воздействия различных факторов выявить наиболее благоприятные (с точки зрения субъекта воспитания) для создания нужной «модели личности» и при этом «нейтрализовать, насколько это возможно, нежелательные влияния». Однако попытка оградить человека от тлетворного влияния «нехорошей» стороны жизни общества никогда не давала и не могла дать положительных результатов в воспитании. Взаимообусловленность жизненных процессов рано или поздно знакомит человека со всеми сторонами жизни. Нельзя жить только в «хорошей» части общества, так как последнее включает и «дурную» сторону, которую нельзя отбросить, хотя такие попытки в истории имели место. При подобном подходе создается впечатление, что, если нейтрализовать мешающие процессу воспитания отрицательные обстоятельства, то можно воспитать положительную личность. Но как это сделать, если обстоятельства создаются людьми, которых самих, следовательно, нужно первоначально изменить?

Широко распространенной является точка зрения, согласно которой все факторы следует подразделять на внешние и внутренние, связывая, как правило, внешние со средой обитания человека – обществом, а внутренние – с состоянием его способностей, его интересами и потребностями – психикой. При таком подходе возникает ряд проблем. Прежде всего – необходимость установления сложной причинной зависимости между двумя уровнями действительности: социальной и психологической, к определению ведущей стороны взаимодействия. Ответить на эти вопросы оказывается делом довольно сложным. Многие авторы полагают, что воспитание должно быть связано с изменением окружающей среды.

Однако, данный подход не всегда учитывает тот факт, что в человеке есть некие психологические характеристики, которые не изменяются с изменением жизненных обстоятельств, выражая индивидуальность человеческой личности. В связи с этим роль жизненных обстоятельств не является абсолютной, их влия-

ние носит ограниченный характер. Все это дает повод сомневаться в определяющей роли среды в воспитании человека и требует рассмотреть воспитание и как самовоспитание. Еще Ж.-Ж. Руссо писал: «Человек, не ищи иного виновника зла, этот виновник ты сам», подчеркивая тем самым приоритетность внутренних факторов в развитии человека, при которых, собственно, и может только реализоваться процесс воспитания.

Высказывается мнение, согласно которому можно подразделять факторы на преднамеренные и непреднамеренные, потенциальные и актуальные, стихийные и сознательные и т.д.

Не возражая против возможности осуществления различных классификаций при изучении субъекта воспитания, следует вместе с тем подчеркнуть, что все они, как отмечено выше, проводятся вне какой-то единой понятийной системы, теории, имеющей определенное основание, что не позволяет логически описать сущность такого явления как воспитание и его условия.

В качестве последнего, на наш взгляд, может рассматриваться деятельность. Однако, учитывая многосмысленность данного понятия, следует необходимость его уточнения [3].

Рассмотрение деятельности в рамках социальной философии как вида взаимодействия позволяет выделить в ней единство живой и опредмеченной сторон. Такой подход позволяет понять, откуда и почему появляется идея рассматривать факторы воспитания в «широком» и «узком» смысле, соотносить их с понятием «субъект воспитания».

Рассматривая проблему с позиций понятия деятельности, мы можем сказать, что сведение факторов воспитания к «узкому» кругу обусловлено ограничением их рассмотрения лишь рамками живой воспитательной деятельности, в то время как «широкий» подход связан с попыткой фиксации в нем также и деятельности опредмеченной. Но поскольку эта сторона дела не осознается, постольку и соотносит между собою «узкий» и «широкий» подходы на основе традиционного понимания субъекта воспитания оказывается невозможно.

Воспитание будет целостно представлено лишь тогда, когда эти две стороны представлены в единстве. В таком случае оказывается, что сами по себе «факторы» не могут воспитывать. Выступая как внешнее условие, опредмеченная деятельность сможет оказывать воспитательное воздействие лишь в единстве с живой деятельностью. Воздействие на личность оказывается не сам по себе отдельно взятый фактор, а лишь тот, который включен в сферу живой деятельности человека.

Подобная трактовка «факторов воспитания» позволяет, на наш взгляд, объяснить, почему при наличии одних и тех же внешних условий, событий люди воспринимают их и реагируют на них по-разному. Человек, который имеет с ними дело в своей практической деятельности, воспринимает те или иные события совершенно иначе, чем человек, который с ними не связан. Вместе с тем, следует отметить, что окружающая человека физическая обстановка оказывает на него определенное влияние, формируя его восприятие действительности. Внешние факторы создают как бы фон, на котором складывается тот или иной вид человеческой деятельности. Но для изменения, воспитания человека решающим является изменение не фона, а самого характера его деятельности.

Присуща ли воспитательная функция всем видам деятельности или нет? В литературе встречаются противоположные взгляды.

С нашей точки зрения, оба подхода содержат рациональные моменты, но оба в то же время нуждаются в уточнении. Воспитательную функцию выполняет любой вид деятельности, так как она обусловлена не только субъективной ориентацией, но в своих проявлениях связана с передачей опыта, выработкой правил поведения и т.д. Воспитательная функция, таким образом, оказывается «не искусственно привязанным» моментом, а явлением, органически входящим в любой вид деятельности, даже если она специально и не ориентирована на решение воспитательных задач.

Однако, при этом следует учитывать, что он реализуется в двух формах: сознательной и стихийной. Два эти процесса взаимосвязаны, и их нельзя отрывать друг от друга, как это делается иногда в литературе. Благодаря воспитанию происходит процесс включения человека в жизнь общества, через усвоение им правил взаимоотношений между людьми, обусловленных характером их деятельности. Осуществление последнего момента может происходить организованно, направленно. В таком случае можно согласиться с теми авторами, которые рассматрива-

ют такую форму проявления воспитания, как педагогически оформленную. Для реализации цели педагогической деятельности необходимы активные силы, специально подготовленные и заинтересованные в превращении цели воспитания из идеала в действительность. Такой переход и достигается педагогами, руководствующимися определенной целью, строго отбирающими соответствующее содержание воспитательного процесса, четко организующими его с помощью соответствующих средств, форм, методов и приемов.

Но педагогическая деятельность – это лишь одна из форм проявления воспитательного процесса. Поэтому следует учитывать наличие и другой формы – непдагогической, стихийной.

Непедагогическое или стихийное воспитание – это не отсутствие воспитания вообще. «Если охватить социальную действительность в самом широком диапазоне, в ее сложном функционировании, детерминированную действием объективных закономерностей, – пишет В.С. Барулин, – то, конечно, эта действительность развивается не ради воплощения идеальной программы, идеала, цели. Стало быть, и говорить здесь о целевом воспитании в его обычном значении нельзя. Но это отнюдь не значит, – отмечает автор далее, – что здесь вообще нет своего процесса изменения людей, их воспитания. Просто параметры, критерии, направленность этого воспитания здесь несколько иные, чем в предыдущем случае» [4, с. 31].

В литературе обывательное воспитание связывают с целенаправленностью, полагая, что этот процесс осуществляется только в сознательной форме. Однако при этом признается, что на человека оказывается влияние и стихийные силы, реализуемые в неосознанной форме. Но, как правило, авторы не уточняют, в каких понятиях они могут быть зафиксированы. И получается, что человек формируется под действием двух сил: воспитания как целенаправленного, сознательного процесса и еще каких-то неосознанных явлений, действующих в обществе стихийно. Речь, видимо, должна идти о наличии не противоположных сил, влияющих на человека, а об одной, деятельностной. Воспитание поэтому не может исчезнуть. Оно, как результат деятельности, есть всегда и было даже в 90е годы, хотя как понятие, отмечают некоторые, было исключено из школы [5, с. 12]. Да, воспитание – это дело того уклада жизни, в котором живет человек, и вынужден, следовательно, подчиняться его законам, нормам. Но укладов много. Какой главный, определяющий? Какие нравы более нравственны? Отсутствие воспитательного воздействия какого-то уклада жизни, не означает отсутствия других.

Таким образом, при анализе понятия «субъект воспитания» речь должна идти не о том, какой вид деятельности оказывает воспитательное влияние, а какой нет, а о том, в какой форме проявляется это влияние. И если процесс воспитания идет стихийно, его следует отличать от воспитательной деятельности субъекта как целенаправленного процесса.

В свете сказанного, на наш взгляд, неправомерно отождествлять, что сплось и рядом наблюдается в литературе, посвященной проблемам воспитания, понятия «воспитательная деятельность» и «педагогическая деятельность». Последняя представляет лишь одну из форм проявления воспитательной деятельности на конкретном уровне и должна определяться как педагогическая работа, которая обладает своим способом отношения к действительности, осуществляется по своим законам и должна изучаться в рамках собственной науки – педагогики. Такой взгляд позволит отличать педагогический подход к изучению воспитания от социально-философского, установить связь между ними, выделить соподчиненность и т.д.

Рассмотрение субъекта «воспитания» через призму понятия «деятельность» позволяет выделить в нем самом объективные и субъективные стороны. Необходимость такого деления обусловлена требованиями установления причинно-следственных зависимостей между элементами в субъекте воспитания, поиска ответа на вопрос о причинах существования тех или иных целей, задач воспитания, об их закономерностях. Уяснение последних позволяет осознать необходимость выбора того или иного направления воспитания и соответствующих им средств и методов реализации поставленных задач.

Связь воспитания с деятельностью, которая всегда предполагает выработку определенных норм и правил существования, означает, что воспитание всегда имеет нравственный характер. Безнравственного воспитания быть не может. При существовании в обществе разных укладов не может быть в нем аб-

солютных норм поведения. Последние ограничены рамками деятельности и являются относительными за их пределами. В зависимости от господствующих в обществе видов деятельности господствующими в нем становятся те или иные нормы и правила поведения.

В рамках деятельностного подхода создается возможность подойти к определению воспитания. Деятельность, в таком случае, оказывается объяснительным принципом при его характеристике. Без указания на это исследователь оказывается перед безбрежным их количеством. Выделение исходного принципа позволяет определиться с видами даваемого определения, что делается далеко не во всех работах.

Чаще всего в литературе встречается функциональное определение, где оно связывается с какой-то выполняемой ею функцией в обществе. В его рамках оно рассматривается как процесс адаптации/приспособления человека к миру. В рамках структурного подхода оно обычно представляется как единство обучения, образования, научения и т.д. человека в процессе его жизни. Этимологический взгляд связывает воспитание с «питанием» [6]. Встречаются и другие виды: тавтологическое, метафорическое, родо-видовое генетическое. Внутри каждого подхода может существовать своя классификация. Выбор определения должен зависеть от цели познания.

При определении воспитания следует оговориться, уточнить, как это сделал К. Ушинский, что оно дается для человека, а не для всей природы. В таком случае, в рамках родо-видового подхода воспитание человека – это вид природных изменений. С позиции диалектического материализма их общим основанием является деятельность. В таком случае следует отличать человеческую деятельность от природной, рассматривая первую через призму субъект-субъектных взаимодействий, а не субъект-объектных.

Выделение в рамках деятельности ее живой и опредмеченной сторон позволяет в конечном итоге рассматривать субъект воспитания как единство противоположностей. Субъект воспитания является носителем и живой и опредмеченной деятельности, последние взаимопроникают в субъект, в нем они и различаются, характеризуя его как единство субъективного и объективного.

Живая сторона деятельности существует через субъект воспитания, но к ней не может быть сведена вся воспитательная деятельность, а именно такое сведение является господствующим в нашей литературе. Взаимосвязь субъектов осуществляется посредством носителей деятельности, что и позволяет говорить об опредмеченной стороне деятельности. Таким образом, условия, выступая как опредмеченная сторона деятельности, не выносятся, как это обычно делается во многих исследованиях, за рамки деятельности, а составляют ее объективную основу, определяют границы возможного для действий субъекта. Содержание и формы посредников будут определять содержание и смысл деятельности субъекта, а в исследовательском аспекте – позволяет отделить один вид деятельности от другого.

Из сказанного следует, что нельзя отождествлять понятия «субъект» и «субъективные факторы» воспитания. В свою очередь выделение в субъекте воспитания опредмеченной стороны деятельности позволяет говорить, что тот или иной фактор может оказывать воспитательное воздействие лишь при условии его включения в систему в качестве противоположности живой стороны деятельности. В противном случае он будет рассматриваться со стороны своей физической природы, а не социальной, выступать по отношению к субъекту как нечто внешнее.

Выделение в субъекте воспитания живой и опредмеченной сторон деятельности позволяет представить его структуру в развитии и во взаимодействии указанных сторон как подсистем сложного целого. Предложенная трактовка субъекта как сложного, внутренне противоречивого единства требует рассмотреть более конкретно вопрос о взаимодействии образующих его сторон.

Изложенный подход к пониманию воспитания вытекает из деятельностного принципа в трактовке человека, рассмотрении его как существа социального по своей природе. Поэтому при других принципах его изучения, скажем как существа индивидуального, рассматриваемый выше смысл понятий будет иным и поэтому не предполагает их абсолютности.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. – № 7.
2. Прокопьев, П. Основы педагогического подхода к отрицательным факторам в воспитании // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 1. – М., 1977.
3. Мурунов, А.А. Воспитание как деятельность. – Барнаул, 2003.
4. Барулин, В.С. К вопросу о воспитательном воздействии социальной действительности // Труды Алтайского политехнического института им. И.И. Позунова. – Барнаул, 1974. – Вып. 37.
5. Баранов, Ю. Знания без воспитания... – Литературная газета. – 2012. – № 3.
6. Голованова, Н.В. Семантические изменения понятия «воспитание» в отечественной педагогике // Педагогика. – 2010. – № 8.

Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V. Gumanitarnaya metodologiya nauki o vospitanii // Pedagogika. – 2012. – № 7.
2. Prokopjev, P. Osnovih pedagogicheskogo podkhoda k otricatelnim faktorom v vospitanii // Novije issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – Vihp. 1. – M., 1977.
3. Muronov, A.A. Vospitanie kak deyatel'nost'. – Barnaul, 2003.
4. Barulin, V.S. K voprosu o vospitatel'nom vozdeystvii social'noy deystvitel'nosti // Trudih Altajskogo politekhnicheskogo instituta im. I.I. Pozunova. – Barnaul, 1974. – Vihp. 37.
5. Baranov, Yu. Znaniya bez vospitaniya... – Literaturnaya gazeta. – 2012. – № 3.
6. Golovanova, N.V. Semanticheskie izmeneniya ponyatiya «vospitanie» v otechestvennoy pedagogike // Pedagogika. – 2010. – № 8.

Статья поступила в редакцию 10.09.2013

УДК 159.9

Fil T.A., Dmitrieva N.V. STRUCTURE OF PREPAREDNESS TO FACILITATION THE TEACHER PRIMARY CLASSES. In work presents the results an empirical research to the study to the study of the structure of preparedness to facilitation the teacher primary classes in at different stages Professional education.

Key words: preparedness, teacher-facilitator, preparedness of a teacher to facilitation.

Т.А. Филь, доц. каф. педагогики и психологии НОУ ВПО Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск, E-mail: T.A._Fil@mail.ru; Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, проф. каф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К ФАСИЛИТАЦИИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение структуры готовности к фасилитации педагога начальных классов на разных этапах профессионального образования.

Ключевые слова: готовность, педагог-фасилитатор, готовность к фасилитации педагога.

Необходимость изучения проблемы готовности к фасилитации педагога начальных классов, формирования структурных компонентов данного личностного образования, определяется несколькими значимыми параметрами: запросами современного мира, предъявляющими требования к школе как социальному институту развития, закладывающему и активизирующему саморазвитие, самовоспитание каждого ребенка; реализацией личностно-ориентированного подхода в образовании, предполагающего наличие у педагога качеств, обеспечивающих создание психологически комфортных условий для полноценного образования учеников на основе сотрудничества, взаимоуважения и доверия; важностью для самого педагога фасилитативных качеств, выступающих как способ сохранения и повышения его профессиональной компетентности.

Теоретическое исследование по проблеме готовности к фасилитации обозначило многообразие подходов к изучению фасилитации, рассматривающих различные ее аспекты (фасилитационное общение (Е.Г. Врублевская), взаимодействие (С.О. Борисюк, О.И. Димова), направленность (Е.А. Маслова), качества фасилитатора (И.В. Жижина, О.Н. Шахматова) [1-4]. Анализ различных концепций фасилитации, готовности личности, ее структуры, позволил сформулировать рабочее определение: готовность к фасилитации – это динамическое образование, интегрирующее в себе различные стороны личности, определяющие возможность эффективного педагогического взаимодействия, оптимального для решения образовательных задач, основанного на сотрудничестве, принятии, поддержке, взаимоуважении и доверии, результатом которого является повышение активности группы, самораскрытие и личностный рост обучающихся, а, следовательно, повышение продуктивности образования, а также определить в качестве структурных компонентов готовности к фасилитации эмоциональный, поведенческий и когнитивный [5].

Целью нашей работы стало выявление структурных компонентов готовности к фасилитации педагога начальных классов.

Гипотезой исследования послужили следующие допущения:

– готовность к фасилитации педагога представляет собой динамическое образование, интегрирующее в себе различные стороны личности, определяющие возможность эффективного осуществления процесса фасилитации, компонентами которого являются: когнитивный (рефлексия, стремление к развитию и самоактуализации, креативность, интуиция), эмоциональный (эмпатия, сензитивность как чувствительность к эмоциональному настрою группы, аутентичность) и поведенческий (активность, гибкость, коммуникативные, лидерские качества);

– существует разница между готовностью к фасилитации у студентов педагогических вузов и работающих педагогов начальных классов: наиболее сформированным компонентом готовности к фасилитации у студентов выступает когнитивный, у педагогов наблюдается более уравновешенная структура готовности к фасилитации.

Методики и организация исследования. Для проверки гипотезы и достижения цели было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 103 студента ФБГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», обучающихся по направлению «Начальное образование» и 62 педагога начальных классов, проходящих курсы повышения квалификации в ГАОУ ДПО НСО Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. В соответствии с критериями и показателями готовности к фасилитации педагога начальных классов были подобраны диагностические методики: 1) Типологический опросник Майерс-Бриггс (МВТИ); 2) Калифорнийский психологический опросник (CPI); 3) Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко (УЭС); 4) Самоактуализационный тест (САТ); 5) Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (ИМР); 6) Авторская анкета, направленная на установление

уровня знаний и представлений о фасилитации, педагогической профессии, профессиональной самооценки, а также самооценки навыков и умений фасилитации.

Результаты. С целью проверки теоретической модели готовности к фасилитации педагогов начальных классов, был проведен факторный анализ полученных результатов в выборе студентов, обучающихся по направлению «Начальное образование» и выборке педагогов начальных классов, проходящих повышение квалификации. По результатам факторного анализа было установлено, что готовность к фасилитации на этапе профессионального обучения в вузе включает в себя 3 компонента, каждый из которых имеет определенное содержание (таблица 1).

Эмоциональный компонент объясняет 30,4 % от общей изменчивости (см. таблица 6), что связано с тем, что эмпатия, сензитивность и аутентичность выступают центральными качествами педагога фасилитатора (по К. Роджерсу [6]). Эмоциональный компонент представляет собой эмоционально-положительный настрой на фасилитативное взаимодействие с учениками и включает в себя следующие содержательные элементы: ориентация на чувства и эмоции учеников и их понимание; эмпатические способности личности, позволяющие чувствовать потребности учеников в образовательном процессе, эмоциональный настрой группы в целом; осознание и принятие собственных эмоций, чувств и потребностей, возникающих в процессе обучения, готовность и способность их открыто выражать в своем поведении; положительное восприятие учеников в целом, вне зависимости от их пола, успеваемости, особенностей поведения и т.д.

Поведенческий компонент (объясняет 16,7% общей изменчивости признака) включает в себя умения и навыки организации, прогнозирования и развития фасилитации, умение выстраивать отношения с учениками. Данный компонент представлен такими качествами педагога, как инициативность, настойчивость, целеустремленность, активность, независимость, навыки коммуникативные, ответственность, толерантность, гибкость поведения, наличие лидерских качеств, позволяющих организовывать процесс обучения, контролировать его. Данный набор качеств педагога помогает ему организовывать и осуществлять образовательный процесс с использованием фасилитации.

Когнитивный компонент (объясняет 10,7% дисперсии) представлен знаниями о сущности процесса фасилитации, представ-

лениями о педагогической профессии и себя в ней, адекватное оценивание себя в жизни и профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию. Включает в себя такие качества как: стремление получать новую информацию во взаимодействии с окружающими, что позволяет педагогу изменять методы и техники обучения в зависимости от меняющихся настроений, состояний и уровня готовности учеников; опора на интуицию при сборе информации; готовность изменения своих взглядов; интеллектуальная работоспособность, проницательность; креативность; рефлексивность, стремление к постоянному развитию и самоактуализации.

Факторный анализ в выборке педагогов начальных классов на этапе повышения квалификации также подтвердил, что готовность к фасилитации педагога начальных классов включает в себя 3 компонента, каждый из которых имеет определенное содержание (таблица 2).

В представленной модели готовности к фасилитации педагога начальных классов на этапе повышения квалификации также в большей степени за изменчивость признака отвечает эмоциональный компонент (35,5% изменчивости), что позволяет нам сделать вывод о том, что данный компонент является центральным или определяющим в структуре готовности к фасилитации.

Главным отличием в структурной модели готовности к фасилитации педагогов, проходящих повышение квалификации, является наличие новых параметров в поведенческом компоненте (18,6% дисперсии) наряду с теми, которые были выделены в модели готовности к фасилитации у студентов. Этими параметрами являются «Социализация», «Хорошее впечатление», «Нормативность/делинквентность», «Трудолюбие». Наличие данных параметров может быть связано с профессиональным опытом педагогов, требующим от них добросовестности в выполнении работы, затраты большого количества сил на подготовку и проведения на высоком уровне учебных занятий, исполнение установленных нормативных правил в педагогическом процессе, умения производить благоприятное впечатление на учеников с целью установления контакта с ними. В остальном описание содержания структурных компонентов готовности к фасилитации педагога, повышающего квалификацию, совпадает с описаниями данных компонентов у студентов (будущих педагогов начальных классов).

Таким образом, в факторную модель готовности к фасили-

Таблица 1

Структурные компоненты модели готовности к фасилитации педагога начальных классов на этапе профессионального обучения в вузе

Название	Содержание компонента
F 1 (30,4%) «Эмоциональный компонент»	Положительный полюс: Шкалы опросника MBTI: «Чувствующий» (0,88) Шкалы методики В. В. Бойко: «Рациональный канал эмпатии» (0,90), «Эмоциональный канал эмпатии» (0,93), «Интуитивный канал эмпатии» (0,88), «Установки эмпатии» (0,91), «Проницающая способность эмпатии» (0,88), «Идентификация в эмпатии» (0,84), «Общий уровень эмпатии» (0,98) Шкалы методики CPI: «Самопринятие» (0,73), «Эмпатия» (0,97), «Самоконтроль» (0,76), «Чувство благополучия» (0,86), «Психологический склад ума» (0,90), «Дружелюбие» (0,82) Шкалы методики SAT: «Самоподдержка» (0,70), «Реактивная чувствительность» (0,86), «Спонтанность» (0,92), «Самопринятие» (0,83), «Принятие природы человека» (0,91), «Принятие собственной агрессии» (0,91), «Контактность» (0,93) Отрицательный полюс: Шкалы методики MBTI: «Мыслительный» (-0,65)
F 2 (16,7%) «Поведенческий компонент»	Положительный полюс: Шкалы методики CPI: «Доминирование» (0,99), «Общительность» (0,97), «Социальное присутствие» (0,98), «Независимость» (0,91), «Ответственность» (0,92), «Толерантность» (0,93), «Достижение через независимость» (0,84), «Гибкость» (0,95), «Управленческий потенциал» (0,85), «Лидерство» (0,94), «Мотивация лидерства и достижений» (0,94) Шкалы методики SAT: «Гибкость поведения» (0,90) Отрицательный полюс: Шкалы опросника CPI: «Женственность/мужественность» (-0,84)
F 3 (10,7%) «Когнитивный компонент»	Положительный полюс: Шкала методики MBTI: «Экстраверт» (0,78), «Интуитивный» (0,93), «Воспринимающий» (0,82) Шкалы опросника CPI: «Интеллектуальная эффективность» (0,83), «Самореализация/Эгоинтеграция» (0,80) «Творческая натура, креативность» (0,90) Шкалы методики SAT: «Компетентность во времени» (0,71), «Ценность самоактуализации» (0,75), «Познавательные потребности» (0,62), «Креативность» (0,81), «Рефлексивность» (0,79) Отрицательный полюс: Шкала методики MBTI: «Интроверт» (-0,78), «Сенсорный» (-0,61), «Решающий» (-0,63)

Таблица 2

Структурные компоненты модели готовности к фасилитации педагога начальных классов на этапе повышения квалификации

Название	Содержание компонента
F 1 (35,5 %) «Эмоциональный компонент»	Положительный полюс: Шкалы опросника MBTI: «Чувствующий» (0,81) Шкалы методики В. В. Бойко: «Рациональный канал эмпатии» (0,92), «Эмоциональный канал эмпатии» (0,93), «Интуитивный канал эмпатии» (0,87), «Установки эмпатии» (0,89), «Проникающая способность эмпатии» (0,88), «Идентификация в эмпатии» (0,78), «Общий уровень эмпатии» (0,96) Шкалы методики CPI: «Самопринятие» (0,65), «Эмпатия» (0,94), «Самоконтроль» (0,76), «Чувство благополучия» (0,83), «Психологический склад ума» (0,90), «Дружелюбие» (0,82) Шкалы методики САТ: «Самоподдержка» (0,69), «Реактивная чувствительность» (0,82), «Спонтанность» (0,92), «Самопринятие» (0,85), «Принятие природы человека» (0,82), «Принятие собственной агрессии» (0,89), «Контактность» (0,93) Отрицательный полюс: Шкалы методики MBTI: «Мыслительный» (-0,55)
F 2 (18,6 %) «Поведенческий компонент»	Положительный полюс: Шкалы методики CPI: «Доминирование» (0,98), «Общительность» (0,96), «Социальное присутствие» (0,96), «Независимость» (0,89), «Ответственность» (0,94), «Социализация» (0,69), «Хорошее впечатление» (0,84), «Толерантность» (0,96), «Достижение через независимость» (0,78), «Гибкость» (0,94), «Нормативность/делинквентность» (0,88), «Управленческий потенциал» (0,92), «Трудолюбие» (0,91), «Лидерство» (0,96), «Мотивация лидерства и достижений» (0,96) Шкалы методики САТ: «Гибкость поведения» (0,94) Отрицательный полюс: Шкалы опросника CPI: «Женственность/мужественность» (-0,76)
F 3 (9,4 %) «Когнитивный компонент»	Положительный полюс: Шкала методики MBTI: «Экстраверт» (0,72), «Интуитивный» (0,88), «Воспринимающий» (0,87) Шкалы опросника CPI: «Интеллектуальная эффективность» (0,85), «Самореализация/Эгоинтеграция» (0,79), «Творческая натура, креативность» (0,91) Шкалы методики САТ: «Компетентность во времени» (0,87), «Ценность самоактуализации» (0,83), «Познавательные потребности» (0,69), «Креативность» (0,77), «Рефлексивность» (0,74) Отрицательный полюс: Шкала методики MBTI: «Интроверт» (-0,71), «Сенсорный» (-0,59), «Решающий» (-0,66)

Примечание к таблице: курсивом выделены качественные отличия в параметрах структурных компонентов готовности к фасилитации педагогов

тации педагога на разных этапах профессионально обучения вошли следующие факторы: «Эмоциональный» – характеризуется эмпатическими способностями, умением чувствовать и понимать эмоциональный настрой учеников, т.е. сентизивностью, осознанием собственных эмоций, чувств, потребностей и готовностью их открыто выражать в своем поведении, т.е. аутентичностью, а также принятием учеников вне зависимости от их пола,

успеваемости, особенностей поведения и т.д. «Поведенческий» – характеризует педагога как активного, инициативного, с развитыми коммуникативными и лидерскими качествами, помогающими ему организовать образовательный процесс с позиции фасилитации. При этом у работающих педагогов данный компонент дополняется такими качествами, как добросовестность (параметр «социализация»), трудолюбие, нормативность, умение

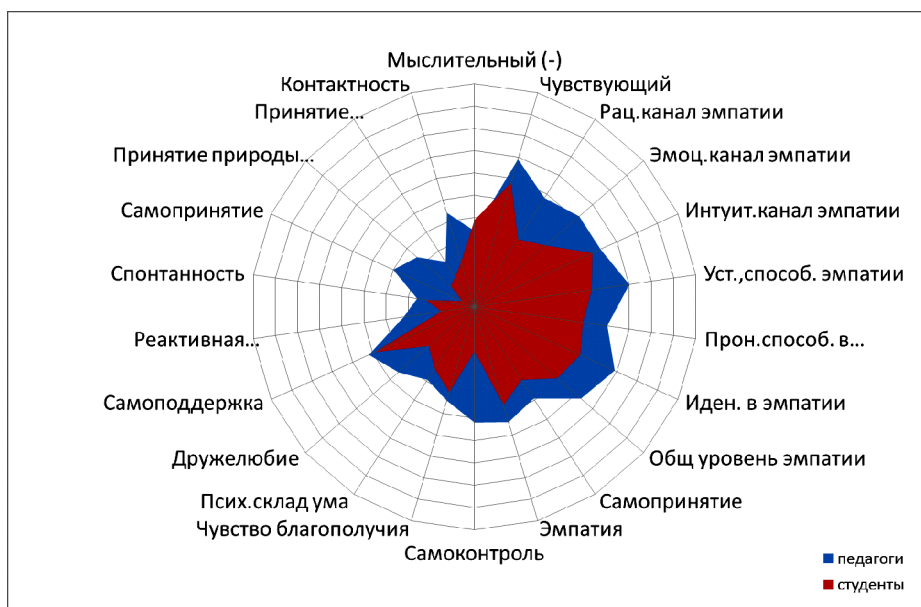


Рис. 1. Уровень сформированности эмоционального компонента готовности к фасилитации на констатирующем этапе эксперимента

Примечания к рисунку: знаком (-) отмечены параметры, имеющие обратную шкалу или корреляцию по результатам факторного анализа



Рис. 2. Уровень сформированности поведенческого компонента готовности к фасилитации на констатирующем этапе эксперимента

Примечания к рисунку: знаком (-) отмечены параметры, имеющие обратную шкалу или корреляцию по результатам факторного анализа

производить благоприятное впечатление. «Когнитивный» — демонстрирует наличие способности педагога получать информацию на основе интуиции, отражает качества, такие как интеллектуальная работоспособность, проницательность, креативность, рефлексивность, стремление к постоянному развитию и самоактуализации.

Структурные компоненты готовности к фасилитации педагога начальных классов тесно взаимосвязаны и представляют собой единое целое, где в качестве центрального выступает эмоциональный компонент. Разница в содержании поведенческого компонента позволяет нам говорить о качественных отличиях в готовности к фасилитации студента и педагога.

Далее мы определили уровень развития каждого компонента готовности к фасилитации посредством определения степени выраженности индивидуально-психологических характеристик, составляющих данные компоненты.

Эмоциональный компонент готовности к фасилитации в выборке студентов имеет ярко выраженную разно уровневую структуру (рис. 1), наличие низких показателей по шести параметрам позволяет говорить о несформированности данного компонента. Для студентов характерна низкая осознанность собственных чувств, потребностей, скованность в поведении, неспособность всегда открыто выражать свои настроения, неприятие собственных негативных эмоций, таких как раздражение, гнев и агрессия, что указывает на недостаточное развитие аутентичности. Помимо этого студенты склонны в большей степени к субъективному восприятию окружающих, школьников, что может выражаться в положительном отношении к успевающим, прилежным ученикам и отрицательным к беспокойным, имеющим затруднения в решении учебных задач. Эмоциональная

закрытость ведет к сложностям в установлении глубоких эмоциональных отношений или субъект-субъектных отношений, готовность и способность к которым является профессионально-значимым для педагогов начальных классов.

В выборке педагогов низкие значения в эмоциональном компоненте отмечены только по двум параметрам, что указывает на его большую сформированность, чем у студентов (рис. 1). Педагоги в большей степени эмпатичны, дружелюбны, чувствительны к эмоциональному настрою учебной группы, легче устанавливают контакты с учениками и коллегами, но недостаточно осознают и принимают собственные отрицательные эмоции, не готовы к спонтанному поведению, открытому выражению также и положительных эмоций.

Поведенческий компонент готовности к фасилитации в выборке студентов (рис. 2) также не сформирован и имеет низкие показатели по пяти параметрам (ответственность, толерантность, гибкость, управленческий потенциал, лидерские качества), при высоком показателе мужественности (активности).

Студенты проявляют высокую активность и инициативность, что важно для организации фасилитативного процесса, но не всегда могут доводить начатое дело до конца, безразлично относиться к своим обязательствам. Т.е. запустив процесс фасилитации, они скорее не смогут его удержать и проконтролировать. Им еще достаточно сложно организовать учебные занятия, четко их спланировать и при этом уметь вносить изменения по мере необходимости.

В содержании поведенческого компонента готовности к фасилитации педагогов (рис. 2) все показатели, кроме двух («управленческий потенциал», «лидерство») находятся в зоне средних оценок, что указывает на более высокую степень его



Рис. 3. Уровень сформированности когнитивного компонента готовности к фасилитации на констатирующем этапе эксперимента

Примечания к рисунку: знаком (-) отмечены параметры, имеющие обратную шкалу или корреляцию по результатам факторного анализа

развития, но не позволяет говорить о его сформированности. Несмотря на достаточную степень выраженности коммуникативных качеств, умения выстраивать отношения с учениками, производить на них хорошее впечатление, для педагогов характерно недостаточное развитие умений и навыков организации, осуществления и прогнозирования процесса обучения с использованием стимулирующих и развивающих, т.е. фасилитативных методов, форм и средств обучения.

Когнитивный компонент готовности к фасилитации студентов (рис. 3) является наиболее сформированным, т.к. все параметры, кроме параметра «интеллектуальная эффективность», имеют среднюю степень выраженности. Низкие значения «интеллектуальной эффективности» могут указывать на недостаточность профессиональных знаний студентов, в том числе относительно использования фасилитации в конкретной педагогической деятельности, а также низкой адаптивности в профессиональной среде.

Когнитивный компонент готовности к фасилитации педагогов также имеет только один параметр «самореализация» с низкими значениями, что может быть связано с нагруженностью педагога нормативными обязательствами, функциональными обязанностями, большим объемом методической работы, задающими педагогу границы, в пределах которых он должен осуществлять педагогический процесс. При этом не всегда в таких условиях педагог может находить способы реализации собственных идей, новых подходов в образовательном пространстве, что ведет к низкой самореализации.

Результаты анкетирования дополняют описание степени развития компонентов готовности к фасилитации. В выборке

студентов анкетные данные позволили сделать вывод о низкой степени сформированности знаний и представлений о фасилитации, качествах педагога-фасилитатора, а также низкой степени сформированности умений и навыков фасилитации. В выборке педагогов показали, что знаниевый блок когнитивного компонента педагогов начальных классов является более сформированным, чем у студентов. Однако использование педагогами данных знаний и представлений на практике, развитие умений и навыков фасилитации затруднено.

Итак, проанализировав показатели индивидуально-психологических характеристик, составляющих структурные компоненты готовности к фасилитации, можно сделать выводы о ее несформированности. При этом в структуре готовности к фасилитации педагогов начальных классов на этапе профессионального обучения в вузе наиболее сформированным является когнитивный компонент, а структура готовности к фасилитации педагога начальных классов на этапе повышения квалификации отличается большей сбалансированностью и сформированностью.

Таким образом, в ходе проведенного эмпирического исследования, нами была доказана гипотеза исследования и актуализирована необходимость разработки и внедрения программы формирования готовности к фасилитации педагогов начальных классов на разных этапах профессионального образования, выступающей в качестве необходимого психологического сопровождения, помогающего педагогам разрешать профессиональные затруднения, связанные с эффективной организацией учебного процесса, педагогического взаимодействия, а также способствующего личностному развитию педагога.

Библиографический список

1. Врублевская, Е.Г. Развитие способности педагогов к фасилитирующему общению: учеб. пособ. — Хабаровск, 2001.
2. Димова, О.И. Педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 2002.
3. Жижина, И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2000.
4. Маслова, Е.А. Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2011. — № 3. — Сер. Педагогика и психология.
5. Филь, Т.А. Теоретическая модель готовности к фасилитации педагога // Международный научно-исследовательский журнал. — 2012 [Э/р]. — Р/д: <http://research-journal.org/featured/psychology/teoreticheskaya-model-gotovnosti-k-fasilitacii-pedagoga/>
6. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. — М., 2002.

Bibliography

1. Vrublevskaya, E.G. Razvitie sposobnosti pedagogov k fasilitiruyutemu obtheniyu: ucheb. posob. — Khabarovsk, 2001.
2. Dimova, O.I. Pedagogicheskie usloviya razvitiya sposobnosti k fasilitiruyutemu vzaimodeystviyu u budutikh uchiteley: dis. ... kand. ped. nauk. — Khabarovsk, 2002.
3. Zhizhina, I.V. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya fasilitacii pedagoga: dis. ... kand. psikhol. nauk. — Ekaterinburg, 2000.
4. Maslova, E.A. Suthnost i struktura fasilitativnoy napravlenosti lichnosti buduthego pedagoga // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. — 2011. — № 3. — Ser. Pedagogika i psikhologiya.

5. Filij, T.A. Teoreticheskaya modelj gotovnosti k fasilitacii pedagoga // Mezhdunarodniy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. – 2012 [Eh/r]. – R/ d: <http://research-journal.org/featured/psychology/teoreticheskaya-model-gotovnosti-k-fasilitacii-pedagoga/>
6. Rodzhers, K. Svoboda uchit'sya / K. Rodzhers, Dzh. Freyberg. – М., 2002.

Статья поступила в редакцию 20.09.2013

УДК 378.147

Monako T.P. THE COMPLEX APPROACH TO MATHEMATICAL PREPARATION STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES. The analysis of mathematical preparation of students of economic specialties is carried out. Didactic and methodical conditions of realization of a principle of a professional orientation are considered at training to the mathematician of modern economists.

Key words: economy, economic specialties, professional orientation, mathematics.

Т.П. Монако, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математического анализа Северо-Осетинского гос. университета, г. Владикавказ, E-mail: monako_tatyana@bk.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проведен анализ математической подготовки студентов экономических специальностей. Рассмотрены дидактические и методические условия реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике современных экономистов.

Ключевые слова: экономика, экономические специальности, профессиональная направленность, математика

Переход на двухуровневую систему обучения и в соответствии с этим на новые образовательные стандарты (ФГОС ВПО третьего поколения) существенно сокращает время на подготовку специалистов в экономической деятельности. Если учесть, что только 20-30% студентов после бакалавриата продолжают обучение в магистратуре, то для современного экономического образования необходимы инновационные методы обучения. На первом уровне образования значимыми становятся прикладные навыки, которые позволяют выпускникам быстро адаптироваться к потребностям современного рынка труда.

При двухуровневой системе подготовки специалистов основная часть учебного времени отводится дисциплинам общеобразовательного цикла – 50,88% всего учебного времени. Фактически половина всего времени обучения в вузе посвящена изучению этих дисциплин (в предыдущих стандартах – в среднем одна треть). Такое распределение учебного времени определяет и соответствующий подход к осмыслению целей, содержания и технологий преподавания этих дисциплин.

В новом образовательном стандарте в частности большое внимание уделяется математике. Так на первом курсе на ее изучение отводится 17% времени, в то время как на экономическую теорию только 13,3%. На втором курсе математика занимает 5,96% учебного времени. Если сравнивать количество, отводимых на изучение математических дисциплин часов в стандартах второго и третьего поколений, то оно возросло на 48,7%! Этот факт говорит о значимости математического образования в формировании личности современного специалиста в области экономической деятельности.

На настоящем этапе развития экономика является одной из самых математизированных наук. Успешное развитие мировой экономической науки в современных условиях тесно связано с применением всего арсенала математики к исследованию возникающих проблем. Ведь само определение экономики как науки о наиболее полном удовлетворении потребностей при ограниченных ресурсах является классической формулировкой математической задачи на нахождение условного экстремума. Математический аппарат является одним из главных инструментов в экономических исследованиях, что особенно важно при отсутствии возможностей проведения эксперимента над реальными экономическими системами.

Очевидна полезность и необходимость математизации экономической науки и теории управления. Язык и методы математики оказались весьма продуктивными для развития экономических теорий. Со своей стороны, задачи экономики стимулировали развитие многих разделов математики. Классический при-

мер – теория игр, которая мыслилась ее создателями как аппарат изучения первичных форм экономического поведения.

Райнхард Зелтен, немецкий математик, лауреат Нобелевской премии в области экономики за 1994 год «за фундаментальный анализ равновесия в теории некооперативных игр», выдающийся специалист в области теории игр, отмечает: «... что теория игр есть, прежде всего, разъясняющая теория, так как она дает конкретное руководство к действию. Менеджер, который образован в области теории игр, оказывается в значительно лучшем положении, когда в конкретной ситуации надо выиграть мгновение, чем тот, кто в нее не верит» [1]. Это утверждение вполне справедливо можно отнести и ко всему математическому образованию в целом: экономист, который знает и пользуется математикой, оказывается в более выигрышном положении, чем тот экономист, который не знает математики и не пользуется ею.

Научный потенциал и вклад математики в развитие современной экономической мысли можно измерить рядом Нобелевских премий, полученных в разное время выдающимися учеными, которые, как правило, имели математическое или физическое образование, позволившее им создать эффективные инструменты финансового и экономического анализа. Некоторые из них были экономистами по образованию, а затем, осознав роль математического инструментария в экономических исследованиях, самостоятельно изучали математику. Из всех ученых, получивших Нобелевскую премию в области экономики, которая присуждается с 1969 года, 80% получили премии за широкое применение в исследованиях экономических процессов современного математического аппарата. Первую премию в 1969 году получили Ян Тинберген (Голландия) и Рагнар Фриш (Норвегия) за разработку *математических методов* анализа экономических процессов. Здесь естественно следует сказать и о Л.В. Канторовиче – единственном пока российском ученом, математике, удостоенным в 1975 году Нобелевской премии в области экономики совместно с американским экономистом Т. Купмансом «за вклад в теорию оптимального использования ресурсов», если не считать американского экономиста российского происхождения Василия Леонтьева, обладателя премии по экономике в 1973 году за теорию «затраты-выпуск».

Из выше сказанного следует, что подготовка современных специалистов в высших учебных заведениях должна учитывать значимость математических исследований в оценке экономической деятельности как всей экономической системы в целом, так и отдельного хозяйствующего субъекта.

Студенты экономических специальностей изучают математику в вузе на первых двух курсах. Преподавание математики

традиционно осуществляется классическими кафедрами математики, и соответствующие курсы читаются на достаточно высоком математическом уровне со всей строгостью доказательств. В этом случае существуют стандартные ссылки на тот факт, что математика изучается сама по себе, как часть мировой культуры. «Некоторые преподаватели чуть ли не ставят себе в заслугу то, что они излагают математические курсы в полном отрыве от показа возможностей их применения на практике» – пишет Гнеденко Б.В. Он уже много лет настойчиво доказывает: математику нельзя изложить только как логически замкнутую и формализованную систему, студентов надо знакомить с историческими, методологическими аспектами математических курсов, навыками составления математических моделей реальных явлений [2].

Математическая подготовка студентов различных специальностей проводится по традиционной схеме «от простого к сложному». При таком подходе изучение математики в вузе начинается со знакомства с основными определениями, аксиомами и доказательствами простых теорем. На их основе проводится доказательство более сложных и тонких теорем. Изучаемые понятия и теоремы, как правило, иллюстрируются абстрактными примерами и моделями. Если модельные примеры и носят прикладной характер, то он обязательно физический или механический, что является отражением исторического пути становления и развития математики. Следует заметить, что и эти примеры не достигают желаемой педагогом цели, поскольку у студентов экономических специальностей фактически отсутствуют и необходимые глубокие знания из области физики. Демонстрация применения получаемых математических знаний к решению реальных задач из области будущей профессиональной деятельности вообще отсутствует или носит случайный характер. Изучение курса математики сводится к простой «зубрежке» множества определений, формул, теорем.

Высокий уровень абстракции, отсутствие связи излагаемого материала на лекциях по математике с будущей профессиональной деятельностью приводит к резкому снижению мотивационного фактора обучения. Уже после первых лекций по математике фактически только небольшая часть студентов следят за красотой математических доказательств, а остальные просто скучают. После такого изучения традиционного курса математики у студентов экономических специальностей складывается негативное отношение к математике, поскольку они не приобретают при этом так необходимых навыков практического применения полученных знаний к изучению явлений не только экономической, но и окружающей действительности. Как показал опрос, проведенный среди студентов первых курсов экономических специальностей, обучающихся в различных вузах г. Владикавказа, 74% считают математику «лишним», «второстепенным» предметом. Они не видят необходимости изучения математики для своей будущей профессиональной деятельности. Для 26% опрошенных изучение математики заключается в получении абстрактных знаний, а не в получении навыков для решения профессиональных задач.

Существует тесная корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем учебной успешности. Это связано с тем, что при направленности на получение профессии студенты делят изучаемые дисциплины на «нужные» и «не нужные», «главные» и «второстепенные». Главными, по их мнению, являются только те дисциплины, которые нужны для профессионального роста. К числу «второстепенных» или «не нужных» в первую очередь такие студенты относят дисциплины общеобразовательного цикла. Студенты, направленные на получение диплома, проявляют «учебную успешность» только во время сессии [3].

В связи с этим возникает необходимость разработки современных методов подготовки экономистов нового поколения, чьи профессиональные, ценностные и личностные качества обеспечат им на рынке труда устойчивую конкурентоспособность. Формирование такого специалиста необходимо начинать задолго до того, как студент получит какой-нибудь профессиональный опыт при изучении дисциплин специальности.

Отсутствие преломления получаемых в школе знаний по математике в реальной действительности, а затем аналогичный подход в вузовском курсе математике являются причинами низкого уровня успеваемости обучаемых.

Экономической ориентацией курса математики в контексте профессиональной направленности занимались Г.П. Башарин, А.И. Карасев, В.А. Колемаев, Н.Ш. Кремер, В.И. Малыхин,

Л.И. Ниворожкина и другие. Следует отметить значимость и перспективность данных исследований, однако, в этих работах основной упор был сделан лишь на экономическую ориентацию отдельных тем. В этой связи становится необходимым разработка соответствующего целостного подхода к математическому образованию студентов экономических факультетов, чтобы оно соответствовало основной цели личностно-ориентированного обучения – формированию личности профессионала.

Мы согласны с мнением Бухвалова А.В. о том, что квалифицированный экономист нуждается в массе разнообразных знаний, умений и навыков в значительно большей степени, чем инженер, сконцентрированный, как правило, на одной, узкой области знания [4]. Поэтому при обучении экономистов нет необходимости и возможности тратить учебное время на решение формальных задач и упражнений – надо сразу учить в том стиле, который способствует основной задаче образования – подготовке специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда.

Современное состояние математического образования студентов экономических специальностей является острой проблемой. Как показывают наши исследования и исследования других авторов (Исакова Р.Л., Локтионова Э.Л., Михайлова И.Г., Худякова Г.П.), достаточно большой процент студентов экономических факультетов воспринимают математику как чисто абстрактную, а порой и ненужную, науку, не испытывают потребностей и мотивов в расширении и углублении математических знаний, в стремлении использовать их при изучении специальных дисциплин. Непонимание ценности получаемой информации, непонимание значимости математического образования в системе профессионального становления, отсутствие еще со школы интереса к математике, оказывает негативное действие на всю мотивационную деятельность студента при изучении дисциплин математического цикла. Отсюда вытекает необходимость в профессиональной направленности курса математики. Профессиональная направленность подразумевает учет конкретной сферы использования математики экономистами в их будущей профессиональной деятельности, экономическая ориентация курса математики становится важным мотивом обучения студентов.

Анализ связи программы курса «математика» и других учебных дисциплин показал, что математические понятия и методы систематически используются при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин. Практически во всех разделах экономических дисциплин широко используется графическая иллюстрация – графические модели. О ценности графических моделей писал английский математик Я.Стьюарт: «Некоторые математики, может быть 10 из 100, мыслят формулами. Такова их интуиция. Но остальные мыслят образами; их интуиция геометрическая. Картинки могут нести гораздо больше информации, чем слова. В течение многих лет школьников отучали пользоваться картинками, потому что «они не строгие». Это печальное недоразумение. Да, они не строгие, но они помогают думать, а такого рода помощью никогда не надо пренебрегать».

Проведенный нами анализ учебных программ и учебных пособий, показал, что в экономической теории особенно востребованы методы аналитической геометрии (0,9), дифференциального исчисления одной (0,6) и многих переменных (0,5), а также дифференциальные уравнения (0,51). В макроэкономических исследованиях в свою очередь наиболее часто используется аппарат функций многих переменных (0,9) и одной переменной (0,83), аналитической геометрии (0,76) и дифференциальные уравнения (0,67). Это обусловлено спецификой области макроэкономических исследований – выявление результатов функционирования национальной экономики. Поведение как отдельного хозяйствующего субъекта, так и всей экономической системы в целом требуют своего математического аппарата.

Из сказанного выше следует, что основной задачей курса математики для студентов экономических специальностей становится ознакомление с соответствующими разделами математики, необходимыми для решения теоретических и практических задач современной экономики, и, самое главное, выработка навыков исследования и решения профессиональных задач с помощью построения соответствующих им математических моделей. В математические конструкции необходимо привнести реальную экономическую жизнь за счет объединения знаний на основе установления внешних и внутренних связей и отношений между явлениями. Студент должен понимать, что, например, производная функции в математике имеет не только гео-

метрический смысл – угловой коэффициент касательной к графику функции, физический смысл – мгновенная скорость, но и, самое главное, экономический смысл – предельная полезность, предельная выручка, предельные затраты и т.д., являясь основой маржинального анализа. И не только понимать, а уметь использовать их для решения профессионально ориентированных задач. Таким образом, курс математики должен быть личностно ориентированным и направленным на формирование общенаучных знаний, умений и навыков и на удовлетворение профессиональных требований студентов.

Остановимся на учебных пособиях по математике. Что касается учебников по математике, изданных в период плановой экономики, то они все унифицированы. Представленные в них примеры и задачи не ориентированы на область будущей профессиональной деятельности студентов. По одним и тем же учебникам и задачникам учились студенты различных факультетов и специальностей. Анализ учебников показал, что с качественной стороны содержание задач выражается словами: «найти», «построить», «вычислить», «доказать». Такие задачи формируют умения применять получаемые на лекционных занятиях знания к решению абстрактных математических задач, а именно запоминать формулы, факты и воспроизводить их. Применение изучаемого математического аппарата демонстрируется в основном задачами из физики и механики (найти координаты центра масс системы, скорость, ускорение, угловую скорость, сопротивление балки, определить уравнение колебания маятника и другие). В современных социально-экономических условиях подготовки экономистов нового поколения математические задачи должны превратиться из средства формирования умений в многоаспектное явление обучения.

Проведенный анализ современных учебных пособий показал, что имеющиеся издания, в которых в том или ином объеме реализуется принцип профессиональной направленности курса математики, не отвечают полностью современным требованиям подготовки специалистов в области экономической деятельности. Количество задач профессиональной направленности невелико, приводится не по всем темам и разделам и полностью не раскрывает возможности использования математического аппарата для анализа экономической деятельности.

Исходя из вышесказанного, для совершенствования системы подготовки современных специалистов в области экономической деятельности, для формирования их профессионализма мы разработали программу обучения математике студентов экономических специальностей и соответствующее учебное пособие, в котором полностью отражен принцип профессиональной направленности курса математики для студентов экономических специальностей.

В разработанной программе изучение каждого раздела математики начинается с постановки соответствующих экономических задач, которые затем предстоит решить средствами полученного математического аппарата. Наполнение абстрактных математических понятий задачами с профессионально-ориентированным содержанием является главной составляющей. В процессе обучения студенты оперируют не только математическими, но и экономическими понятиями, необходимым им в будущей профессиональной деятельности. Это способствует формированию и базового, и профессионального, и высшего логического уровня знаний, умений и навыков у студентов экономических специальностей на младших курсах. Мы рассматриваем математические дисциплины как средство, обеспечивающее выполнение профессиональной деятельности экономистов, как инструмент для решения экономических задач. Взаимосвязь общеобразовательных и профессиональных знаний усиливается благодаря применению двух дидактических принципов: проблемности и познавательного интереса, выступающего в качестве главного мотивационного фактора. Мотивация активизиру-

ет познавательные функции, включает их в контекст значимой для студента учебной деятельности и придает ей цель и смысл.

При таком подходе студенты усваивают новые математические понятия, которые приобретают конкретные экономические интерпретации, при этом количественные отношения выступают отражением сущности экономических процессов. В сознании студентов возникают устойчивые связи различных отраслей знаний. При решении экономических задач средствами математики у студентов младших курсов формируется творческая установка на будущую профессию, вырабатывается устойчивый интерес и к математике, и к экономике. Мы учим их переводить задачи будущей профессиональной деятельности на язык математики, решать их имеющимися математическими средствами, комментировать получившийся результат на языке реальной экономической ситуации, проверять соответствие полученных и опытных данных.

Автором разработана система задач, соответствующая всем основным разделам курса математики, изучаемого студентами экономических факультетов на первом курсе [5]. При составлении задач использованы как данные экономического развития страны, так и региона, республики, города. Студентам предлагаются задачи, связанные с деятельностью хорошо знакомых экономических субъектов: заводов, фирм ... Они могут оценить эффективность работы этих субъектов, сделать анализ и дать некоторые экономические прогнозы. В этом случае обучение студентов математике идет от навыков и умений к знаниям. Этот метод обучения развивает у студентов профессиональное творчество и собственную индивидуальность. Таким образом, мы заинтересовываем студентов: при этом включается непроизвольное внимание, непроизвольная память, не требующие волевых усилий. Решение приведенных задач и примеров, а также обсуждение возникающих при этом экономических ситуаций позволяют студентам получать необходимые для практической работы конструктивные экономические знания.

У студентов остается прочный интерес к применению математического аппарата к изучению экономических явлений даже тогда, когда закончено изучение предмета. В связи с этим, на наш взгляд, наиболее важными являются и самостоятельные попытки студентов наполнить конкретным экономическим содержанием абстрактные математические задачи, что свидетельствует о формировании профессионально ориентированного мышления. На втором и третьем курсах студенты сами стали предлагать свои задачи, основанные на данных о деятельности конкретных хозяйствующих субъектов, которые самостоятельно собирали во время учебно-ознакомительной практики, не имея для этого специального задания. И как результат, студенты становятся творцами конкретных профессиональных задач, при этом происходит саморазвитие интеллекта студентов.

Обучение студентов решению задач по математике по предлагаемой системе является первой ступенью в профессиональном становлении будущих экономистов. Предложенные задачи выступают для них основой дальнейшего эффективного изучения как общеобразовательных, так и профессиональных дисциплин.

Многие темы и разделы дисциплин общеобразовательного и специального циклов позволяют использовать математический аппарат. Но преподаватели, ведущие занятия по этим дисциплинам, как правило, не владеют математическим аппаратом. Поэтому мы проводим бинарные лекционные и практические занятия, реализуя таким образом принцип сквозного применения полученных студентами на первом курсе математических знаний. У студентов появилась возможность написания курсовых и дипломных работ, в которых исследование экономической действительности осуществляется с помощью современного математического аппарата.

Библиографический список

1. Харшаньи, Дж. Общая теория выбора равновесия в играх / Дж. Харшаньи, Р. Зелтон. – СПб., 2001.
2. Гнеденко, Б.В. И не только в биологии // Вестник высшей школы. – 1985. – № 10.
3. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2003.
4. Бухвалов, А.В. Экономика и математика // Математические методы в социально-экономических исследованиях. – СПб., 1996.
5. Монако, Т.П. Математика и экономика. Задачи экономического содержания в различных разделах математики. – Ростов-на-Дону, 2007.
6. Стюарт, Я. Концепции современной математики. – Минск, 1980.

Bibliography

1. Kharshanji, Dzh. Obkhaya teoriya vihbora ravnovesiya v igrakh / Dzh. Kharshanji, R. Zelton. – SPb., 2001.
2. Gnedenko, B.V. I ne toljko v biologii // Vestnik vihshey shkolih. – 1985. – № 10.
3. Stolyarenko, L.D. Osnovih psikhologii. – Rostov-na-Donu, 2003.
4. Bukhvalov, A.V. Ehkonomika i matematika // Matematicheskie metodih v socialjno-ehkonomicheskikh issledovaniyakh. – SPb., 1996.
5. Monako, T.P. Matematika i ehkonomika. Zadachi ehkonomicheskogo soderzhaniya v razlichnikh razdelakh matematiki. – Rostov-na-Donu, 2007.
6. Styuart, Ya. Konceptii sovremennoy matematiki. – Minsk, 1980.

Статья поступила в редакцию 08.10.13

УДК 510 (075.5)

Zaykin M.I., Napalkov S.V. MODEL REPRESENTATION OF USE OF THEMATIC EDUCATIONAL WEB QUESTS ON MATHEMATICS AS THE DEVELOPMENT TOOL OF INFORMATIVE INDEPENDENCE OF SCHOOL STUDENTS.

The model of use of thematic educational Web quests is presented in article as a development tool of informative independence of pupils when training in algebra at the comprehensive school, including blocks: target (main and the accompanying purposes), information and substantial (components of information content, direction of substantial enrichment), procedural and technological (areas of role self-determination of pupils, strategy of development of information content, logician of performance of search and informative tasks) and productive and estimated (expression of result of training, criteria and indicators of its assessment).

Key words: Internet technologies, task Web quest, educational subject, development of informative independence, mathematical education, model.

М.И. Зайкин, д-р пед. наук, проф., зав. каф. математики, теории и методики обучения математике Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: mzyaykin@yandex.ru; **С.В. Напалков**, аспирант Арзамасского филиала ННГУ, г. Арзамас, E-mail: nsv-52@mail.ru

МОДЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ WEB-КВЕСТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлена модель использования тематических образовательных Web-квестов в качестве средства развития познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в общеобразовательной школе, включающая блоки: *целевой* (главная и сопутствующие цели), *информационно-содержательный* (компоненты информационного контента, направления содержательного обогащения), *процессуально-технологический* (области ролевого самоопределения учащихся, стратегия освоения информационного контента, логика выполнения поисково-познавательных заданий) и *результативно-оценочный* (выражение результата обучения, критериев и показателей его оценки).

Ключевые слова: Интернет-технологии, Web-квест задания, учебная тема, развитие познавательной самостоятельности, математическое образование, модель.

Федеральные государственные образовательные стандарты по математике последнего поколения ориентированы на становление таких важных личностных качеств выпускников средней школы, как стремление к непрерывному самообразованию, установка на постоянное пополнение имеющихся знаний новыми, расширяющими сферу их возможного применения на практике. Большое значение приобретает способность ориентироваться во всё возрастающих потоках информации, умение быстро находить нужные знания, актуализировать их и использовать в своей деятельности, повышая эффективность интеллектуального или физического труда, развивая склонность к самостоятельному принятию решений. А заодно, и формируя творческое отношение к выполняемой работе [1].

Все это актуализирует проблему развития познавательной самостоятельности учащихся в обучении, делает необходимым поиск новых путей и методических средств ее решения, как при изучении отдельных школьных предметов, так и в постановке педагогической деятельности в рамках всего образовательного учреждения.

В отечественной и зарубежной педагогике основательно изучены многие вопросы, связанные с сущностными характеристиками категории познавательной самостоятельности, и подходами к её формированию у школьников. Так, в трудах современных учёных и дидактов недавнего прошлого М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. познавательная самостоятельность начинает рассматриваться как ин-

тегративное личностное качество, проявляющееся в стремлении к активной познавательной деятельности, в умении ставить цель и планировать учебное познание, в способности отыскивать оптимальные решения учебно-познавательных задач [2].

В работах известных педагогов-математиков Я.И. Груденова, Г.В. Дорофеева, Ю.М. Колягина, В.И. Крупича, Г.И. Саранцева, А.А. Столяра, П.М. Эрдниева и др. с позиций деятельностного подхода обоснована необходимость существенного пересмотра методики обучения, математике в общеобразовательной школе, усиления роли упражнений в усвоении дидактических единиц учебного материала; сделана попытка перенесения центра тяжести в решении проблемы формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении математике в задачную плоскость.

В то же время, А.К. Артёмов, М.А. Бантова, А.В. Белошистая, Г.В. Бельтюкова, В.В. Гузеев, В.А. Далингер, Ю.А. Дробышев, О.А. Ивашова, Н.Б. Истомина, Л.Г. Петерсон, В.А. Тестов и др. говорят о важности развития познавательной самостоятельности учащихся в процессе обучения математике процессуально-технологическими средствами, обеспечивающими комфортные условия для учебного познания каждому учащемуся, ситуацию успешности в усвоении математических знаний, радость понимания, открытия.

Разделяя мнения и тех и других авторов, мы предприняли попытку органического синтеза сильных сторон каждого из упомянутых подходов, суть которого состоит в том, чтобы выполнению учебных заданий придать дополнительные стимулы и смысл.

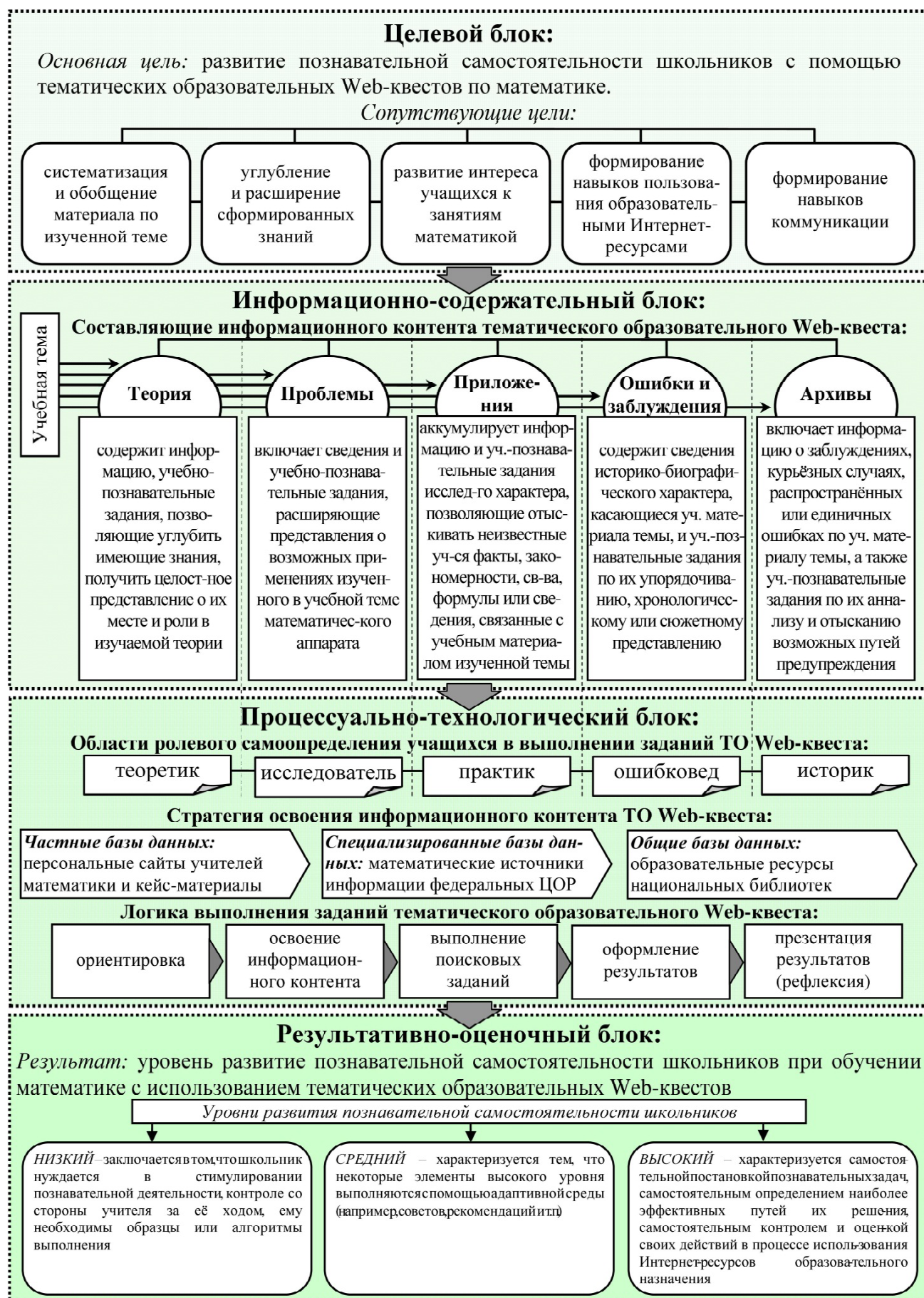


Рис. 1. Модельное представление использования тематического образовательного Web-квеста с целью развития познавательной самостоятельности школьников при обучении математике

лы, а учебное познание облекать в такие формы деятельности, которые притягательны для учащихся, созвучны их внутренним устремлениям, отвечают духу времени, побуждают совершать благородные поступки.

Речь идёт об использовании с целью развития познавательной самостоятельности школьников при обучении математике возможностей Web-квестов образовательного назначения. Заметим, что термин «квест» хорошо знаком современной молодёжи. Под ним понимают «игру», в которой участник должен добиться какой-то конкретной цели (выполнить задание или собственноручно «квест»), прибегая к помощи своих знаний и опыта, а также поиску необходимой информации в Интернете.

Наш выбор определён тематическими образовательными Web-квестами по математике. Они предназначены для работы на заключительных этапах изучения учебной темы. Их дидактическая направленность – это систематизация и обобщение знаний, приведение их в целостную систему.

В целесообразности включения Web-квестов образовательного назначения в учебный процесс по математике с целью развития познавательной самостоятельности учащихся убеждают и следующие соображения.

Во-первых, в ряде проведённых диссертационных исследований (Е.И. Багузина, Г.А. Воробьёв, С.В. Катержина и др.) показано, что использование Web-квест технологии позволяет усиливать гуманитарную составляющую образовательной деятельности школьников. Исследователями установлено, что вовлечение учеников в познавательную деятельность на основе Web-квестов при изучении гуманитарных предметов способствует более быстрому приобщению их к общекультурным ценностям [3].

Во-вторых, активное внедрение в учебный процесс Интернет-технологий способствует достижению дополнительных образовательных целей, связанных с формированием и развитием способностей школьников к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. Учебный процесс предполагает реализацию современных способов взаимодействия субъектов образовательного процесса, их новых ролей: учителя, как консультанта и ученика как активного исследователя, самостоятельного и творчески работающего над решением учебной задачи, широко использующего образовательные возможности компьютерных и Интернет-технологий для получения необходимой информации.

В-третьих, нельзя сбрасывать со счетов и то, что Web-квест технология ориентирует на реализацию развивающей функции обучения, приобщает школьников к творческой деятельности. Вооружая обучаемых методами научного поиска, квесты развивают критическое мышление, а также умения сравнивать, анализировать, классифицировать, мыслить абстрактно; у учащихся повышается активность и мотивированность к изучению математики; они воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное», что способствует повышению эффективности обучения, в целом.

Несмотря на то, что Интернет-ресурсы являются важным дополнительным фактором совершенствования методики обучения, внедрение элементов Web-квест технологии в образовательный процесс по математике, в силу ряда обстоятельств, происходит крайне медленно. На это указывают многие учёные: Я.А. Ваграменко, С.П. Грушевский, А.П. Ершов, Т.В. Капустина, А.А. Кузнецов, О.А. Козлов, В.М. Монахов, И.В. Роберт, Е.И. Смирнов и др.

Причина тому коренится, на наш взгляд, прежде всего в отсутствии целостной концепции использования Интернет-ресурсов в математической подготовке школьников, и, что не менее важно – в неразработанности видов учебных заданий, выполняемых с использованием Интернета с целью развития познавательной самостоятельности школьников, а также – в неопределённости их места в образовательном процессе и дидактического назначения.

Вслед за Т.И. Шамовой [4], познавательную самостоятельность мы рассматриваем как одно из основных интегративных качеств личности, связанное «с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий». Это свойство личности характеризует ее стремление и умение без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи.

В нашем исследовании сделана попытка решения общепедагогической задачи – развития познавательной самостоятельности школьников во взаимосвязи с решением дидактических задач, стоящих перед учителем при изучении каждой темы учебного материала. Применяемые образовательные Web-квесты мы относим к тематическим. Они позволяют превратить обычные уроки обобщающего повторения в увлекательные занятия-отчёты творческих групп учащихся по обогащению усвоенных знаний новыми сведениями, расширяющими и углубляющими сформированные у них представления.

Под *тематическим образовательным Web-квестом* нами понимается такой Web-квест, который имеет информационный контент, определяющийся содержанием учебной темы, целями и задачами её изучения, и предполагает выполнение учащимися учебно-познавательных заданий по поиску и отбору информации, способствующей систематизации и обобщению изученного материала, его обогащению и представлению в виде целостной системы. При обучении математике в основной школе считаем предпочтительной игровую форму выполнения Web-квестовых заданий при ролевом самоопределении учащихся [5].

При определении общей структуры тематического образовательного Web-квеста по математике мы исходили из того, что в процессе его прохождения учащиеся могли бы формировать свои представления о глобальном информационном пространстве и его образовательных возможностях, выполнять учебно-познавательные задания по математике в необычной обстановке, близкой к домашней. На таких занятиях у школьников должна возникать ситуация психологической раскрепощённости, появляться возможность сочетать активный отдых с освоением компьютерных технологий. И при этом они могли бы пополнять и совершенствовать приобретенные математические знания в непринужденной обстановке и во взаимодействии с такими же увлечёнными сверстниками, как они сами, учиться преодолевать трудности, решать возникающие проблемы. Все это способствует созданию благоприятной образовательной среды для развития познавательной активности школьников и во многом отвечает идее гуманизации обучения школьной математике.

В определении модельного представления обучения с использованием тематических образовательных Web-квестов по математике мы исходили из того, что в методологическое основание методической модели чаще всего закладывают такие фундаментальные подходы, как системный, личностно-ориентированный, деятельностный и интегративный. Системный подход необходим для определения компонентного состава и общей структуры модели, установления комплекса внутрисистемных связей и характеристик особенностей взаимодействия системы с внешней средой.

Посредством системного анализа достигается целостность в изучении исследуемого процесса или явления и обеспечивается функционирование всех блоков модели. Опора на личностно-ориентированный подход необходима, прежде всего, для того, чтобы цели, содержание и технология обучения математике в основной школе с использованием тематических образовательных Web-квестов в качестве средства развития познавательной самостоятельности учащихся отбирались с учётом индивидуальных особенностей обучаемых, позволяющих им быть активными участниками учебного познания на всех этапах усвоения учебного материала. С позиций деятельностного подхода необходимо закладывать в процессуальную основу Web-квеста по математике учебно-познавательные задания, адекватные преследуемым целям. Интегративный подход обеспечивает соединение разрозненных представлений в общую целостную картину об изученной теме.

Следуя опыту построения моделей методических систем в исследованиях по методике обучения математике (О.Н. Веретенникова, Е.И. Пономарева, М.И. Конькова и др.), в качестве основных блоков системы возьмём четыре следующих (рис. 1): *целевой* (главная и сопутствующие цели), *информационно-содержательный* (компоненты информационного контента, направления содержательного обогащения), *процессуально-технологический* (области ролевого самоопределения учащихся, стратегия освоения информационного контента, логика выполнения поисково-познавательных заданий) и *результативно-оценочный* (выражение результата обучения, критериев и показателей его оценки).

Данная модель раскрывает лишь общее представление об использовании тематических образовательных Web-квестов в качестве средства развития познавательной самостоятельности

сти учащихся. Её содержательное наполнение можно реализовать на основе учёта особенностей учебного материала темы по математике, целей и задач её заключительного этапа изучения

ния, индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся, а также опыта учителей по организации изучения учебной темы по математике.

Библиографический список

1. Арюткина, С.В. Формирование обобщённых приёмов математической деятельности школьников в условиях профильного обучения: монография. – Арзамас, 2010.
2. Зайкин, М.И. О принципе профессиональной направленности обучения математике и его реализации в образовательной практике / М.И. Зайкин, Р.М. Зайкин // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3(22).
3. Воробьёв, Г.А. Веб-квест в развитии социокультурной компетенции: монография. – Пятигорск, 2007.
4. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982.
5. Напалков, С.В. О практическом использовании тематических образовательных Web-квестов в школьном обучении математике // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2013. – № 4 (1).

Bibliography

1. Aryutkina, S.V. Formirovanie obobshchyonnykh priyemov matematicheskoy deyatel'nosti shkolnikov v usloviyakh profil'nogo obucheniya: monografiya. – Arzamas, 2010.
2. Zaykin, M.I. O principe professional'noy napravlenosti obucheniya matematike i ego realizacii v obrazovatel'noy praktike / M.I. Zaykin, R.M. Zaykin // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 3(22).
3. Vorobyov, G.A. Veb-kvest v razvitiі sociokul'turnoy kompetencii: monografiya. – Pyatigorsk, 2007.
4. Shamova, T.I. Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov. – M., 1982.
5. Napalkov, S.V. O prakticheskom ispol'zovanii tematicheskikh obrazovatel'nykh Web-kvestov v shkol'nom obuchenii matematike // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2013. – № 4 (1).

Статья поступила в редакцию 30.09.13

УДК 378.046.4

Lashkova L.L. USE OF ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION. The need of use of active methods of training in the course of professional development of teachers of preschool educational organizations is explained, the specify of realization of brain storm, discussion, training, business game for the purpose of development of professional competence of preschool teachers is revealed in the article.

Key words: Teacher of preschool education, postgraduate courses, active methods of training, professional competence of a kindergartner.

Л.Л. Лашкова, д-р пед. наук, проф. Сургутского гос. педагогического университета,
г. Сургут, E-mail: lashkovall@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость использования активных методов обучения в процессе повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, раскрывается специфика реализации мозгового штурма, дискуссии, тренинга, деловой игры с целью развития профессиональной компетентности воспитателей.

Ключевые слова: педагог дошкольного образования, курсы повышения квалификации, активные методы обучения, профессиональная компетентность воспитателя.

Современные проблемы дошкольного образования требуют от педагога дошкольной организации таких профессиональных и личностных качеств, как творческое мышление, коммуникативная культура, конкурентноспособность, лидерские качества, оптимизм, способность к самостоятельным действиям в условиях неопределенности, стрессоустойчивость. На педагогов возложена функция реализации образовательных программ нового поколения на основе передовых педагогических технологий, им определена миссия подготовки подрастающего поколения к жизни и воспитания человека, способного успешно самореализовать себя в будущем.

Сегодня система дошкольного образования характеризуется разнообразием видов образовательных учреждений, расширением спектра вариативных программ и педагогических технологий, широким развитием инновационных подходов в реализации педагогического процесса. Все это требует внесения существенных коррективов в систему подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров.

Следует помнить, что слушатели курсов повышения квалификации имеют разный стаж и опыт работы в дошкольных организациях, разное базовое образование, индивидуальные склонности и интересы, что требует особого построения образовательной деятельности, перестановки акцентов при планировании содержания теоретических и практических занятий.

Педагогические условия на курсах повышения квалификации предусматривают, прежде всего, отбор содержания образования, охватывающего новые аспекты в области дошкольной педагогики; отбор эффективных форм, средств и методов освоения учебного материала; включение педагогов в активную самостоятельную работу с учебным материалом.

Содержание процесса развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации постоянно изменяется в соответствии с изменениями нормативных документов, культурных ценностей, профессиональных требований воспитателя к профессии [1]. В связи с этим, инвариантная часть содержания курсов включает изучение и обсуждение Закона об образовании, Типового положения о ДОУ, Проекта ФГОС дошкольного образования и т.д. Вариативная же часть предполагает участие педагогов в проектной и научно-исследовательской деятельности, выполнение индивидуальных практических заданий разной сложности.

Так, например, на курсах повышения квалификации по тематике «Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе методической работы дошкольной организации» слушателям было предложено составить ораторское выступление на актуальную тему по проблемам дошкольного образования. Каждое выступление оценивалось по следующей схеме:

- актуальность представленной темы для конкретной аудитории;
- композиционное построение выступления (логика последовательности частей, их связь);
- аргументированность высказываний;
- контакт с аудиторией;
- владение материалом;
- коммуникативные качества речи;
- личностные качества оратора (дружелюбие, искренность, уверенность, артистизм, эмоциональность);
- адекватность риторических приемов и фигур;
- мотивированность использования невербальных средств общения;
- техника речи (дикция, интонация, темпо-ритм).

В процессе анализа ораторской речи педагоги по каждому выступлению делали специальные замечания, выделяли наиболее удачное в выступлении, «изюминки», существенные упущения и пожелания.

Интересно в процессе курсов повышения квалификации проходили дискуссии. Ценность данного метода обучения определяется тем, что каждый участник может свободно высказать свое мнение, утвердить собственную позицию, получить обратную связь, увидеть разные способы решения определенной проблемы, приобрести новый опыт.

Целью групповой дискуссии является коллективное решение проблем организации деятельности и общения. Для реализации данной цели Н.А. Морева предлагает:

- включение в дискуссию всех членов группы;
- создание доброжелательной обстановки, атмосферы проблемности;
- обеспечение взаимодействия участников групповой дискуссии;
- поддержания их активности в дискуссии;
- обеспечение дисциплины [2].

При изучении культуры дискусивно-полемиической речи слушатели курсов проявили особый интерес к упражнению «Точка зрения», цель которого – овладение приемами убеждения, аргументации. Педагог должен был склонить на свою точку зрения партнера по дискуссии. Выполнение данного упражнения проходило в три этапа.

На первом этапе для обсуждения предлагались актуальные для аудитории вопросы: «Можно ли в воспитании избежать метода наказания?», «Нужен ли компьютер дошкольнику?», «Что играет ведущую роль в формировании личности: социальные или биологические факторы?». Большинство тем были предложены слушателями. В зависимости от ответа педагога разбивались на две команды.

На втором этапе каждый участник упражнения выбирал себе оппонента из другой команды. Регламент дискуссии составлял не более пяти минут. Тема обсуждалась совместно, право начала диалога предоставлялось участникам.

Третий этап был посвящен анализу полученного результата. При этом педагоги попытались найти ответ на следующие вопросы:

- Кто из присутствующих изменил свою точку зрения?
- Какие аргументы или приемы убеждения оказались самыми сильными?
- Что влияет на перемену позиции в пользу оппонента (личное обаяние, аргументы, постановка проблемы, которая не затрагивает существенно ваших личных интересов, а потому не создает ситуации отстаивания собственной точки зрения любыми путями)?
- Что предпочтительнее в реальной ситуации: принятие точки зрения оппонента или отстаивание своей?

Для нахождения новых альтернативных решений сложных педагогических задач целесообразно использовать мозговой штурм, отправным моментом которого является проблема, которая не нашла приемлемого решения.

В.И. Максимов предлагает для успешного проведения мозгового штурма учитывать следующие условия:

- временно отказаться от оценки и критики идей и принимать все взгляды;
- поощрять свободное течение идей: чем шире круг предлагаемых идей, тем лучше (на данном этапе практические идеи не являются ценностью);
- дорабатывать, улучшать, модифицировать идеи других. Работать, смеюшая идеи, до тех пор, пока не возникнет интересная комбинация;

- записывать все идеи [3].

Практика проведения курсов показала, что фактором, наиболее сильно препятствующим мозговому штурму, является критика: с одной стороны, лицо, высказывающее критику, как правило, мыслит привычно; а с другой – это мешает другим искать решения, отличающиеся от стандартных. Появлению новых идей также препятствуют формальность, поиск правильных решений, разъяснение и обоснования, пассивность участников.

В критической атмосфере практически невозможно заставить слушателей раскрыться в идеях. Поэтому успеху в появлении идей способствует, прежде всего, безопасная и открытая атмосфера, активное воображение, развитие, переработка и соединение высказанных идей; переработка, удивление и сомнение в имеющемся решении; поиск аналогов соответствующих проблем и действий и их применение к уже имеющимся; активность участников мозгового штурма.

Не менее эффективным методом активного обучения, направленным на развитие профессиональной компетентности педагогов, является тренинг. По мнению Е.В. Сидоренко, тренинг есть обучение технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме.

Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике. Специфическими чертами тренинга являются:

- построение работы на ряде специфических принципов;
- нацеленность на психологическую помощь членам группы;
- наличие специальных требований к помещению, оборудованию и участникам тренинга;
- акцент на взаимоотношениях между участниками в соответствии с принципами тренинга;
- объективизация субъективных чувств участников;
- психологический комфорт на занятиях.

По мнению А.С. Прутченкова, организационную основу тренинговых занятий составляют следующие принципы: диалогизация обучения; постоянная обратная связь; самодиагностика; гармонизация (развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер каждого участника); добровольное участие; постоянный состав группы; погружение (соблюдение временных рамок занятий, дающих возможность участникам интенсивно погружаться в содержание как отдельных упражнений, так и всего занятия в целом); изолированность (наличие специального помещения, в котором будут проходить занятия); свободное пространство, которое предполагает свободу передвижения участников по комнате [4].

Практика показала, что в целях развития профессиональной компетентности у педагогов дошкольного образования целесообразна организация проблемно-ориентированного обучения, в процессе которого осуществляется решение педагогических задач. Эти задачи представлялись слушателям в виде проблемной ситуации, которые могут быть как привычными и однозначными, так и противоречивыми, неоднозначными [5].

Разработанные проблемные ситуации (кейс-стадии) и создаваемые на занятиях игровые сюжеты были направлены на овладение слушателями разнообразными моделями и психолого-педагогическими стилями общения. В этой связи проблемные ситуации были следующего содержания:

- сделать отчет о деятельности; подготовить сообщение о результатах деятельности; осуществить информирование о принципах понимания или путях решения проблемы; организовать общение по результатам изученных первоисточников информации; подготовить информационно-аналитическое выступление. Все это относится к познавательной модели общения, при освоении которой особо концентрируется внимание на предмете информирования, на рационализации изложения материала, на логически безупречной аргументации; на доказательности всех выдвигаемых положений;
- при освоении убеждающей модели взаимодействия задания в проблемных ситуациях были следующего вида: подготовить и произнести торжественную речь, поздравление; напутствие; замечание (ребенку, родителям, коллеге, начальнику). Особо акцентировалось внимание слушателей на необходимости учета контраргументации и критической позиции одного партнера по отношению к другому; опоры на эмоциональный настрой партнера; учета эмоционального отношения к предмету общения;
- освоение экспрессивной модели общения осуществлялось с помощью рассказа о собственных переживаниях и чувствах,

связанных с предметом общения; мотивированного призыва; анализа возможных последствий. Учитывалось, что особенностями этой модели поведения проявляются в яркости жестикულიрования, в демонстративном характере поз, в голосовых интонациях, в аффектах и акцентуациях, а также в фасилитации при помощи художественного подкрепления;

– освоение суггестивной модели общения происходило с помощью овладения следующими формами коммуникативных процессов: внушение через мотивационную сферу сознания, через ссылки на авторитет, через предупреждение, через идентификацию или персонализацию. Особенностью любого внушения является ряд технологических тонкостей организации коммуникативного акта: постоянное разъяснение внушаемых установок, интонационная стимуляция внушаемой информации, дистанционное управление эмоциональным напряжением, опора на суггестивные потенциалы партнера по общению, формирование аттракции как необходимого компонента общения;

– овладение ритуальной моделью общения осуществлялось с помощью выполнения ритуальных актов (День учителя, День защиты детей и др.), участия в церемониях (награждения, прощания с выпускниками и др.), исполнения обрядов и обрядовых комплексов (народные праздники).

Разрабатывая проблемные ситуации для практических занятий, мы использовали ряд методов:

1) моделирование – создание ситуаций, максимально приближенных к практике дошкольного образования, где проигрывается поведение педагога и детей;

2) микропреподавание – создание миниатюрной ситуации обучения или воспитания (минизанятие, минибеседа), где отрабатывается одно из профессиональных умений;

3) миникурсы – демонстрация фильмов о педагогической деятельности воспитателей дошкольных организаций с последующим анализом.

В рамках реализации данной методики предусматривалось рассмотрение вопросов творческого самочувствия и наблюдательности, совершенствования техники и культуры речи, мастерства мимической и пантомимической выразительности, владения приемами убеждения и внушения в педагогическом процессе.

В процессе развития профессиональной компетентности особое внимание уделялось педагогическим ситуациям, которые были представлены в различных вариантах. При их решении слушатели должны были вычленив проблему и определить адекватные средства и методы ее решения. Все это создавало состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что побуждало педагогов искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации.

При создании проблемных ситуаций были использованы несколько типов: ситуация-оценка, ситуация-упражнение и др.

Ситуация-оценка описывала педагогическую ситуацию, выход из которой в определенном смысле уже найден. Педагоги проводили критический анализ ранее принятых решений, давали аргументированное заключение по поводу произошедшего.

Кроме того, слушателям часто предлагалось осуществить самостоятельное моделирование ситуаций-иллюстраций к своим рассуждениям.

Ситуация-упражнение предусматривала применение уже принятых ранее положений и предполагала очевидные и бесспорные решения поставленных педагогических проблем. Такие ситуации помогали слушателям отработать определенные профессиональные навыки в педагогической деятельности. Они носили тренировочный характер, помогая приобрести опыт решения определенных задач. Так, например, с целью формирования умения производить определенное впечатление с учетом выбранного образа предлагалось обыграть разнообразные образы педагога дошкольной организации: «Наблюдателя» (девиз: «Я вас не трогаю, вы меня не трогайте»), «Наполеона» (девиз: «Дети неприятные, но необходимые в моей деятельности»), «Доктора Фауста» (девиз: «Я вас сделаю такими, какими хочу видеть»), «Кота Леопольда» (девиз: «Ребята, давайте жить дружно!»). Далее педагоги выбирали образ и описывали его, а «зрители» старались распознать образ и задуматься, всегда ли в реальной жизненной ситуации мы сразу реагируем на роль.

Кроме того, слушатели могли проанализировать особенности партнеров и предположить, какие барьеры могут возникнуть между людьми и помешать полноценной коммуникации.

Ситуация 1. На конференции по дошкольной педагогике встретились доктор педагогических наук, заведующий дошкольной организацией, воспитатель, студент второго курса педагогического университета.

Ситуация 2. В купе поезда встретились женщина семидесяти лет с тремя внуками, мужчина тридцати лет, разведен, детей нет, преподаватель дошкольной педагогики педагогического вуза.

Ситуация 3. На педагогическом совете дошкольной организации встретились опытный, проработавший более двадцати лет педагог, не имеющий высшего профессионального образования, и молодой специалист двадцати двух лет, только что закончивший педагогический факультет университета.

По возвращению с курсов каждому педагогу было предложено в разных формах методической работы познакомить коллектив с новинками науки и практики, содержанием своего реферата или проекта. Данные мини-отчеты обуславливают понимание важности педагогических знаний, побуждают других педагогов своевременно получать курсовую подготовку, оказывают консультативную помощь, обобщают опыт работы, дают возможность пережить радость успеха публичного выступления, помогают организовать взаимообучение.

Таким образом, применение специально разработанной методики, основанной на интеграции традиционных и инновационных активных форм и методов обучения, последовательная реализация базовых дидактических принципов позволили провести целенаправленную работу по развитию профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Разнообразные формы работы по разным проблемам обеспечили индивидуально-дифференцированный подход к каждому педагогу, помогли им проявить себя в деле.

Библиографический список

1. Абрамовских, Н.В. Система ценностей социально-педагогической деятельности // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – Сер. 1. Проблемы образования, науки, культуры. – Вып. 24.
2. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения. – М., 2003.
3. Прутченков, А.С. Социально-психологический тренинг. – М., 2001.
4. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В.М. Максимова. – М., 2005.
5. Шанц, Е.А. Социально-психологические аспекты развития инициативной личности // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия: материалы II Международной научно-практич. конф. – Пенза; Шадринск; Ереван, 2011.

Bibliography

1. Abramovskikh, N.V. Sistema cennostey socialjno-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 60. – Ser. 1. Problemih obrazovaniya, nauki, kul'turi. – Vihp. 24.
2. Moreva, N.A. Trening pedagogicheskogo obsheniya. – M., 2003.
3. Prutchenkov, A.S. Socialjno-psikhologicheskij trening. – M., 2001.
4. Russkiy yazyk i kul'tura rechi: ucheb. posobie dlya studentov vuzov / pod red. V.M. Maksimova. – M., 2005.
5. Shanc, E.A. Socialjno-psikhologicheskie aspektih razvitiya iniciativnoy lichnosti // Psikhologo-pedagogicheskie problemih lichnosti i socialjnogo vzaimodeystviya: materialih II Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Penza; Shadrinsk; Erevan, 2011.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.922

Potsulko O.A. COMMUNICATION DEVIATION OF PERSONALITY. The paper deals with the causes and mechanisms of communication deviance of modern identity, and the effects of these disorders of communication, which are often devastating effect on people and difficult interpersonal interaction. Characterized by the basic communication deviance, such as autistic behavior, giperobschitelnost, conformal behavior, verbal behavior is dominated by pseudologist, unctuous behavior, conflicts and phobic behavior.

Key words: *deviation, communication, communication deviance, personality, autistic behavior, giperobschitelnost, conformal behavior, verbal behavior, pseudologist, unctuous behavior, conflict, phobia.*

Е.А. Поцулко, канд. ист. наук, доц. каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: possulko_doc@ukr.net

КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕВИАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В работе рассматриваются причины и механизмы коммуникативных девиаций современной личности, а также последствия этих нарушений общения, которые чаще всего разрушительно действуют на людей и затрудняют межличностное взаимодействие. Характеризуются основные коммуникативные девиации, такие как аутистическое поведение, гипербобщительность, конформное поведение, вербальное поведение с преобладанием псевдологии, елейное поведение, конфликтность и фобическое поведение.

Ключевые слова: *девиация, коммуникация, коммуникативные девиации, личность, аутистическое поведение, гипербобщительность, конформное поведение, вербальное поведение, псевдология, елейное поведение, конфликтность, фобия.*

Формирование человека как личности – процесс социальный в самом широком смысле. Известно, что уже младенец развивается как существо социальное, для которого среда выступает не только как условие развития, но и как его источник. Со всем сложным миром окружающей действительности человек входит в бесконечное число отношений, каждое из которых развивается, переплетается с другими отношениями в связи с развитием самой личности. И эти отношения человека с окружающей действительностью, по мнению Л.С. Выготского, есть отношения, «осуществляемые с помощью или через другого человека» [1, с. 17], реализуемые в общении. Целью общения является удовлетворение людьми своих потребностей, в частности социальных и духовных. Основными мотивами общения являются потребности в познании и самопознании, в духовном и эмоциональном контакте, в безопасности, в психологической защите, в признании, в престиже и т.п. С.Л. Рубинштейн в своей работе «Бытие и сознание. Человек и мир» отмечал, что «свойства одного человека раскрываются другому только через отношение одного человека к другому. Во взаимоотношениях субъектов нет никакой привилегии: мое отношение к другому предполагает и отношение другого ко мне» [2, с. 10]. Исходя из такого представления об общении, его характерной особенностью выступает то, что предмет общения, его цель – это партнер, что на пути достижения поставленной цели оба участника общения являются активными, результатом их активности становится уровень взаимопонимания, сопереживания, сложившаяся система взаимоотношений. Следовательно, имеет место обмен информацией. Но люди при этом не просто обмениваются значениями, они стремятся при этом выработать общий смысл. А это возможно лишь в том случае, если информация не только принята, но и осмыслена. Общаясь, человек обнаруживает себя индивидом и реализует свои стремления быть личностью. То, каким образом передается информация, как происходит технический процесс обмена информацией и есть коммуникация. Коммуникативное взаимодействие возможно лишь в том случае, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор) и человек, принимающий ее (реципиент) обладают сходной системой кодификации и декодификации информации. Иначе говоря, «все должны говорить на одном языке». Нет общения – нет общества, нет личностей.

В настоящее время – время прогресса и постоянного потока информации, как положительной, так и негативной – актуальной становится проблема коммуникативных девиаций и их последствий. Страх, враждебность, угрозы – как следствия некоторых форм поведения – чаще всего разрушительно действуют на людей и затрудняют межличностное взаимодействие. Такие стрессовые факторы, как изменение образа жизни, бытового уклада и характера трудовой деятельности, смена привычных стереотипов поведения неизбежно сказываются на состоянии

психического и психологического здоровья, снижая эффективность социализации и уровень социализированности личности, что в конечном итоге приводит к коммуникативным девиациям. Установлено, что в ответ на жизненные трудности у людей возникают переживания чувства неуверенности в своих силах, незащищенности, неопределенности, тревоги и потери опоры, которые проявляются в нервно-психических и психосоматических расстройствах, девиантном поведении.

В результате несоответствия индивидуальных, коммуникативных, этнокультурных, возрастных, социально-психологических особенностей личности требованиям и условиям современной жизни многие люди становятся «жертвами социализации», что проявляется через разнообразные девиации поведения.

Целью нашей работы является изучение механизмов, причин и типов основных коммуникативных девиаций личности в современном обществе.

Трудность в распознавании коммуникативной патологии личности состоит в том, что девиации (лат. *deviatio* – отклонение) чаще проявляются скрытно и касаются нормальных людей, особенно это характерно для лиц с акцентуированными характерами [3, с. 18]. Взяв за исходную точку понятие «норма», мы, вслед за Г.А. Аванесовым, под девиациями понимаем «действия, не соответствующие заданным обществом нормам и типам» [4, с. 257]. Нормативные системы общества не являются застывшими, навсегда данными. Изменяются сами нормы, изменяется отношение к ним. Отклонение от нормы столь же естественно, как следование им. Хотя во все времена общество пыталось подавлять нежелательные формы человеческого поведения, бороться или хотя бы корректировать девиации личности.

С развитием глобальной сети коммуникаций возросла необходимость обмена имеющейся информацией между людьми. Однако этот обмен и та скорость, с которой он происходит, несет в себе не только положительные стороны, но и негативные, такие как возникновение непонимания между людьми, отсутствия общения «для души», а не только общения, связанного с выполнением одного вида деятельности. Одной из таких отрицательных сторон является возникновение коммуникативных девиаций, то есть нарушений в процессе общения, которое, как известно, имеет в своем составе потребности, мотивы к общению и средства общения (речь, жесты, движения, мимика с эмоциональными реакциями и т.п.). Эти нарушения, прежде всего, связаны с формированием определенных особенностей характера и зависят от того, что нарушается у человека: потребности, мотивы или средства общения. Коммуникативные девиации заключаются в недостижении адресатом коммуникативной цели, в отсутствии взаимопонимания и согласия между участниками коммуникации. Причины и механизмы коммуникативных девиаций разнообразны и могут лежать в сфере социокультурных стереотипов, фона знаний, психологических пристрастий (прятие/

неприятие действий или черт характера собеседника), языковой компетентности коммуникантов. Рассмотрим основные типы коммуникативных девиаций и их причины:

1) коммуникативные девиации, вызванные коммуникативным поведением адресанта: а) нарушение условий коммуникации (нежелание или неготовность адресанта начинать коммуникативный акт, ожидание от адресанта другого коммуникативного акта); б) создание адресантом неуместных или несвоевременных коммуникативных актов («об этом мы поговорим в другом месте» – неподходящее место коммуникации, «об этом мы поговорим в другое время» – несвоевременность начала коммуникации, «об этом мы поговорим без свидетелей» – невозможность коммуникации в присутствии третьих лиц, «это не телефонный разговор» – неподходящий канал коммуникации); в) неудачная или ошибочная адресация (вызвана неправильной оценкой личности адресата, неправильной его идентификацией): несовпадение мировоззрения адресанта и адресата, неадекватная оценка физического состояния адресата, неадекватная оценка осведомленности адресата, его эрудиции; г) неспособность адресанта выстроить логичный и последовательный коммуникативный акт;

2) коммуникативные девиации, вызванные коммуникативным поведением адресата: а) уклонение адресата от коммуникации («я бы предпочел об этом не говорить»), осознание адресатом своей неготовности к общению (ситуация на экзамене, когда студент вынужден признать свою неготовность отвечать на вопрос); б) подмена адресатом пресуппозиций адресата своими собственными или приписывание адресанту несуществующих пресуппозиций («Откуда вы это взяли? Я же говорил совсем о другом»); в) выведение несуществующих имплицитных дискурсов или несуществующих имплицитных сил; г) различия в идеолексиконе адресата и адресанта, обусловленные различными факторами: образованием, возрастом, полом и др.; д) различия в мировосприятии женщин и мужчин;

3) коммуникативные девиации, вызванные процессом коммуникации (контактом): а) немотивированная смена коммуникативных стратегий участниками коммуникации (неожиданный переход от серьезного к шутовскому тону общения); б) несоблюдение правил (постулатов) кооперативного общения или правил этикетности общения (максима такта); в) создание атмосферы общения, которая усложняет процесс коммуникации (враждебная атмосфера), выбор тональности общения в соответствии с социальными ролями участников коммуникации (равноправное/неравноправное общение, властное, панибратское, фамильярное, заискивающее, предупредительное, дружественное и др.); г) нарушение законов референции, то есть соотношения языкового кода с референтом (ситуацией): слишком высокая степень обобщения в прямых речевых актах, неспособность одного из участников коммуникации распознать иронию в косвенных речевых актах; д) деформация информации в каналах коммуникации (влияние коммуникативного шума, «перекручивание» информации участниками коммуникации);

4) коммуникативные девиации, связанные с языковым кодом: а) невладение участниками коммуникации общим идеоэтническим языком; б) языковые ошибки, неточности, оговорки, опiski, которые влияют на качество общения; в) избыточная (тавтология) или неполная (незапланированная зевгма) экспликация аспектов высказывания; в) неидиоматическая (необычная в данном контексте) или избыточная (наложение синонимов) лексикализация, ненормативная фразеология; г) нарушение сочетаемости номинативных единиц («не смыкая взгляда» вместо «не смыкая глаз», «функции поручаются» вместо «функции возлагаются»); д) ненормативное построение синтаксической структуры высказывания (сокращение синтаксической структуры пропозиции, контаминация (смешение) несинонимичных предикатов, трансформации в структуре устойчивых выражений («язык не поднимается говорить об этом» – контаминация выражений «язык не поворачивается» и «рука не поднимается»), ненормативный порядок слов в предложении, нарушение глагольного управления («убедиться о том, что рейс не отменяется» вместо «убедиться в том...»), нарушение грамматической координации членов предложения («Эта часть текста так же, как и две главы, не включены в перевод» вместо «Эта часть текста в перевод не включена так же, как и две главы»)) [5, с. 36-38].

Наиболее известны коммуникативными девиациями считаются такие, как аутистическое поведение, гиперобщительность, конформное поведение, конфликтность, фобическое по-

ведение и другие. Считается, что человек при помощи разнообразных коммуникативных средств, в рамках девиаций стремится «бежать от свободы». В одних случаях бегство приводит к аутистическому поведению, в других – к гиперобщительности, в третьих – к конформизму и т.д. Сутью бегства от свободы и становления отклонений в поведении становится осознанное или неосознанное стремление уклониться от конструктивного анализа и переживания основополагающих экзистенциальных ценностей, базисных проблем существования индивида с целью избежать тревоги, страха и неопределенности. Коммуникативные девиации позволяют человеку не решать экзистенциальные проблемы, а существовать вне их. Выбор одного из аномальных способов взаимоотношения с окружающим миром как бы автоматически снимает необходимость предпринимать какие-либо усилия по устранению экзистенциальной тревоги. Человек полностью ответственен не только за свои действия, но за свою неспособность действовать, то есть можно утверждать, что выбор того или иного девиантного стиля коммуникативного поведения опосредован желаниями, стремлениями и потребностями индивида, осознаваемыми или неосознаваемыми. В равной степени и аутизация в виде нелюдимости, и гиперобщительность являются способами преодоления экзистенциальной тревоги [3, с. 25].

Одним из важных признаков аутистического поведения является невовлеченность человека в процесс повседневной жизни в связи с исчезнувшим смыслом его существования. Поведение характеризуется нежеланием приспособливаться к действительности и требованиям повседневной жизни с уходом в мир фантазий, грёз, отказом от общения и выбором одиночества, несмотря на глобальную сеть коммуникаций. Одиночество – это не только самоизоляция, ограничение контактов и внутренняя направленность интересов, это еще и эмоциональное подкрепление ухода от действительности. Именно на основании эмоциональной самооценки возможно разделение одиночества на гармоничное и дисгармоничное, то есть сопровождающееся негативными переживаниями по поводу изоляции и отсутствия контактов или принимающее безэмоционально и неосознанно как данное положение вне общества и контактов. Первое следует обозначить как собственно одиночество, второе – как аутизм. Таким образом, понятие одиночества включает и переживание его, а аутизма – чисто внешние показатели одиночества и изоляции. Человек становится одиоком тогда, когда осознает неполноценность своих отношений с людьми, лично значимыми для него, когда он испытывает острейший дефицит удовлетворения потребности в общении. Одиночество – это тяжелое психическое состояние, обычно сопровождающееся плохим настроением и тягостными эмоциональными переживаниями. Понятие одиночества связано с переживанием ситуативного субъективно воспринимаемого как нежелательный, личностно неприемлемый для человека дефицит общения и положительных интимных отношений с окружающими людьми. Одиночеству не всегда сопутствует социальная изолированность индивида. Можно постоянно находиться среди людей, контактировать с ними и вместе с тем чувствовать свою психологическую изоляцию от них, то есть одиночество. Подлинные субъективные состояния одиночества обычно сопровождаются симптомами психических расстройств, которые имеют форму аффектов с явно негативной эмоциональной окраской, причем у разных людей аффективные реакции на одиночество различные. Одиночество сопровождается некоторыми типичными симптомами. Обычно одиокие люди чувствуют себя психологически изолированными от остальных людей, неспособны к нормальному межличностному общению, к установлению с окружающими интимных межличностных отношений типа дружбы или любви.

Одиокая личность – это депрессивная или подавленная личность, испытывающая помимо прочего дефицит умений и навыков общения. Одиокому человеку более чем другим людям, присуще так называемое параноидальное чувство, которое включает повышенную подозрительность, импульсивность, чрезмерную раздражительность, страх, беспокойство, ощущение разбитости и фрустрированности. Кроме этого одиночество влечет за собой специфические межличностные проблемы. Человек легко раздражается в присутствии других людей, очень агрессивен, склонен к излишней, не всегда оправданной критике окружающих, нередко оказывает психологическое давление на других людей. Одиокие мало доверяют людям, скрывают свое мнение, нередко лицемерны, недостаточно управляемы в собственных поступках.

Психологами установлено, что одиночество зависит от того, как человек к себе относится, то есть от его самооценки. У многих людей чувство одиночества связано с явно заниженной самооценкой. Порождаемое ею ощущение одиночества нередко приводит к появлению у человека чувства неприспособленности и никчемности. Связь, существующая между низкой самооценкой и одиночеством, объясняется двояким образом. Во-первых, ссылками на то, что низкая самооценка порождает внутреннее самоотчуждение человека; во-вторых, исходя из предположения, что низкая самооценка сопровождается системой таких установок и поведенческих тенденций, которые сами по себе существенно затрудняют межличностное общение. В целом же низкая самооценка порождает взаимосвязанный комплекс психологически неблагоприятных факторов, препятствующих установлению хороших личных взаимоотношений с окружающими людьми. Следует иметь в виду и то обстоятельство, что длительный опыт одиночества, со своей стороны, может отрицательно влиять на самооценку, делая ее более уязвимой. Неудачи в общении могут усиливать чувство одиночества, и как следствие снижать самооценку. В низкой самооценке потенциально заложен больший риск одиночества, чем в нормальной, так как низкая самооценка, в конечном счете, подрывает чувство собственного достоинства у человека и, как следствие, влечет за собой девиантное поведение личности. Предпочитаемый способ реагирования человека не одиночество – депрессия или агрессия – зависит от того, как человек объясняет свое поведение. При внутреннем локусе контроля чаще возникает депрессия, а при внешнем – агрессия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возникновение и развитие одиночества заключается в первую очередь в нежелании человека принять реальность такой, какая она есть, и соответственно нежелании принимать и понимать окружающих людей с учетом их недостатков и достоинств. Одиночество – это один из путей, помогающих человеку уйти из реального мира, однако, имеющий достаточно серьезные последствия в виде различного рода проявлений девиантного поведения.

Противоположный тип поведения – это гипербобщительность [3, с. 26], которая буквально «захлестывает» человека. Его предстает – люди общительные до неприятного: с повышенной потребностью в общении, желанием разговаривать и взаимодействовать со многими партнерами по коммуникации и в течение максимально возможного времени. Девиацией у такой личности становится неумение даже короткое время находиться в одиночестве, вне общества. Гипербобщительность сопряжена с болтливостью, многоречивостью, а иногда и хронической манией – состоянием длительного повышения настроения, сочетающимся с неумением структурировать время, с беспечностью, безответственностью, необязательностью. Отклоняющееся поведение затрагивает окружающих, поскольку конфликты у такой личности происходят из-за ее неумения и нежелания слушать собеседника. Такая личность постоянно стремится во что бы то ни стало быть в центре общения, для нее это самое главное. Супербобщительному человеку другой человек нужен только как предмет для собственного самовыражения.

Конформистское поведение проявляется в склонности приспосабливаться к любому окружению, к любым точкам зрения и мировоззрению, жить не собственными интересами, а схемами, придуманными в обществе, игнорировать или не иметь своего взгляда на происходящее. Конформист – это человек без свойств. Основная его способность – быть незаметным, «как все», не проявлять никаких реакций, которые могли бы отличаться от общепринятых и традиционных, полная подчиняемость без внутренней борьбы. Конфликтное поведение наоборот, сопровождается напряженностью в отношениях и необходимостью разрешить противоречия. Удовлетворение такому индивиду приносит попадание в резонанс с общими интересами, привычками, навыками. Он склонен использовать поведенческие и речевые штампы: одеваться по форме, трафаретно говорить, используя, к примеру, бюрократический язык.

Особой разновидностью коммуникативных девиаций считается поведение, при котором человек руководствуется псевдологией. При данной форме отклоняющегося поведения человек склонен активно и часто использовать ложные высказывания. Он лжет не ради получения какой-либо выгоды, а с целью привлечения внимания к собственной персоне или для провоцирования окружающих. Выгода заключается в изменении своего психологического состояния (получение удовлетворения от признания и привлечение внимания, радость от введения в заблуждение или запутывание собеседника, успокоение от причинения партнеру вреда) [6, с. 231].

В сфере общения выделяется такой феномен как елейность поведения. Данный тип коммуникативной девиации встречается часто при эпилептических изменениях личности, а также в рамках эпилептоидных черт характера. Под елейностью понимают слащавость, умильность и угодливость в обращении с окружающими, которая воспринимается как неестественность и нарочитость, тем более, что за подобным внешним поведением редко стоят истинные чувства и эмпатия [6, с. 231].

Одной из наиболее социально значимых и потенциально опасных является коммуникативная девиация в виде поведения, основанного на агрессии. Агрессия – это проявление агрессивности при взаимодействии, при общении, она возникает в качестве типичной реакции. Таких людей отличает недоверчивость, раздражительность, быстрая потеря самообладания. Неадекватно резкую реакцию часто вызывают даже мелочи. Часто встречается такая форма коммуникативной девиации, как фобическое поведение, которое характеризуется выбором взаимодействия с окружающим миром, базирующегося на каком-либо реально обоснованном или необоснованном навязчивом страхе (фобии) [3, с. 27].

Если проблема общения ставится как психологическая, то, несомненно, следует говорить о процессе, в который вовлекается личность. Изучение собственно личностного общения предполагает учет основной характеристики личности – наличия субъективного внутреннего мира [7, с. 311]. Рассматривая личность в общении, психологи связывают выбор поведения личности с индивидуальными детерминантными свойствами, такими как эмоциональная чувствительность, раздражительность, агрессивность, склонность к насилию – с одной стороны, и сдержанность, уступчивость, конформизм – с другой.

В целом причины трудностей, а также сами трудности, возникающие в общении, весьма различны. Для удобства проблемы общения объединяют в три основные группы: 1) установочные, отрицательно влияющие на процесс общения; 2) эмоциональные переживания, затрудняющие процесс общения; 3) поведенческие, осложняющие процесс общения. Такое деление весьма условно, потому что трудности, возникающие на одном из уровней, затрагивают и остальные [7, с. 295].

Проблемы общения, вызванные неверными социальными установками, являются распространенными, но в то же время они легко поддаются коррекции. Социальные установки, лежащие в основе трудностей общения, обычно содержат в себе неадекватные, идеализированные представления о межличностных отношениях в целом и, особенно, с представителями противоположного пола. Среди упомянутых представлений можно выделить такие, как абсолютизированные идеи социальной справедливости, представления о собственном превосходстве, завышенные требования к окружающим и отсутствие критических требований к самому себе.

Различные эмоциональные состояния, которые затрудняют общение, связаны с личностными особенностями. Переживания, возникающие у людей, весьма разнообразны. Их можно обозначить как жалобы: «Я чувствую себя очень напряженно», «Мне кажется, что я в компании лишний», «Я стесняюсь» и т.п. Поведение, затрудняющее общение с другими людьми, можно охарактеризовать через трудности, которые человек испытывает в сфере общения: ригидность, странность, противоречивость в поведении с другими людьми. Обобщим эти трудности в виде схем, подобных схемам межличностного конфликта, предложенных К. Хорни:

- 1) чрезмерная направленность на других – повышенная активность в приобретении контактов, которая чаще всего воспринимается окружающими как нескромность или навязчивость, чрезмерная демонстративность (много суетится, говорит, звонит);
- 2) чрезмерная направленность против других – подозрительность, критичность, агрессивность, стремление обвинить, найти правду, навести порядок;
- 3) чрезмерная пассивность, часто приобретающая форму аутизации, когда человек боится сделать что-то, чтобы не быть осужденным, постоянно анализирует себя и собственные поступки, не стремится устанавливать и поддерживать с другими людьми какие-либо контакты [7].

При анализе личностных поступков необходимо помнить о том, что в их основе лежат конкретные взгляды, какие-то страхи и тревоги, а само поведение является вторичным. Часто коммуникативные расстройства обусловлены тем, что например, к

молодому человеку среда и общество предъявляют непосильные требования в виде усложненных учебных программ в старших классах. Учебные неврозы или фобии проявляются в упорном нежелании посещать школу. Невроз выражается в конфликтных отношениях с преподавателями и одноклассниками, в нежелании вникать в отдельные учебные предметы или все предметы сразу. Поэтому особенно часто страдают неврозами дезадаптированные школьники.

Рассмотрев предложенную проблему, изучив ряд психологической и социологической литературы, мы пришли к некоторым выводам.

Во-первых, улучшение материальной жизни современного общества, создание техники, облегчающей выполнение той или иной деятельности, влечет за собой отнюдь не положительное влияние на психическое состояние личности и взаимоотношения людей. Одной такой отрицательной стороной является возникновение коммуникативных девиаций личности.

Во-вторых, причины и механизмы коммуникативных девиаций разнообразны и могут лежать в сфере социокультурных стереотипов, фона знаний, психологических пристрастий, языковой компетентности коммуникантов.

В-третьих, наиболее распространенными коммуникативными девиациями личности в современном обществе являются аутистическое поведение, гиперобщительность, конформное поведение, вербальное поведение с преобладанием псевдологии, елейное поведение, конфликтность и фобическое поведение.

В-четвертых, огромное разнообразие типов коммуникативных девиаций требует их систематизации и классификации, так как в социально-психологических классификациях в зависимости от предпочтений автора и его принадлежности к определенной научной школе делается акцент либо на некоторых основных типах, или на наиболее распространенных видах, либо на клинических формах девиантного поведения. Это происходит потому, что ученые используют различные подходы к разграничению нормы и девиации; прибегают к выделению различных оснований для выделения типов и групп девиаций.

В-пятых, изучение причин, механизмов и типов коммуникативных девиаций дает возможность осуществлять отбор наиболее адекватных средств и методов воздействия на девиантную личность (изоляция, лечение, коррекцию и развитие, психотерапию и/или их комбинации).

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Прimitив. Ребенок / Л.С., Выготский, А.Р. Лурия. — М., 1993.
2. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб., 2003.
3. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособ. — М., 2001.
4. Аванесов, Г.А. Криминология и социальная профилактика. — М., 1980.
5. Абрамова, Е.Н. Основы теории языковой коммуникации. — Севастополь, 2008.
6. Косырев, В.Н. Клиническая психология: учебно-методич. комплекс для преподавателей и студентов факультетов психологии. — Тамбов, 2003.
7. Рогов, Е.И. Психология общения. — М., 2005.

Bibliography

1. Vihotskiy, L.S. Ehtyudhi po istorii povedeniya. Obezjyana. Primitiv. Rebenok / L.S., Vihotskiy, A.R. Luriya. — M., 1993.
2. Rubinshteyn, S.L. Bihtie i soznanie. Chelovek i mir. — SPb., 2003.
3. Mendeleevich, V.D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya: ucheb. posob. — M., 2001.
4. Avanesov, G.A. Kriminologiya i socialjnaya profilaktika. — M., 1980.
5. Abramova, E.N. Osnovih teorii yazihkovoy komunikacii. — Sevastopolj, 2008.
6. Kosihrev, V.N. Klinicheskaya psikhologiya: uchebno-metodich. kompleks dlya prepodavatelej i studentov fakuljtetov psikhologii. — Tambov, 2003.
7. Rogov, E.I. Psikhologiya obtheniya. — M., 2005.

Статья поступила в редакцию 24.09.13

УДК 37.018.46

Sambieva L.I. APPLICATION OF TECHNOLOGY OF THE BENCHMARKING IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER. Computerization of education makes new demands on professional and pedagogical qualities of the teacher, to organizational and methodological aspects of his activities. The special part in modern education is assigned to increase of information and communication competence of teachers for the purpose of application in educational process of information technologies. Modern educational technologies act as creation of the new environment of training, effective both for teachers, and for the being trained. At the same time improvement of professional activity is promoted by transfer of experience of other experts in the activity. The technology of a benchmarking allows the teacher to make use of the best pedagogical practices in own professional activity. The special attention in article is paid to components of ICT competence of the teacher and their formation on the basis of technology of a benchmarking.

Key words: benchmarking, educational process, the teacher, the student, federal state educational standards of the general education, pedagogical experience, information technologies, ICT competence.

Л.И. Самбиева, зав. каф. информационно-коммуникационных технологий Чеченского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Грозный, E-mail: metod-08@mail.ru

БЕНЧМАРКИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Информатизация образования предъявляет новые требования к профессионально-педагогическим качествам учителя, к организационным и методическим аспектам его деятельности. Особая роль в современном образовании отводится повышению информационно-коммуникационной компетентности педагогов с целью применения в учебном процессе информационных технологий. Современные образовательные технологии выступают в качестве создания новой среды обучения, эффективной как для педагогов, так и для обучающихся. Вместе с тем, совершенствованию профессиональной деятельности способствует перенос опыта других специалистов в свою деятельность. Технология бенчмаркинга позволяет учителю использовать передовой педагогический опыт в собственной профессиональной деятельности. Особое внимание в статье уделяется компонентам ИКТ-компетентности учителя и их формированию на основе технологии бенчмаркинга.

Ключевые слова: бенчмаркинг, учебный процесс, учитель, обучающийся, федеральные государственные образовательные стандарты, педагогический опыт, информационные технологии, ИКТ-компетентность.

Информационные технологии занимают отдельную нишу среди обучающих технологий, используемых учителем. Это обусловлено требованиями нашего времени, так как системные изменения, происходящие сегодня в мире, характеризуются трансформацией современного общества, в котором доминирует компьютеризация социальных сфер. Возникновение новой социальной реальности под названием информационное общество формирует необходимость в переходе к виртуальным способам передачи, освоения и хранения информации в основных сферах человеческой деятельности.

Учебный процесс в современной школе связан с работой, включающей операции с большим количеством информации, которую сложно переработать как учителю, так и обучающемуся. В этой связи разрешить данную ситуацию помогут информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). И.В. Роберт и П.И. Самойленко предлагают использовать **информационные технологии** в образовательных целях в следующих направлениях: в качестве средств обучения; средств совершенствования процесса преподавания; инструмента познания действительности и самопознания; средств развития личности обучаемого; объекта изучения в рамках освоения курса информатики; управления учебно-воспитательным процессом и информационно-методического его обеспечения; средства коммуникаций; средства автоматизации обработки, контроля и коррекции результатов учебной деятельности; психодиагностики, тестирования и, наконец, средств организации интеллектуального досуга [1]. Помимо всего прочего ИКТ способствуют развитию познавательной мотивации обучающихся, так как у многих школьников отмечается повышенный интерес к компьютерной технике и информационным системам. В.С. Тоискин, В.В. Красильников отмечают, что внедрение компьютерных технологий в учебный процесс предполагает их рассмотрение с двух взаимосвязанных позиций: 1) использование ИКТ в качестве реализации дидактических и методических целей обработки информации; 2) использование ИКТ для создания новой обучающей среды [2].

Таким образом, применение информационных технологий в учебном процессе не является самоцелью педагогической деятельности. Задача учителя заключается в применении ИКТ для повышения эффективности собственной деятельности с целью развития личности обучающегося.

Вместе с тем учителю важно не столько донести обучающемуся информацию, сколько в первую очередь выбрать из нее важное, полезное для ученика, последнее представляет наибольшую сложность. Отметим, что для этого педагогу важно повышать свой профессиональный уровень, исследуя современные достижения науки и техники, перенимая эффективный педагогический опыт своих коллег. В этом плане вполне уместны замечания Д.Ф. Ильясова, который говорит о необходимости поиска новых организационно-педагогических механизмов, способных 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 [3].

Настоящий профессионал постоянно стремится к самосовершенствованию в труде, овладевая все новыми компетенциями, используя эффективный опыт других профессионалов в своей среде. По сути, такое обучение и профессиональное саморазвитие называется бенчмаркингом.

Термин «бенчмаркинг» — англоязычный, он переводится как отметка по какому-либо установленному критерию, что-либо, имеющее определенное количество и качество, используемое как стандарт или эталон при сравнении с другими объектами. Изначально данная технология относилась к экономической сфере, в настоящее время мы наблюдаем внедрение данного феномена во все сферы общественной жизни. Употребление этого термина в нашей стране отмечено относительно недавно, это связано с установлением рыночных отношений в 1991 году. Поэтому российский опыт в данном вопросе уступает западному. В 2004 году Россия примкнула к Глобальной сети бенчмар-

кинга, а в 2005 году стал функционировать Российский национальный центр бенчмаркинга.

Бенчмаркинг выражается чаще всего в систематической деятельности, осуществляющей поиск, оценку путей решения поставленных задач и перенос эффективного опыта. Это своего рода искусство нахождения или выявления того, что другие делают лучше всех, с последующим анализом, корректировкой и применением чужих методов работы.

Глобальная конкуренция, вознаграждение за качество работы, необходимость соответствия современным быстро меняющимся условиям и адаптации к ним обуславливают растущую популярность бенчмаркинга в нашей стране и в системе образования. Если раньше учитель получал материальное вознаграждение за процесс, то сейчас он ориентирован в большей степени на результат своей работы. Более того, на первое место выходят требования государства и общества к результатам образования. Образовательные результаты представляют собой декомпозицию целей образования, они ориентированы на познавательные возможности школьников разных возрастных групп и связаны с условиями образовательного процесса.

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) представлены требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ. Система планируемых результатов даёт представление о том, какими универсальными учебными действиями, преломлёнными через учебный предмет, овладеют обучающиеся в ходе образовательного процесса. Современному педагогу необходимо постоянно повышать свой образовательный уровень, так как среди требований к условиям реализации основных общеобразовательных программ, представленных в концепции федеральных государственных образовательных стандартов, прописан запрос и к кадровому обеспечению. Реализация ФГОС базируется на новом поколении педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и готовностью к непрерывному процессу образования в течение жизни [4]. Образование ориентировано на приобретение жизненного опыта, а применение эффективного опыта с целью саморазвития определяется как бенчмаркинг.

Чаще всего термин «бенчмаркинг» используется в рамках повышения качества функционирования организаций. Бенчмаркинг (англ. Benchmarking) — это процесс определения, понимания и адаптации имеющихся примеров эффективного функционирования организаций с целью совершенствования собственной работы [5]. Он включает в себя два процесса: оценивание и сопоставление. Как правило, за образец принимают «лучшую» продукцию и маркетинговый процесс, используемые прямыми конкурентами и организациями, функционирующими в других подобных областях, с целью выявления возможных способов улучшения собственных продуктов и методов работы [6]. Бенчмаркинг можно рассмотреть как одно из направлений стратегически ориентированных маркетинговых исследований. Девиз бенчмаркинга: «От лучшего к лучшему».

Н.А. Воеводина, А.В. Кулагина, Е.Ю. Логинова отмечают, что применение бенчмаркинга состоит в упрощенном варианте из четырех последовательных действий:

- 1) осознание и анализ деталей собственных бизнес-процессов. В целом они должны быть хорошо известны на каждом этапе работы, однако лучше систематически проверять состояние своей организации, чтобы видеть свои недостатки и корректировать влияние негативных внутренних и внешних воздействий;
- 2) анализ бизнес-процессов других организаций. В каждой организации есть свои внутренние механизмы развития, которые часто оберегаются от конкурентов, однако проанализировать динамику конкретных показателей, отследить стадии развития, формальную организацию и иное всегда возможно;
- 3) сравнение результатов своих процессов с результатами анализируемых организаций;
- 4) введение качественных и (или) количественных преобразований для преодоления отрыва от конкурентов. Это действие сложное, поскольку требует финансовых затрат, обучения сотрудников или привлечения специалистов со стороны, освоения новых технологий, внедрения современных методик принятия решений и управления [7].

Адаптируя данные этапы к педагогической деятельности, можно выразить их в следующем виде: осознание и анализ деталей собственных компетенций; анализ эффективной педагогической деятельности, достижений других педагогов; сравнение учителем своих достижений с результатами профессиональной деятельности анализируемых педагогов; введение качественных и (или) количественных изменений для преодоления отрыва от коллег в профессиональной области.

Бенчмаркинг не должен быть одноразовым анализом. Для того чтобы повысить эффективность профессиональной деятельности учителя, необходимо сделать бенчмаркинг составной частью работы, регулярным процессом инноваций и усовершенствований. При проведении бенчмаркинга важно помнить, что прежде, чем использовать опыт лучших практик, необходимо тщательно разобратся в причинах собственных недостатков. Р. Кемп предлагает десятиэтапный процесс проведения бенчмаркинга в организации, который педагог также может применять в своей деятельности; 1) идентификация предмета бенчмаркинга; 2) идентификация партнера по бенчмаркингу; 3) определение наиболее подходящего метода сбора информации; сбор данных; 4) определение расхождений, важных с точки зрения обеспечения конкурентоспособности; 5) планирование будущих показателей эффективности; 6) доведение результатов бенчмаркинга до всех заинтересованных сторон и получение помощи в их применении на практике; 7) установление конкретных целей и задач в области повышения эффективности функционирования компании; 8) разработка планов мероприятий по их достижению и решению; 9) проведение запланированных мероприятий и отслеживание их результатов; 10) повторная проверка контрольных точек бенчмаркинга [8].

Алгоритм при проведении бенчмаркинга не имеет строгого регламента, поэтому учитель может разработать и адаптировать основные этапы реализации стратегии под себя в учебном процессе.

Первоначально бенчмаркинг использовали крупные предприятия, имеющие устойчивые связи с зарубежными партнерами. Со временем бенчмаркинг стал внедряться в высшей школе с целью развития сектора государственных и негосударственных вузов. Это обусловлено высокой степенью конкуренции на рынке образовательных услуг высшей школы, то есть данная технология стала внедряться и в систему образования.

Несмотря на то, что бенчмаркинг чаще используется на уровне организаций, данная технология применима и к отдельному индивиду в качестве совершенствования его профессиональных умений. Особенно этот вопрос актуален в плане повышения качества образовательного процесса. Для того чтобы подготовить высококвалифицированных педагогов, недостаточно только предоставить им широкий доступ к новым информационным технологиям и программным комплексам, используемым для обучения и воспитания. Необходимо научить их грамотно создавать и применять эти технологий. Наиболее ценным является опыт коллег, который уже адаптирован и апробирован в учебном процессе.

Поэтому чтобы идти в ногу со временем педагогу важно учиться у своих коллег, перенимая опыт их эффективной педагогической деятельности или иными словами передовой педагогический опыт. Передовой опыт – это воспроизводимые приемы, методы и способы обучения и воспитания, осуществляемые в деятельности отдельных учителей и обеспечивающие повышение результатов качества работы при минимальной затрате времени и усилий как учителей, так и обучающихся [9]. Положительный опыт бывает комплексным, когда результат деятельности учителя (высокий уровень знаний, подготовки и воспитанности обучающихся) выявляется по окончании учебного года или школы: выпускники поступают в вузы, хорошо трудятся на производстве. Положительный опыт может быть частным, промежуточным, когда учитель проявляет способности в организации учебного процесса: отлично проводит уроки, тщательно их готовит, активизирует работу детей. В этом случае изучается именно эта, наиболее сильная часть работы педагога. Положительный опыт может быть также конкретным, узконаправленным, когда срабатывает какой-то один метод, прием, отдельный элемент учебного или воспитательного процесса. Таким образом, педагогический опыт – явление многоаспектное, требующее всестороннего и целенаправленного его изучения и внедрения как отдельными педагогами, так и всем педагогическим коллективом.

Внедрение педагогического опыта может осуществляться на уровне отдельного образовательного учреждения, в данном случае имеется в виду обмен опытом между педагогами непосредственно внутри школы, так и на уровне иного взаимодействия – между школами внутри одного населенного центра, разных городов и даже стран. Для учителя реализация технологии бенчмаркинга связана со следующими действиями: изучение лучших учебных программ или курсов; участие в электронных конференциях или дискуссиях; обмен информацией со специалистами; публикацией разработок и материалов в Интернете для обсуждения с коллегами и потребителями.

Среди методов распространения передового педагогического опыта можно выделить следующие: выступление учителя или лица, изучавшего опыт, на педагогических советах, семинарах, конференциях, методических объединениях, педагогических чтениях; посещение уроков и внеклассных мероприятий, ознакомление с конспектами, планами, дидактическим материалом, тетрадями и другими видами работ учителей и обучающихся; практикумы и тренировки; передвижные или постоянно действующие выставки, методические уголки.

Технология бенчмаркинга способствует оптимизации профессиональной деятельности учителя. Мы придерживаемся положения относительно значимости формирования информационно-коммуникативной компетентности учителя в условиях реалий современного образования. Здесь важно развести понятия ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность. Первое представляет собой знания о том, что такое персональный компьютер, программные продукты, их функции и возможности, знание о возможностях компьютерных сетей (в том числе Интернет). ИКТ-компетентность – это не только использование различных информационных инструментов, но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

Так, структуру ИКТ-компетентности учителей согласно рекомендациям ЮНЕСКО составляют следующие компетенции, которые необходимы каждому учителю во всех аспектах его работы: понимание роли ИКТ в образовании, учебная программа и оценивание, педагогические практики, технические и программные средства ИКТ, организация и управление образовательным процессом, профессиональное развитие [10].

Примерный перечень содержания ИКТ-компетентности учителя включает:

- знание перечня основных существующих электронных (цифровых) пособий по предмету (на дисках и в Интернете): электронные учебники, атласы, цифровые образовательные ресурсы в Интернете;
- умение находить, отбирать, оценивать и демонстрировать информацию из цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в соответствии с поставленными задачами;
- умение устанавливать используемую программу на демонстрационный компьютер, пользоваться проекционной техникой, владеть техникой создания электронного дидактического материала;
- умение преобразовывать и представлять информацию в эффективном виде для решения учебных задач, составлять учебный материал из имеющихся источников, преобразовывая различные данные;
- умение выбирать и использовать программное обеспечение (текстовый и табличный редакторы, программы создания буклетов, сайтов, презентационные программы (Power Point, Flash)) для удобного представления различных материалов, необходимых для учебного процесса;
- умение применять новые информационные технологии и Интернет (НИТИ-методики), то есть методики проведения уроков, объединенных одной тематикой, с использованием ИКТ, содержащие ссылки на веб-сайты и электронные материалы, необходимые при проведении уроков на заданную тему;
- эффективное применение инструментов организации учебной деятельности обучающегося (электронные рабочие тетради, программы тестирования, системы организации учебной деятельности обучающегося);
- умение сформировать собственное цифровое портфолио и портфолио обучающегося;
- умение грамотно выбирать форму передачи информации обучающимся, родителям, коллегам, администрации школы: школьная сеть, электронная почта, социальная сеть (Дневник.ру), сайт (раздел сайта), лист рассылки, форум, Wiki-среда, блог, RSS-поток; подкаст (новостная рассылка с аудио- или видео-содержанием);

– умение организовывать работу обучающихся в сетевых коммуникационных проектах (конкурсы, олимпиады, викторины), дистанционно контролировать и проводить учебный процесс по мере необходимости.

Для того, чтобы учитель мог выполнять все вышеперечисленное, необходимо помимо организационной, технической и мотивационной поддержки со стороны администрации шко-

лы, собственное стремление к саморазвитию. Используя технологию бенчмаркинга учитель может отследить сформированность у себя выше обозначенных компетенций, свои сильные и слабые стороны, определить приоритеты в повышении собственной компетентности и наметить те мероприятия, которые принесут положительный результат в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Роберт, И.В. Информационные технологии в науке и образовании / И.В. Роберт, П.И. Самойленко. – М., 1998.
2. Тоискин, В.С. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В.С. Тоискин, В.В. Красильников. – Ставрополь, 2008.
3. Ильясов, Д.Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2008.
5. Алексунин, В.А. Маркетинг в отраслях и сферах деятельности: учеб. пособ. " М., 2007.
6. Багиев, Г.Л. Маркетинг: учебник для вузов / Г.Л. Багиев, В.М. Тарасевич, Х. Анн. – СПб., 2008.
7. Воеводина, Н.А. Бенчмаркинг – инструмент развития конкурентных преимуществ: практич. пособ. / Н.А. Воеводина, А.В. Кулагина, Е.Ю. Логинова, В.Б. Толберг. – М., 2006.
8. Кэмп, Р. Легальный промышленный шпионаж. Бенчмаркинг бизнес-процессов. – Днепропетровск, 2004.
9. Резанович, И.В. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / И.В. Резанович, Г.А. Шкерина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 4.
10. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО / Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), 2011.

Bibliography

1. Robert, I.V. Informacionnihe tehnologii v nauke i obrazovanii / I.V. Robert, P.I. Samoylenko. – M., 1998.
2. Toiskin, V.S. Informacionnihe i kommunikacionnihe tehnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie / V.S. Toiskin, V.V. Krasilnikov. – Stavropolj, 2008.
3. Iljasov, D.F. Samoobuchayutayasya organizaciya kak fenomen i strategiya (na primere obteobrazovateljnogo uchrezhdeniya) // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2013. – № 3.
4. Konceptiya federaljnihkh gosudarstvennihkh obrazovateljnihkh standartov obtheho obrazovaniya: proekt / pod red. A.M. Kondakova, A.A. Kuznecova. – M., 2008.
5. Aleksunin, V.A. Marketing v otraslyakh i sferakh deyateljnosti: ucheb. posob. ? M., 2007.
6. Bagiev, G.L. Marketing: uchebnik dlya vuzov / G.L. Bagiev, V.M. Tarasevich, Kh. Ann. – SPb., 2008.
7. Voevodina, N.A. Benchmarking – instrument razvitiya konkurentnihkh preimuthestv: praktich. posob. / N.A. Voevodina, A.V. Kulagina, E.Yu. Loginova, V.B. Tolberg. – M., 2006.
8. Kehmp, R. Legaljnihyj promihshlennihyj shpionazh. Benchmarking biznes-processov. – Dnepropetrovsk, 2004.
9. Rezanovich, I.V. Konceptualizaciya pedagogicheskogo opihta v processe vnutoriorganizacionnogo povihsheniya kvalifikacii / I.V. Rezanovich, G.A. Shkerina // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. – 2010. – № 4.
10. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteleyj. Rekomendacii YuNESKO / Opublikovano Organizaciej Objhedinennihkh Naciyj po voprosam obrazovaniya, nauki i kuljturih (YuNESKO), 2011.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 378.147

Shants E.A. PROJECT TRAINING AS A FACTOR OF INNOVATIVE CHANGES IN THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article is possibilities of the use of project training in the course of vocational training of a future teacher are considered in the article by the author; reflects the of project-based learning in the preparation of future teachers, which will form a professional, capable of self-development, self-projection to realization in profession

Key words: innovation; innovative activity; project; project activities; project training

Е.А. Шанц, канд. пед. наук, доц. Сургутского гос. педагогического университета,
г. Сургут, E-mail: shants.eva@mail.ru

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье автором рассмотрены возможности использования проектного обучения в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, дана его характеристика как инновационного типа обучения, применение которого позволит сформировать профессионала, способного к саморазвитию, самопроектированию, к реализации себя в профессии.

Ключевые слова: инновация; инновационная деятельность; проект; проектная деятельность; проектное обучение.

Во всём мире наблюдается повышенный интерес к способам и методам системной модернизации высшего образования. Современное российское общество стремительно реформируется, активно протекающие глобальные социально-экономические, политические, научно-технические процессы оказывают существенное влияние на все стороны общественной жизни и, особенно, на образование как важнейший социальный институт.

Основные направления, приоритеты и цели модернизации российской системы высшего образования изложены в Концепции модернизации российского образования и других нормативных документах Минобрнауки России, в частности, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года. Заявлено, что российскому обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые мо-

гут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Интересы личности провозглашаются приоритетными, а реализация возможностей для её развития – главной задачей образования.

Основная характеристика современной образовательной ситуации состоит в поиске путей реализации ведущей идеи модернизации системы образования – идеи развития личности, формирования механизмов развития и саморазвития системы образования, превращение образования в действенный фактор развития общества. Очень многое в системе образования определяется самими обучающими и обучающимися, поскольку их целеустремленность, творческая инициатива и способности, нестандартность мышления, стремление к прогнозированию, новациям – неперенные характеристики эффективности системы образования, её жизнедеятельности и прогресса. В тоже время ключевой фигурой образовательной системы выступает педагог как творец педагогического образования, его идеологии, содержания, технологии [1].

Ретроспективный анализ педагогической литературы показал, что в истории отечественной педагогики содержатся научные предпосылки формирования системы подготовки педагогов к инновационной деятельности. Развитие научных интересов в этом направлении обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу: рассмотрение генезиса развития инновационной деятельности педагога (А.А. Арламов, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Я.С. Турбовской и др.); разработка системной концепции нововведений (Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой и др.); изучение проблематики нововведений в области образования (К. Ангеловски, Н.В. Горбунова, М.В. Кларин, В.Я. Ляудис, Т.И. Шамова, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбекова и др.); рассмотрение общих и специфических особенностей творческой педагогической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, Ф.Г. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.Е. Кондратенков, Я.А. Пономарев и др.); анализ особенностей развития профессионализма педагога и возможностей развития его инновационного потенциала в массовой практике (Л.А. Байкова, В.В. Гузев, А.М. Моисеев, Н.В. Немова, Н.П. Степанов, К.И. Ушаков и др.); анализ функций управления процессом развития инновационного потенциала школы и педагога (В.В. Гузев, А.М. Моисеев, С.Д. Поляков, П.И. Третьяков и др.); рассмотрение проблемы внедрения достижений педагогической науки в практику (А.М. Арсеньев, К.Н. Волков, М.И. Кондаков, П.И. Карташов и др.); поиск новых подходов к организации высшего педагогического образования и подготовке педагогов (М.Л. Виленский, Т.К. Клименко, М.М. Левина, А.В. Мудрик, Л.В. Занина и др.); рассмотрение путей соединения личностного и операционального аспектов в структуре инновационной деятельности педагога (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.); разработка представления о рефлексии педагога, обеспечивающей продуктивность инновационной деятельности (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.С. Романенко, И.Н. Семенов, Н.Н. Яблоков и др.).

Усиление гуманистических тенденций в образовании способствует формированию новых подходов и взглядов на место и роль человека в образовательном процессе, в том числе педагог выступает не только потребителем, но и активным творцом культуры. Система образования, ориентированная на активность и самобытность её деятелей, требует обращения к имманентным качествам личности. Эта ситуация выдвигает на первый план изучение проблем подготовки современного педагога, возможности её ориентации на совершенствование и развитие личности, усиление субъектности участников образовательного процесса, развитие направленности на другого человека посредством применения в своей профессиональной области проектной деятельности.

Анализируя проблематику проектной деятельности будущих педагогов, устанавливая подход в её дефиниции как метода и средства обучения, можно сказать, что она не реализуется полностью внутри какой-либо одной теории обучения или конкретного метода обучения. Это в очередной раз подчеркивает сложный характер проблемы. Включая в себя отдельные общие элементы, тем не менее, проектная деятельность имеет соб-

ственное содержание. Ближе всего, по сути, и значению на наш взгляд, проектное обучение стоит к так называемому инновационному обучению. Проектная деятельность как метод обучения также направлена на будущее и подразумевает широкий перенос усваиваемых знаний в новые, ранее не встречавшиеся условия. Основные особенности инновационного обучения посредством проектной деятельности связаны с тем, что происходит становление двух взаимосвязанных сторон психической реальности: усвоение учебных знаний внутри отдельных предметных дисциплин, с одной стороны, и развитие личности студента – с другой.

В процессе реализации проектной деятельности осуществляется метод проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Метод – это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Дидакты, педагоги обратились к этому методу, чтобы решать свои дидактические задачи. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми»: если поставлена теоретическая проблема, то результатом должно быть конкретное ее решение, если практическая проблема – конкретный результат, готовый к использованию (на занятии, в вузе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующей службе о демографическом состоянии данного региона; факторах, влияющих на это состояние; тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий и пр.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Для типологии проектов О.А. Артамонова [2] предлагает следующие признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий).

2. Предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в группе, так как педагогу приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу студентов на разнообразные виды самостоятельной деятельности, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, вносить, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах.

Следует остановиться и на общих подходах к структурированию проекта:

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее педагогу необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются студентами с подачи преподавателя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на занятиях или на научных конференциях, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Проект может существовать в двух формах:

- а) как составная часть программы, представляющая собой форму конкретизации и содержательного наполнения приоритетных направлений развития социокультурной жизни территории;

- б) как самостоятельный вариант решения локальной проблемы, адресованный конкретной аудитории.

И в первом, и во втором случае проект – это как бы локальная программа, ориентированная на преодоление или профилактику различного рода проблем путем содержательных и структурных изменений в социокультурной среде и в основных сферах жизнедеятельности личности, создания условий успешной самореализации человека за счет оптимизации его образа жизни, форм и способов его взаимодействия со средой.

Проектирование, считает И.Н. Смирнова [3], как творческий вид деятельности педагогов, позволяет достаточно точно сформулировать цели, задачи предстоящей деятельности, проанализировать и систематизировать совокупность наличных и необходимых средств, обеспечивающих оптимальные пути достижения желаемого результата, а самое главное – раскрывает возможности для педагогического творчества, принятия педагогами субъектной позиции по отношению к осуществляемой деятельности.

Важнейшим структурным элементом проектного обучения является исследовательская деятельность, поскольку именно проектировщик должен, во-первых, знать, видеть реальные проблемы функционирования той или иной объектной области (например, культуры региона, среды и условий жизнедеятельности личности, социальной группы и т.д.); во-вторых, иметь представление об идеальном состоянии целого и способах его поддержки. Причем, по мнению Н.В. Абрамовских [4] исследовательская процедура выражается здесь не только в сборе эмпирических показателей с помощью социологического исследования или контент-анализа прессы. Проектирование есть, прежде всего, идеально-мыслимое представление о конечном продукте (параметрах того или иного явления, новом качестве объекта), которое проходит путь от проблематизации исходного состояния объектной области проектирования через формулировку целевых установок к определению конкретных методов изменения ситуации. Объектные области проектирования – и социум, и культура – рассматриваются как некие теоретические (а значит, в определенной степени искусственные) модели, подлежащие переконструированию и усовершенствованию в рамках проекта. В процессе проблематизации они как бы подлежат искусственному расчленению и последующей «сборке» в целевой и содержательной части проекта.

Таким образом, проблематизация, целеполагание и инструментализация (т.е. содержательное оснащение проектного решения) в совокупности и составляют общую структуру и алгоритм проектного обучения.

Приоритетные области проектирования – это наиболее значимые в социальном и личностном плане сферы социальной жизни (и соответствующие им виды деятельности), характеризующиеся максимальной концентрацией проблем и обладающие возможностями и ресурсами оптимизации человеческой жизнедеятельности.

Теоретическая проработка научных источников и анализ социокультурной действительности позволяют утверждать, что теория и практика подготовки будущего педагога к проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что нами разработано и внедрено в образовательный процесс содержание спецкурса «Социальное проектирование» и его дидактическое оснащение: программа, методические рекомендации к проведению занятий по спецкурсу; лекции; критерии оценки знаний, умений и навыков студентов, требования к уровню знаний, умений и навыков студентов по спецкурсу, вопросы для контроля самостоятельной работы; методика организации, проведения и защиты социального проекта, позволяющие осуществить эффективную подготовку будущего педагога к проектной деятельности, а также диагностировать компоненты и уровни готовности будущего специалиста к данному виду деятельности.

В заключении необходимо отметить, что преимуществом проектной деятельности является то, что она объединяет различные инновационные технологии, которые являются приоритетными в рамках новой концепции образования: проблемно-поисковую, коммуникативную, игровую, рефлексивную. Проектная деятельность является не только средством изменения педагогической действительности, но и способом обеспечения личностного роста педагога, что влечет за собой развитие его культуры, в том числе и инновационной.

Библиографический список

1. Лашкова, Л.Л. Формирование профессионального самосознания у студентов факультетов дошкольного образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 6(21).
2. Артамонова, О.А. Проектные технологии в образовательном процессе [Э/р]. – Р/д: 150schjhavoronky.edusite.ru/proyektnayadeyatel
3. Смирнова, И.Н. Научно-методическое сопровождение проектной деятельности педагогов. – Н. Новгород, 2011.
4. Абрамовских, Н.В. Педагогический мониторинг в образовательном процессе дошкольного учреждения // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №3.

Bibliography

1. Lashkova, L.L. Formirovanie professional'nogo samosoznaniya u studentov fakul'tetov doshkol'nogo obrazovaniya // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012. – № 6(21).
2. Artamonova, O.A. Proektniye tekhnologii v obrazovatel'nom processe [Eh/r]. – R/d: 150schjhavoronky.edusite.ru/proyektnayadeyatel
3. Smirnova, I.N. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie proektnoy deyatel'nosti pedagogov. – N. Novgorod, 2011.
4. Abramovskikh, N.V. Pedagogicheskiy monitoring v obrazovatel'nom processe doshkol'nogo uchrezhdeniya // Standartih i monitoring v obrazovanii. – 1999. – №3.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 159.9

Makarova L.L. TO THE ANALYSIS OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL IDENTITY. Theoretical aspects of social identity as necessary condition of successful socialization of the personality, views of scientists of features and components of social identity diversely psychological science reveal in article. Theoretical bases of a problem of social identity in foreign and domestic psychology are specified. Basic provisions of the theory of social identity are generalized.

Key words: identification, social identity, identity, socialization, social community.

Л.Л. Макарова, канд. психол. наук, доц. каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: lyubov_makarova@ukr.net

К АНАЛИЗУ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрываются теоретические аспекты социальной идентичности как необходимого условия успешной социализации личности, взгляды ученых на особенности и составляющие социальной идентичности в разных направлениях психологической науки. Уточняются теоретические основы проблемы социальной идентичности в зарубежной и отечественной психологии. Обобщаются основные положения теории социальной идентичности.

Ключевые слова: идентификация, социальная идентичность, идентичность, социализация, социальная общность.

В современном обществе человек постоянно вступает в социальное взаимодействие с разными группами и находится под воздействием разнообразных социальных институтов, способствующих социализации и адаптации человека к жизни в конкретном социуме. В таком разнообразии социальных отношений ему нелегко найти себя и включиться в социальную систему. В процессе социализации личности задействованы механизмы трансформации социального опыта на каждом возрастном этапе. Одним из важнейших механизмов социализации личности, как считают отечественные и зарубежные психологи (И. Кон, А. Леонтьев, Э. Эриксон, Э. Фромм и т.д.) выступает процесс идентификации себя со «значимыми другими своими» (члены семьи, близкие) и «значимыми другими чужими» (воспитатели, учителя и т.д.). Постепенное развитие идентичности личности происходит благодаря включению ее в разные социальные группы и переживанию своей неразрывной связи с ними. «Я – идентификация» рассматривается как динамический механизм социализации, который проявляется в принятии индивидуальной социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности и постепенным развитием социальных установок.

Социальная идентичность исследовалась в нескольких направлениях: психоаналитическом (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, Т. Адорно, Дж. Доллард, Л. Берковитц, Петер дю Приз и т.д.), бихевиоризме (М. Шериф, Д. Кемпбелл и т.д.), когнитивистском (Г. Теджфел, Дж. Тернер), символическом интеракционизме (Дж. Г. Мид, К. Либкинд, Р. Дженкинс), деятельностном (В. Агеев, А. Толмасова, Г. Андреева и т.д.)

В Украине имелись важнейшие разработки этнопсихологических проблем следующими исследователями: В. Антоновичем, Н. Грушевским, Н. Костомаровым, П. Кулишом, И. Нечуй-Левицким, А. Потебней, Д. Чижевским, П. Юркевичем, В. Липинским

и Ю. Липой. Определенный вклад в исследование этих вопросов внесли и российские ученые: Н. Бердяев, Н. Данилевский, В. Ключевский, В. Соловьев, Г. Федотов и др. [2 – 18]. В современной психологической науке различные аспекты национальной идентичности изучали как зарубежные, так и отечественные ученые: В. Андрущенко, Дж. Амстронг, А. Бычко, Ю. Бромлей, М. Боришевский, Е. Вильсон, Н. Головатый, Л. Дробижева, Г. Касьянов, В. Лесной, Д. Миллер, И. Надольный, Ю. Рымаренко, Г. Солдатов, П. Ситник, А. Шморгун.

Целью статьи является определение теоретических основ социальной идентичности в зарубежной и отечественной психологической науке.

В самом общем виде идентичность может быть определена как тождественность предмета самому себе. Э. Эриксон определил идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности. Идентичность рассматривается ученым как некоторая структура, которая состоит из определенных элементов и переживается субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей, которые признают эту тождественность и непрерывность. Это связано с тремя основными уровнями человеческой природы: индивидуальным, личностным и социальным.

Исследователи психоаналитического или психодинамического направления объясняли социальное поведение воздействием на личность интрапсихических факторов. Они определяли ведущую роль в жизни человека бессознательных мотивов, подавляемых обществом. Среди них можно назвать позитивную сексуальную энергию – либидо, и негативную – агрессию. Исходя из определения агрессивности у человека, З. Фрейд объяснял механизмы межгруппового взаимодействия наличием вышеупомянутых факторов: любовь к собственной группе и враждебность к другим. Истоки этих явлений ученый усматривал

в детстве: любовь и подавляемая к отцу агрессия трансформируются обычно в любовь к лидеру своей группы и приязнь к ее членам, а чувство соперничества, враждебности и агрессии – к членам аутгруппы. Таким образом, он определил, что механизмы формирования агрессивности и сплоченности являются последствиями комплекса Эдипа и могут быть вынесены из ранних эмоциональных связей в семье [1].

У Э. Эриксона понятие идентификации выходит на первый план вместе с понятием «идентичность». Согласно его учению, ощущение собственной идентичности имеет три основных признака: внутреннюю тождественность и интегрированность во времени; внутреннюю тождественность и интегрированность в пространстве; идентичность переживается среди значимых других [2].

Э. Эриксон считал, что ощущение идентичности формируется как результат кризиса идентичности на пятой стадии развития «эго». Развитие идентичности заключается в синтезе идентификаций, который происходит в процессе социализации. Постепенно возникает идентификация не с отдельными людьми, а с малыми и большими общностями, которые также должны быть интегрированными в систему идентичности [3].

Э. Фромм считал одной из центральных экзистенциальных потребностей человека потребность в идентичности: люди переживают внутреннюю потребность тождественности с самим собой, благодаря которой они чувствуют собственную несхожесть с другими [4]. Г. Олпорт определил самоидентичность как неизменность и непрерывность «Я» независимо от происходящих изменений [5].

Идеи З. Фрейда и его последователей нашли свое продолжение у других исследователей. Например, Т. Адорно и его сотрудники выдвинули учение об авторитарной личности. Истоки авторитаризма вышеупомянутые ученые усматривают, как и З. Фрейд, в условиях воспитания в семье. Если родители ставят ребенка в зависимость от себя, подавляя его свободу, этот ребенок в дальнейшем будет чувствовать себя уютно только в условиях регламентированных и эмоционально знакомых. Причем авторитаризм является тесно связанным с эгоцентризмом: такой человек будет жестко связанным со своей группой и отделяться от других. В отличие от взглядов З. Фрейда, Т. Адорно объясняет социальное поведение не бессознательными мотивами, а процессами воспитания.

Другие ученые (Дж. Доллард, Л. Берковитц и т.д.) считают, что групповая предубежденность – это продукт нормального функционирования человеческого сознания. Человек в межгрупповом взаимодействии непременно сравнивает себя с другими. Если при сравнении он обнаруживает меньше преимуществ в наличии определенных благ, то начинает чувствовать фрустрацию, которая может привести к агрессивному поведению [1].

Вышеупомянутую моделью взаимоотношений можно объяснить и националистические установки. Агрессивность усматривается даже как способ решения внутриличностных конфликтов. То есть, агрессивное отношение к членам другой группы обязательно соотносится с любовью к «своим».

В современных исследованиях наблюдается определение других причин человеческого поведения в групповом взаимодействии. Например, Петер де Приз в своей «стратегической теории» социальной идентичности определяет, что каждый акт идентификации имеет определенные цели: понять мир, найти союзников, угодить деспотичному отцу и т.д. Вышеупомянутые цели и пути их достижения автор называет «проектами», благодаря которым человек может получить желаемую стабильность. Особенно отмечается процесс идентификации, которая имеет целью доминирование. Если человек теряет желаемую власть, он чувствует тревогу, стыд, зависть. Автор считает, что можно снять напряжение, не изменяя свою идентичность, то есть, «проекта доминирования» [1].

Представители бихевиоризма изучали особенности группового и межгруппового поведения. М. Шериф, например, в своей программе исследований межгруппового взаимодействия и влияния функциональной взаимозависимости между группами показал, как дружественные взаимоотношения становятся враждебными в результате искусственно внедренного фактора межгрупповой конкуренции. Несовместимые групповые цели могут порождать конкурентное взаимодействие, которое ведет к групповой дискриминации и, наконец, к межгрупповому конфликту. Решение конфликта и улучшение межгрупповых отношений возможно только на основе кооперации для достижения общих,

более «высоких», значимых для всех целей [6]. Анализируя теорию М. Шерифа, Дж. Тернер отмечает, что общие «высшие» цели должны считаться именно таковыми до того, как группа начнет действовать в направлении их достижения. Ученый считает, что даже когда общие цели будут осознаны участниками, это не приведет автоматически к решению межгруппового конфликта, а будет зависеть именно от того, насколько взаимодействие будет способствовать созданию единой группы, которая будет включать в себя все предыдущие группы [7].

Д. Кемпбел вывел теорию межгруппового конфликта на основании выводов М. Шерифа и назвал ее «теорией конфликта реальных групп». Он определил, что реальный конфликт интересов между группами обуславливает отношения конкуренции и ожидания реальной угрозы со стороны другой группы. А реальная угроза обуславливает следующее: враждебность отдельных членов группы к источнику угрозы; увеличение внутригрупповой солидарности; более полное осознание индивидом своей групповой принадлежности; увеличение устойчивости периода группового членства; уменьшение степени отклонения индивидов от выполнения групповых норм; увеличение меры наказания за нарушение этих норм, даже к исключению нарушителя из группы [8]. По результатам вышеупомянутых исследований можно констатировать, что соперничество является достаточным условием возникновения группоцентризма.

Бихевиористы вывели проблему межгрупповых конфликтов на социальный уровень и рассматривали ее не как функцию взаимодействия отдельных индивидов, а как функцию межгрупповых отношений.

Целенаправленные исследования по проблеме социальной идентификации были начаты английским социальным психологом Г. Теджфелом, представителем когнитивистского направления, и положили основу теории социальной идентичности. Исследователь сделал попытку продемонстрировать, что социальная идентификация человека влияет на его поведение относительно отношения к разнообразным группам; что осознаваемая принадлежность к группе способна изменить социальное поведение личности, наложить ограничение или, наоборот, предоставить свободу действий [9].

Как отмечено выше, эмпирические основы теории начали складываться еще в работах М. Шерифа, Д. Кемпбела и т.д. Г. Теджфел организовал «минимальный групповой эксперимент», с помощью которого определились детерминанты внутригруппового фаворитизма, то есть, эффекта преимущества. По выводу Теджфела, достаточной почвой межгруппового конфликта может быть несовпадение целей, при этом необязательным является конфликт интересов (как это присутствовало в результатах исследований М. Шерифа). Г. Теджфел досказал этот постулат с помощью ряда экспериментов, в которых он пытался исключить все факторы возникновения межгруппового конфликта, кроме факта группового членства. В результате наблюдалось ярко выраженное преимущество членов своей группы при других одинаковых условиях. Единственной целью такой дискриминации, по мнению Теджфела, является установление расхождений между группами в пользу собственной, иногда даже тогда, когда это противопоставляется элементарным «утилитарным» ее интересам. Эти результаты интерпретировались Теджфелом как наиболее яркое доказательство универсальности и обязательности межгрупповой дискриминации [10].

Как показали результаты исследований, разделение людей на группы всегда вызывало конкуренцию. Было определено, что когнитивные процессы лежат в основе регуляции межгруппового взаимодействия. Теория базировалась на трех процессах: социальной категоризации, социальной идентификации и социальном сравнении.

Базовым положением этой теории было положение о том, что у людей есть потребность в позитивной социальной идентичности. Она является продуктом социального сравнения собственной группы и аутгруппы и реализуется в условиях сравнения, с точки зрения индивида, в пользу ингруппы. Если группа не достигает позитивной социальной идентичности, то индивид может: приложить собственные усилия, чтобы как-то улучшить группу, то есть, осуществить социальные изменения (по Теджфелу); найти другие измерения относительно социального сравнения, то есть, проявить так называемую социальную креативность; оставить группу или дистанцироваться от нее, что выражается в социальной мобильности [11].

Дж. Тернер сделал попытку переосмыслить теорию социальной идентичности как теорию межгруппового поведения в когнитивную теорию психологии группы. Переходу способствовала гипотеза о самостереотипизации. Автор определил, что в определенных ситуациях социальная идентичность может достичь уровня, на котором практически исключается личностная идентичность. Основой этого является явление категоризации: функционирование социальной категоризации в представлениях о себе предопределяет самостереотипизацию, которая является тесно связанной с деперсонализацией человека, поскольку он воспринимает себя в это время в тех же категориях, что и других членов группы. Эта когнитивная дефиниция себя, которая заключается в переходе от уникальных черт и индивидуальных особенностей к членству в социальной категории и к стереотипам, и опосредствует поведение группы [3].

Можно определить важнейшие положения теории социальной идентичности следующим образом:

1. Социальная идентичность складывается из тех аспектов образа «Я», которые вытекают из восприятия индивидом себя как члена определенных социальных групп.

2. Индивиды стремятся к сохранению или повышению своей самооценки, то есть, они стремятся к позитивному образу себя.

3. Социальные группы (или категории) и членство в них связаны с соответствующей позитивной или негативной оценкой, которая существует в обществе. Таким образом, социальная идентичность может быть позитивной или негативной.

4. Оценка собственной группы индивидом определяется во взаимоотношениях с некоторыми другими группами через социальное сравнение ценностно значимых характеристик. Сравнение, результатом какого становится позитивное отличие своей группы от чужой, порождает высокую самооценку, негативное – низкую.

Соответственно из этих положений можно вывести несколько следствий:

1. Индивиды стремятся к достижению или сохранению позитивной социальной идентичности.

2. Позитивная социальная идентичность в большей степени основана на благоприятных сравнениях ингруппы некоторыми релевантными аутгруппами: ингруппа должна восприниматься как положительно отличающаяся от релевантных групп.

3. Если позитивная оценка своей группы возможна лишь как результат ее сравнения с другими группами, а для такого сравнения нужны отличительные черты, то члены группы стремятся дифференцировать, отделить свою группу от других групп.

4. Существует, по меньшей мере, три класса переменных, которые влияют на межгрупповую дифференциацию в конкретных социальных ситуациях:

- 1) во-первых, индивиды должны осознавать принадлежность к группе как один из аспектов своей личности, субъективно идентифицировать себя с релевантной им группой;

- 2) во-вторых, социальная ситуация должна быть такой, чтобы имели место межгрупповые сравнения, которые дают возможность выбора в оценивании релевантных качеств;

- 3) в-третьих, ингруппы не сравнивают себя мысленно с каждой доступной аутгруппой, аутгруппа должна восприниматься как релевантная для сравнения.

5. Цель дифференциации – сохранить или достичь преимущества над аутгруппой по некоторым параметрам.

6. Когда социальная идентичность не удовлетворяет членов группы, они стремятся или покинуть группу, к которой в данный момент принадлежат, или присоединиться к более высоко оцениваемой ими группы, или сделать так, чтобы их настоящая группа стала положительно отличающейся от других.

Таким образом, это основные характеристики социальной идентичности, которая вместе с личностной идентичностью составляет единую когнитивную систему, – «Я-концепцию» [7].

Г. Зиммель в классической социологии определил проблему идентификации индивида с «своими» группами и разграничения с «чужими», то есть, проблемы «мы – они» [12].

Представитель символического интеракционизма, социальный психолог Дж. Г. Мид раскрыл современное понятие идентичности через Self и Me, которые соответственно определяют представление человека о себе и о себе в качестве объекта восприятия других. То есть, человек наблюдает себя глазами другого и судит о себе по реакциям других людей, он осознает собственное «Я» лишь в групповом взаимодействии, усваивая роли значимых других [13].

Ученые вышеупомянутого направления выдвигают на передний план понятие роли. Идентификация рассматривается как взаимозависимый процесс, который требует от участников кооперирования при реализации заданных отношений. Поскольку за ролью стоит определенный перечень правил, норм и надежд, индивид чувствует свою общность с другими исполнителями ролей. Причем «структурные интеракционисты» уделяют внимание активному конструированию ролей, как, например, в тесте Куна-Макпартленда «Кто Я»?

«Процессуальные интеракционисты» акцентируют внимание на социальной ситуации как контексте, в пределах которого идентичность формируется, трансформируется или остается постоянной в процессе интеракций (К. Либкинд, Р. Дженкинс и т.д.).

Р. Дженкинс определяет следующие недостатки современных теорий: идентичность рассматривается вне процесса ее образования; в исследовании идентичности не анализируется роль других людей в процессе ее образования или трансформации [3]. В. Ядов предложил изучение социальной идентификации преимущественно с позиций символического интеракционизма. Он исходит из того, что социальная идентичность – идеальное отождествление индивидом себя с той или другой социальной общностью, которое сопровождается интериоризацией идентифицирующего поведения, то есть, она отражает то, как индивид воспринимает, характеризует и переживает самого себя в качестве своеобразного объекта – носителя (агента) общественных отношений [10].

Представитель деятельностного подхода Г. Андреева, как и В. Агеев, определяет идентификацию в качестве одного из механизмов социального восприятия: «... социальная идентичность – ... способ организации для данного индивида его представлений о себе и о группе, к которой он принадлежит; ... это скорее то, что индивид делает с его позиции в социальной структуре, определяющей его идентичность, чем то, что он думает о месте в этой структуре» [10].

Деятельностный подход к анализу группового и межгруппового поведения исходит из того, что психическая деятельность членов групп в виде социальной категоризации является лишь звеном, которое опосредует влияние объективных условий на социальное поведение. В. Агеев определил цели межгруппового взаимодействия, критерии оценивания межгруппового взаимодействия, степень зависимости индивида от группы, успешность и неудачи групповой деятельности, характеристики группы: потребность быть в составе и чувствовать свою принадлежность к некоторой более широкой социальной общности; «групповая открытость»; «межгрупповая референтность» [1].

Таким образом, изучение современной литературы по исследуемому нами вопросу подводит нас к некоторым умозаключениям.

Во-первых, теоретические корни социальной идентичности в тех или иных параметрах мы можем видеть в ряде направлений современной психологии: психодинамическое, бихевиоризм, когнитивизм, символический интеракционизм, деятельностный подход и др.

Во-вторых, данные теории могут составить теоретико-методологическую основу для исследования различных аспектов личности, в том числе и вопросов ее социальной идентичности, социализации и т.п.

В-третьих, проведенные нами исследования могут быть адекватно проанализированы в рамках и на основе психологической классики, указанной нами выше.

В-четвертых, в условиях высокого уровня современных социо-культурных трансформаций проблема социальной идентичности личности становится еще более востребованной и актуальной.

Библиографический список

1. Баранова, Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара, 2000.
2. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. – New York, 1968.

3. Павленко, В.М. Етнопсихологія: навч. посібник / В.М. Павленко, С.О. Таглін. – К., 1999.
4. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности / под. ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1996.
5. Юрченко, Ю.А. Исследование эффективности СПТ драматической импровизации: дис. ...канд. психол. наук. – Самара, 1999.
6. Налчаджян, А.А. Етнопсихологія. – СПб., 2004.
7. В.С. Агеев, А.К. Толмасова. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации / В.С. Агеев, А.К. Толмасова // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара, 2000.
8. Sherif, M. In common predicament: Social Psychology of intergroup Conflict and Cooperation. – Boston: Houghton Mifflin, 1966.
9. Tajfel, H. (Ed) Differentiation Between Social Groups. – New York: Academic Press, 1978.
10. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990.
11. Tajfel, H. Social Psychology of intergroup relations. In: R. M. Rosenzweig and L.W. Porter (eds) / Annual Review of Psychology. – 1982.
12. Зиммель, Г. Социальная дифференциация. Социологические и психологические исследования // Г. Зиммель. Избранное. Созерцание жизни. – М., 1996. – Т. 2.
13. Mead, G.H. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press. 1934. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago, 1986.

Bibliography

1. Baranova, T.S. Teoreticheskie modeli social'noy identifikatsii lichnosti // Psikhologiya samosoznaniya: khrestomatiya. – Samara, 2000.
2. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. – New York, 1968.
3. Pavlenko, V.M. Etnopsikhologiya: navch. posibnik / V.M. Pavlenko, S.O. Taglin. – K., 1999.
4. Teorii lichnosti v zapadno-evropeyskoy i amerikanskoy psikhologii. Khrestomatiya po psikhologii lichnosti / pod. red. D.Ya Raygorodskogo. – Samara, 1996.
5. Yurchenko, Yu.A. Issledovanie ehffektivnosti SPT dramaticheskoy improvizatsii: dis. ...kand. psikh. nauk. – Samara, 1999.
6. Nalchadzhyan, A.A. Ehtnopsikhologiya. – SPb., 2004.
7. V.S. Ageev, A.K. Tolmasova. Teoriya social'noy identichnosti i ee ehmpiricheskie verifikatsii / V.S. Ageev, A.K. Tolmasova // Psikhologiya samosoznaniya: khrestomatiya. – Samara, 2000.
8. Sherif, M. In common predicament: Social Psychology of intergroup Conflict and Cooperation. – Boston: Houghton Mifflin, 1966.
9. Tajfel, H. (Ed) Differentiation Between Social Groups. – New York: Academic Press, 1978.
10. Ageev, B.C. Mezhrupovoe vzaimodeystvie: social'no-psikhologicheskie problemih. – M., 1990.
11. Tajfel, H. Social Psychology of intergroup relations. In: R. M. Rosenzweig and L.W. Porter (eds) / Annual Review of Psychology. – 1982.
12. Zimmelj, G. Social'naya differentsiatsiya. Sociologicheskie i psikhologicheskie issledovaniya // G. Zimmelj. Izbrannoe. Sozercanie zhizni. – M., 1996. – T. 2.
13. Mead, G.H. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press. 1934. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago, 1986.

Статья поступила в редакцию 24.09.13

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 82 – 31

Kozubovskaya G.P. COSTUME IN I.S. TURGENEV'S PROSE: THE NOVEL «SMOKE». The article investigates the specific use of the costumes in one of I.S. Turgenev's last novels «Smoke». The costume is shown in its narrative aspect (in changing points of view) as an element of visualization, which makes the character vivid and form the author's concept; the semantics and the functions of the costume are revealed (a thing and a metaphor) in the organization of the whole novel.

Key words: author's concept; archetypes; costume; costume paradigm, mythopoetics; narratologie, point of view.

Г.П. Козубовская, д-р филол. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: galina_mifo@mail.ru

КОСТЮМ В ПРОЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА: РОМАН «ДЫМ»

В статье исследуется специфика «костюмирования» в одном из последних романов И.С. Тургенева – «Дым». Костюм рассматривается в нарратологическом аспекте (в смене точек зрения) как элемент визуализации, «овеществляющий» персонаж и формирующий авторскую концепцию; выясняется семантика и функции костюма (вещь и метафора) в организации романного целого.

Ключевые слова: авторская концепция, архетип, костюм, костюмная парадигма, мифопоэтика, нарратология, точка зрения.

В современном литературоведении выделяют несколько функций костюма: *характерологическую, социальную, креативную, моделирующую*¹.

На наш взгляд, костюм персонажа, являясь одним из кодов повседневности, создает сложное смысловое целое, «довоплощая» персонаж в его телесности, с одной стороны; и, формируя авторскую оценку, зашифрованную в пластике, с другой². Костюм, являясь частью вещного мира, создает иллюзию реальности (костюм – знак исторической реальности), будучи архетипичным, несет в себе «память культуры». Изучение костюма в аспекте мифопоэтики позволяет обозначить глубинные слои текста, его многосмысленность³.

Костюмная парадигма в романе. Костюм – основа групповых портретов русских, отдыхающих на баден-баденском курорте, где авторская оценка недвусмысленна: *«тучноватый и чрезвычайно щегольски одетый помещик из Тамбова»* [5, с. 248]; *«светские молодые львы ..., одетые в настоящие лондонские костюмы»* [5, с. 251]; прелестные дамы *«в таких доро-*

гих, но несколько безвкусных туалетах» [5, с. 252] и т.д. Описания толпы «подсвечено» анекдотом, рассказанным г-жой Суханчиковой, дамой *«в шелковом поношенном платье, лет пятидесяти»* [5, с. 259]⁴, о бесчинствах князя Барнаулова. Так, «раздевание» становится авторским приемом, раскрывающим фальшь толпы. В авторское повествование включается «чужая» точка – другая оптика, «свежий взгляд», объективирующий авторскую точку зрения. Так, напр., искусственность Ворошилова⁵ не осталась незамеченной уличной цветочницей (*«Одет Ворошилов был очень щегольски, даже изысканно, но опытный глаз парижанки тотчас подметил в его туалете, его турнюре, в самой его походке, носившей следы равномерной военной выправки, отсутствие настоящего, чистокровного шику»* [5, с. 257]), которая *«презрительно скорчила свои стиснутые губы»* [5, с. 257] в ответ на его щедрость. «Курортный текст» существует в двойном видении центральных персонажей. «Вавилонское столпотворение» – формула, которой Потугин определил суть кружка Губарева. «Яичница имен» и баденский кар-

¹ В книге известного искусствоведа Р.М. Кирсановой «Розовая ксандрейка и драдедамовый платок: костюм – вещь и образ в русской литературе XIX века» (М.: Книга, 1989) названы следующие функции костюма: а) художественная деталь и стилистический прием; б) способ выражения авторского отношения к действительности; в) средство связи литературного произведения с внетекстовой реальностью [1]. В исследованиях последних лет говорится о полифункциональности костюма [2].

² Костюм персонажа традиционно рассматривался в составе портрета и чаще всего как художественная деталь [1, с. 16]. Пожалуй, только Е. Фарыно обратился к исследованию костюма в семиотическом ключе [3, с. 4].

³ Один из молодых исследователей творчества Тургенева И.С. Аюлов ссылается на нашу работу как одну из немногих, выполненных в русле мифопоэтики: «Мифопоэтический подход применительно к «Дыму» реализовали Г.П. Козубовская и Е.Н. Фадеева» [4, с. 4].

⁴ Суть «анекдота» сводится к тому, что князь Барнаулов, демонстрируя своеволие и безнаказанность, приказал лакею, сняв сюртук с гостя, взять его себе в подарок.

⁵ см. сон Литвинова, где обозначилась «кукольность» Ворошилова: *«<...> то, как куколка из табакерки, выскакивал Ворошилов в своем общеплечном пальто, сидевшим на нем как новый мундирчик»* [5, с. 278].

навал одеяний получат впоследствии пренебрежительную оценку Литвинова: «...И хоть бы капля живой струи подо всем этим хламом и сором! Какое старье, какой ненужный вздор, какие плохие пустячки занимали все эти головы, эти души...» [5, с. 338].

В костюмной парадигме обозначаются полюса, один из которых идеологически окрашен: так, в позиции Суханчиковой («Швейные, швейные; надо всем, всем женщинам заpastись швейными машинами и составлять общества; этак они все будут хлеб себе зарабатывать и вдруг независимы станут» [5, с. 262]) – отголоски социалистических идей Н.Г. Чернышевского и его романа «Что делать?»⁶. На другом полюсе – пластика, несущая в себе женское очарование.

Предыстория и сюжетная ситуация Ирины Осининой скреплены костюмом. Предыстория идет под знаком несоответствия природной красоты и унизибельно простого наряда: Для Ирины, мучительно стыдящейся своей бедности и чувствующей себя «замарашкой», «гадкое старое платье» – знак безысходности: ей кажется, что, сбросив это платье, она сможет добиться всего чего, хочет. Тургенев включает «чужую» точку зрения: в романе Ирина предстает увиденной Литвиновым⁷. Так, в сцене накануне бала разыгран фольклорно-мифологический сюжет о превращении «зопушки» в принцессу: Ирина вышла к Литвинову «в белом тарлатановом платье, с веткой небольших синих цветов в слегка приподнятых волосах, он так и ахнул: до того она ему показалась прекрасною и величественною...» [5, с. 280]. Включение «чужой» точки зрения оформляет архетипический мотив, обозначая сюжетный узел.

В собственно сюжетной (баден-баденской) истории Ирина, заново узнаваемая Литвиновым, подается через видение теряющего голову Литвинова, и именно костюм становится выражением «зачарованности»: «На ней было утреннее, доверху закрытое платье; прекрасные очертания плеч и рук сквозили через легкую ткань...» [5, с. 309], «На ней было черное креповое платье с едва заметными золотыми украшениями...» [5, с. 333], «...На ней была утренняя блуза, с широкими открытыми рукавами; лицо ее, бледное по-вчерашнему, но не по-вчерашнему свежее, выражало усталость...» [5, с. 342]; «...и в розовом балльном платье, с жемчугом в волосах и на шее, появилась Ирина. Она так и бросилась к нему...» [5, с. 359], «...а образ Ирины так и воздвигался перед ним в своей черной, как бы траурной одежде, с лучезарною тишиной победы на беломраморном лице...» [5, с. 341]; наконец: «Он обернулся; у двери, закутанная в черную мантилью, стояла женщина...» [5, с. 350], «...дама в черной мантилье, с вуалем на лице, два раза подходила к крыльцу его гостиницы» [5, с. 392]. Фиксированный костюм «прочитывает» узловое табу сюжета: конкретность и детальность первоначального восприятия замещается символическим доминированием «черного». «Черный» раздваивает Ирину: с одной стороны, в видениях Литвинова она обретает высоту, выражением которой становится статуарность⁸, интерпретируемая неоднозначно (это и знак неосознанного Литвиновым ощущения мертвенности Ирины, это и персонификация его боли), с другой – снижается до предельно обытовленности, обезличенности⁹.

Сопряжение точек зрения в эпизоде встречи гостей Литвинова с Ириной «замещает» пространственные описания, обнажая драматизм ситуации. В полярности восприятия – отражение неоднозначности Ирины: Капитолина Марковна обратила внимание на туалет («Заметила ты ее туалет?... Десять семейств можно бы целый год прокормить на те деньги, что стоят ее кружева» [5, с. 355]), Татьяна – на глаза: «Какие у нее глаза! – проговорила Татьяна. – И выражение в них какое странное: и задумчивое и пронзительное... я таких глаз не видывала» [5, с. 355]. Второе становится знаком сюжетного узла.

После разрыва с Татьяной Ирина в восприятии Литвинова утрачивает свою телесность: «Но вот что-то повеяло на него, что-то неосознанное и несомненное; если бы дуновение шло от падающей тени, оно бы не было неуловимее, он тотчас почувствовал, что это приближалась Ирина» [5, с. 373]. Тургенев играет точками зрения, восприятие Литвиновым костюма не фиксируется, это передано другому персонажу, но подключение «чужой» точки зрения оплошляет и саму Ирину, и ситуацию: «Но тут подлетел к ней известный дамский угодник мсье Вердие и начал приходить в восторг от цвета *feuille morte* ее платья, от ее низенькой испанской шляпки, надетой на самые брови... Литвинов исчез в толпе» [5, с. 373]. В сцене свидания Ирина словно раздваивается: выражающая недоумение по поводу разрыва, она телесна («Ирина помолчала, оправив платье» [5, с. 374] – единственное замечание по поводу костюма) и в то же время почти дематериализована, растворена в запахе: «Он нагнулся к ее душистым рассыпанным волосам и, в ослеплении благодарности и восторга, едва дерзал ласкать их рукой, едва касался до них губами» [5, с. 376]¹⁰.

Уже в сюжетной предыстории в портрете Ирины подчеркнуты признаки нездешней красоты: «Поразительны, истинно поразительны были ее глаза, исчерна-серые, с зеленоватыми отливами, с поволокой, длинные, как у египетских божеств, с лучистыми ресницами и смелым взмахом бровей...» [5, с. 280]. «Египетское» в глазах Ирины – знак Клеопатры – соотносится с ее характером, в котором «страстность» уживалась с бесчувствием¹¹. Параллель поддерживается, с одной стороны, потугинскими формулами («вавилонское столпотворение», «горда как бес»), с другой – сюжетно: подобно Клеопатре, Ирина владеет искусством очаровывать мужчин, требуя от них жертв¹². «Густые волосы» – признак колдовского, русалочьего, причем «колдовское» существует в ней на генетическом уровне¹³.

Предыстория и сюжетная история скреплены метафорой птицы, причем эта метафора многофункциональна. Увиденная Литвиновым накануне первого бала («Покорбленные легким движением воздуха концы тонких лент слегка приподнимались у ней за плечами, словно крылья» [5, с. 289]), она ассоциируется со сказочной царевной Лебедь, превращающейся то в человеческое существо, то в птицу (очевидна отсылка к «Сказке о царе Салтане» А.С. Пушкина).

Сквозная деталь в описании одежды Ирины – вуаль – несет семантику таинственного, скрытого¹⁴. В сюжете метафорика птицы обретает амбивалентность: «Конский топот раздался за ним... Он посторонился... Ирина верхом обогнала его; рядом с нею ехал тучный генерал. Она узнала Литвинова, кивнула

⁶ См. также позицию одного из генералов: «Журналы! Обличение! Если б это от меня зависело, я бы в этих в ваших журналах только и позволил печатать, что таксы на мясо или на хлеб да объявления о продаже шуб да сапогов» [5, с. 300]. Одежда в ряду с «хлебом насущным» как коды повседневности.

⁷ В работах о Тургеневе последних лет отчетливо звучит мысль об изменениях субъектной организации романов Тургенева. Так, И.А. Семухина отмечает: «В «Дыме», с нашей точки зрения, происходит активизация диалогизированного монолога и диалогизированной внутренней речи (в прямой и несобственно-прямой формах), что связано с изменениями в самой структуре характера тургеневского героя» [6].

⁸ Архетипичность облика Ирины обозначена при первой же Баден-баденской встрече: «Ее тонкий стан развился и расцвел, очертания некогда сжатых плеч напоминали теперь богинь, выступающих на потолках старинных итальянских дворцов. Но глаза остались те же, и Литвинову показалось, что они глядели на него так же, как и тогда, в том небольшом московском домике» [5, с. 296].

⁹ В «черном» – это концентрированное выражение внутренней затаенной боли, знак «измученной женской души». И.С. Аюпов связал «образ измученной женской души» с поэзией Тютчева [4, с. 15], соприкосновение с которой «одухотворяет» персонаж, наделяя ее «высокой болезнью».

¹⁰ См. подробнее: [7].

¹¹ См.: «В институте Ирина слыла за одну из лучших учениц по уму и способностям, но с характером непостоянным, властолюбивым и с бедовою головою; одна классная дама напропорчила ей, что ее страсти ее погубят – «Vos passions vous perdront»; зато другая классная дама ее преследовала за холодность и бесчувственность и называла ее «une jeune fille sans coeur»» [5, с. 280].

¹² См. о Клеопатре у римского историка IV в. Аврелия Виктора: «Она была так развратна, что часто prostituировала, и обладала такой красотой, что многие мужчины своей смертью платили за обладание ею в течение одной ночи» [8, с. 85]. См. обработанный А.С. Пушкиным сюжет в «Египетских ночах».

¹³ Рассказывая историю «захудалого рода», Тургенев обращает внимание на факт обнесения: «То были настоящие. Не татаро-грузинские, а чистокровные князья Рюриковичи... но попали в опалу по вражьему наговору в «ведунстве и кореньях»; их разорили... отобрали у них честь, сослали их в места заглазные; рухнули Осинины...» [5, с. 280].

¹⁴ См. у Ю.В. Манна: вуаль и мотив закрытости Ирины [9, с. 146].

ему головой и, ударив лошадей по боку хлыстиком, подняла ее в галоп, потом вдруг пустила ее во всю прыть. Темный вуаль ее взвился по ветру...» [5, с. 388]. «Темный вуаль» ассоциируется с крыльями, но иного рода: «ангельское» замещено «инфернальным». В сюжете *утрата белых крыльев* означает превращение в тень: такова метафора судьбы Ирины.

Еще один атрибут костюма – кружева. Являясь частью очаровательного женского облика, кружева – спасительная соломинка в ситуации серьезного разговора (она *нагнулась к картону с кружевами и снова принялась перебирать их*) [5, с. 357] и олицетворение ненавистной жизни («*Богатая кружевная косынка соскользнула со стола и упала на пол, под ноги Ирины. Она презрительно наступила на нее... Гребень ее зазвенел и покатылся*» [5, с. 358]). Л.Н. Иссова иначе трактует мотив кружев, акцентируя именно неразрывность Ирины со средой [10, с. 75].

Шляпа и душистый платок. В романе подробного описания костюма Литвинова нет, дается лишь общий абрис или упоминается о смене костюма. «*Просторное пальто немецкого покроя*» [5, с. 252] – в первом появлении Литвинова, но при этом подчеркивается, что он русский. Литвинов хочет быть незаметным, «быть одетым по моде» только для того чтобы не выделяться в европейском обществе.

Шляпа как атрибут костюма Литвинова – лейтмотив: «*серая мягкая шляпа закрывала до половины его высокий лоб*» [5, с. 252]. Цвет шляпы символичен в сюжете («серый» означает «цвета пепла, дыма»), косвенно связанный с основным мотивом романа, он метафорически выражает утраты дороги, смысла жизни и т. д. Шляпа – деталь психологически нагруженная: изобразительная деталь и авторский текст взаимодействуют. Шляпа появляется в связи с мотивом ухода /прихода (см. подробнее об этом мотиве у Ю.В. Манна [9, с. 137], очерчивая ритуальность поведения: «*Литвинов взял шляпу, сказал, что не намерен мешать ему, и зайдет попозже*» [5, с. 290]). Жест надевания шляпы особым образом означает желание быть неузнанным: «*Литвинов поторопился допить стакан молока, расплатился и, нахлобучив шляпу, уже проскользнул, было мимо генеральского пикника...*» [5, с. 296]. Эта деталь костюма появляется в моменты наивысшего волнения героя, выражая чаще всего неуверенность и колебания, сосредоточенность и смятенность одновременно: «*Он шел усаженными шагами с нахлобученною на глаза шляпой, с напряженной улыбкой на губах*» [5, с. 332]. Колебания Литвинова (идти ли к Ирине) завершаются тем, что Потугин его подталкивает, подсовывая шляпу: «*Вот ваша шляпа, возьмите ее, и «форвертс»*» [5, с. 309]. Так, «шляпа» становится ядром ситуации в развертывающейся метафоре «дело в шляпе».

«Шляпа» – часть его самого, его материализованная сущность, его опредмеченный двойник. В баден-баденском романе Ирине приходится брать инициативу в свои руки: «*Отняв у него шляпу и заставила сесть*» [5, с. 309]. Объяснение происходит на языке жестов. В ситуации объяснения с Ириной он был так взволнован, занят своими переживаниями, своей внутренней болью, что даже не заметил упавшей шляпы: в конце своего монолога «*Литвинов поднял шляпу, упавшую на пол. Все кончено, – подумал он, – надо уйти*» [5, с. 345]. Упавшая шляпа – отказ от себя. Получив письмо от Ирины, в котором она сообщает, что не

может оставить свет, «*Литвинов вскочил, схватил шляпу. Но что было делать? Бежать к ней? ... Он остановился и опустил руки*» [5, с. 389]. «Шляпа» – как двойник его самого. Первая реакция – порыв и следующий за этим отказной жест как знак полной безысходности. Упоминание шляпы в завершившемся романе («*Он надел шапку*» [5, с. 394]) – возвращение к себе.

В начале романа введен анекдот о том, как один русский познакомился с писательницей Бичер-стоу. «Шляпа» в этом анекдоте становится символическим выражением «хорошей мины при плохой игре», где пощечина имеет следствием бегство персонажа. Роман Литвинова с Ириной – аналог этого анекдота. Они зеркальны, «трагическое» в «романе» имеет анекдотическое зерно¹⁵. «Шляпа» совершенно не упоминается в эпизодах с Татьяной в момент разрыва. Забывший себя Литвинов здесь с непокрытой головой – один смысл. «Шляпа» – таков смысл и оценка его поступка русской тетушкой, хотя это выражение и присутствует в тексте имплицитно. Устойчивый фразеологизм развернут в тексте.

Сюжетную значимость приобретают атрибуты чужого костюма в функции подарка: «*Здесь, в этой комнате, со вчерашнего дня царствовала Ирина; все говорило о ней... – Он выхватил ее платок, спрятанный у него на груди, прижался к нему губами, и тонким ядом разлились по его жилам знойные воспоминания...*» [5, с. 353]. Платок Ирины, пропитанный ее запахом, одурманивает Литвинова. Платок на уровне психологического жеста является как бы двойником Ирины. Платок, как и букет гелиотропов, соотнесены по признаку запаха, оба они принадлежат Ирине, становясь ее мифологическими заместителями. Через запах жертва и преследователь меняются местами, и уже Литвинов начинает преследовать Ирину, чувствуя себя частью ее бытия.

Костюм в экстремальной ситуации: античные реминисценции. В сцене объяснения с Татьяной, ощущая себя бездны на краю Литвинов, пытается удержать ее за край одежды: Татьяна для него как соломинка для утопающего. Этот момент двусмыслен: Татьяна в глазах Литвинова (остановленное мгновение), у Тургенева она одухотворяется, столкнувшись с той болью, которую ей нанесли, как бы застывает, видится ему статуей – прекрасной греческой статуей в белом хитоне. Миг красоты, недосыаемости – это знак авторской концепции нравственной красоты («чистая душа»): «*Татьяна показалась ему выше, стройнее, просиявшее небывалой красотой лицо величаво окантовано, как у статуи; грудь не поднималась, и платье, одноцветное и тесное, как хитон, падало прямыми длинными складками мраморных тканей к ее ногам, которые оно закрывало. Татьяна глядела перед собой прямо, не на одного только Литвинова, и ровный и холодный взгляд ее, был так же взглядом статуи...*» [5, с. 381].

«Окаменение» означает состояние Татьяны, овеществленное в костюме, и персонифицированную совесть Литвинова.

Костюм не фиксируется в эпилоге. За границей костюм был необходим Литвинову для того, чтобы выглядеть соответствующим в обществе. Однако, после того, как Литвинов возвращается в Россию, когда достигается гармония души, союз с Татьяной, не нуждается в оформлении¹⁶.

Библиографический список

1. Кирсанова, Р.М. Розовая ксандрейка и драдедамовый платок: костюм – вещь и образ в русской литературе XIX века. – М., 1989.
2. Абрамова, Е.И. Костюм – полифункциональная деталь в исторической прозе 20 в.: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2006 [Э/р]. – Р/д: <http://www.disscat.com/content/kostyum-kak-polifunktsionalnaya-detel-v-istoricheskoi-proze-xx-veka>
3. Фариню, Е. Введение в литературоведение: учеб. пособ. – СПб., 2004.
4. Аюпов, И.С. Роман И.С. Тургенева «Дым» в историко-культурном контексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Магнитогорск, 2010.
5. Тургенев, И.С. Полн. собр. соч.: в 30 т. – М., 1981. – Т. VII.
6. Семухина, И.А. Диалогическая природа романов И.С. Тургенева второй половины 1860-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2004. [Э/р]. – Р/д: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/dialogicheskaja-priroda-romanov-i-s-turgeneva-vtoroj-poloviny-1860-h-godov.html>
7. Козубовская, Г.П. Мифологема запаха в романе И.С. Тургенева «Дым» // Г.П. Козубовская, Е. Фадеева // Культура и текст. – 2004.
8. Секст, Аврелий Виктор. О знаменитых людях // Римские историки IV века. – М., 1997 [Э/р]. – Р/д: <http://ancientrome.ru/antlitrr/aur-vict/vir-ill-f.htm>
9. Манн, Ю.В. Новые тенденции романной поэтики // Манн Ю.В. Диалектика художественного образа. – М., 1987.
10. Иссова, Л.Н. Романы И.С. Тургенева. Современные проблемы изучения: учеб. пособ. – Калининград, 1999.
11. Лебедев, Ю.В. Тургенев (часть 24) «Дым» [Э/р]. – Р/д: <http://turgenev.lit-info.ru/turgenev/bio/lebedev/turgenev-24.htm>

¹⁵ Ю.В. Лебедев заметил: «Единство же книги держится не на фабуле, а на внутренних переключках разных сюжетных мотивов» [11]. Заметим: сюжетных и «вставных» эпизодов.

¹⁶ См. трактовку счастья в романе: «Счастье Литвинова и Тани – это счастье «вторых номеров», родственных душ. Счастье же Ирины и Литвинова невозможно, потому, что они – герои изначально разных субстанциональных позиций: первого и второго места в жизни» [2, с. 17].

Bibliography

1. Kirsanova, R.M. Rozovaya ksandreyjka i dradedamovihy platok: kostyum – vethj i obraz v russkoy literature XIX veka. – M., 1989.
2. Abramova, E.I. Kostyum – polifunkcionalnaya detalj v istoricheskoy proze 20 v.: dis. ... kand. filol. nauk. – Tverj, 2006 [Eh/r]. – R/d: <http://www.dissertat.com/content/kostyum-kak-polifunktsionalnaya-detal-v-istoricheskoi-proze-xx-veka>
3. Farino, E. Vvedenie v literaturovedenie: ucheb. posob. – SPb., 2004.
4. Ayupov, I.S. Roman I.S. Turgeneva «Dihm» v istoriko-kuljturnom kontekste: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Magnitogorsk, 2010.
5. Turgenev, I.S. Poln. sobr. soch.: v 30 t. – M., 1981. – T. VII.
6. Semukhina, I.A. Dialogicheskaya priroda romanov I.S. Turgeneva vtoroy poloviny 1860-kh godov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Ekaterinburg, 2004. [Eh/r]. – R/d: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/dialogicheskaya-priroda-romanov-i-s-turgenyeva-vtoroy-poloviny-1860-h-godov.html>
7. Kozubovskaya, G.P. Mifologema zapakha v romane I.S. Turgeneva «Dihm» / G.P. Kozubovskaya, E. Fadeeva // Kuljtura i tekst. – 2004.
8. Sekst, Avrelij Viktor. O znamenitihkh lyudyakh // Rimskie istoriki IV veka. – M., 1997 [Eh/r]. – R/d: <http://ancientrome.ru/antlitur/aur-vict/vir-ill-f.htm>
9. Mann, Yu.V. Noviye tendencii romannoy poehtiki // Mann Yu.V. Dialektika khudozhestvennogo obraza. – M., 1987.
10. Issova, L.N. Roman I.S. Turgeneva. Sovremennye problemy izucheniya: ucheb. posob. – Kaliningrad, 1999.
11. Lebedev, Yu.V. Turgenyev (chastj 24) «Dihm» [Eh/r]. – R/d: <http://turgenyev.lit-info.ru/turgenyev/bio/lebedev/turgenyev-24.htm>

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 811.161.1

Dobrya M.Ya. DYNAMICS OF CHILDREN'S SPEECH AND ITS DEMONSTRATION IN MASTERING OF LANGUAGE'S ELOKUTIV MEANS BY CHILD. The article deals with the statement that a child masters ornamental elokutiv means of language through dynamic, linguistic creative character, concerning with the age, concreteness of intellection, game activity, the emotional perception of the world and the expressive component, appearing in child's speech under deviation from stereotypes when he/she uses linguistic units of different levels.

Key words: dynamics of speech, linguistic creative mind, children's speech, elokutiv statements.

М.Я. Добря, канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru

ДИНАМИЗМ ДЕТСКОЙ РЕЧИ И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В ОСВОЕНИИ ЭЛОКУТИВНЫХ СРЕДСТВ РЕБЕНКОМ

В статье обосновывается положение об освоении ребенком орнаментально-элокутивных средств языка на основе динамического, лингвокреативного характера, связанного с возрастом, конкретностью мышления, игровой деятельностью, эмоциональным восприятием мира и экспрессивной составляющей и проявляющегося в речи ребенка при отклонении от стереотипов в использовании языковых единиц различных уровней.

Ключевые слова: динамика речи, лингвокреативность мышления, детская речь, элокутивные высказывания.

Современное изучение языковой системы связано с обращением к человеческому фактору в языке, выдвигающем на первый план деятельностный характер языка. Его проявление мы находим в основных свойствах речи. Во-первых, живая устная речь всегда индивидуальна, во-вторых, линейна, то есть представляет собой последовательный процесс порождения и реализации речевых единиц в реальном временном промежутке, и, следовательно, живая речь необратима и неоднородна. Данные признаки спонтанной живой речи (индивидуальность, линейность, неоднородность) ярко проявляют себя на всех уровнях речевого общения.

Говоря о становлении языка и речи в их единстве и целостности, еще В. фон Гумбольдт и А.А. Потебня отмечали стихийный характер становления и протекания речи, ее «неоднородность», притом неоднородность подвижную, деятельную и развивающуюся. «Язык, – говорит Гумбольдт, – в сущности есть нечто постоянное, в каждое мгновение исчезающее... Он есть не дело (ἔργον), не мертвое произведение, а деятельность (ἐνέργεια)», то есть самый процесс производства» [1, с. 28]

Под динамикой речи мы, вслед за Т.В. Жеребило, понимаем «развертывание речи в соответствии с движением сознания автора» [2, с. 72]. Рассматривая динамизм языка/речи как непрерывный процесс становления, следует обратить внимание на его социальный характер. По мысли А.А. Потебни, речь рождается из «бессвязного хаоса», «разрозненных стихий» языка [3, с. 28] и мысли. «Мысль, деятельность вполне внутренняя и субъективная, в слове становится чем-то внешним и осязаемым, становится объектом, внешним предметом для себя самой и посредством слуха уже как объект возвращается к первоначальному своему источнику» [3, с. 29].

Центральным звеном, соединяющим язык и мысль, является говорящий, в котором соединяются взаимодействия внешне-

го и внутреннего плана. Внешний план взаимодействия языковой системы и внутренней речи проявляется в дихотомии индивидуального и социального. Речь всегда индивидуальна, но ее становление и развитие имеет социальную природу, обусловлено социальной ситуацией. Можно сказать, что речь – это непрерывный процесс взаимодействия говорящего с внешним, социальным миром.

Взаимодействие внутреннего плана выражается в дихотомии мышления и речи. Не только язык становится в речи, но и мысль становится в слове: «...движение самого процесса от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове» [4, с. 306]. Однако человек не получает готового языка. Его становление и развитие проходит при активном познании и осмыслении человеком окружающей действительности, в закреплении человеком при использовании грамматических форм языка опыта познания, речевого и социального опыта, в деятельностном характере формирования картины мира посредством языка.

Динамический характер языка очень ярко проявляет себя в детской речи. Данное явление, ярко выраженное в детских высказываниях, отмечается многими исследователями детской речи (В.К. Харченко, И.М. Чеботаревой, Н.М. Голевой, Е.Г. Озеровой и др.) и связывается с динамизмом детского восприятия окружающей жизни и развитием мышления.

Динамику детской речи можно характеризовать в содержательном и структурном аспектах. Прежде всего речевой динамизм проявляет себя на всех уровнях языковой системы: онтогенез речевой деятельности предполагает возрастную динамику становления «языкового» механизма речевой деятельности, представленную в звуковом оформлении речевых высказываний; в выборе определенных лексических единиц, характеризу-

ошем семантический объем и адекватность предпочитаемой лексической единицы говорящим на каждом возрастном этапе и в конкретных ситуациях общения; в увеличении объема и сложности построения грамматических конструкций.

Динамизм детской речи проявляется в становлении различных ее форм – от ситуативной к контекстной, от эгоцентрической – к внутренней. «По своему содержанию речь ребенка обращена на самого себя, то есть является эгоцентрической. Постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на саму деятельность и начинают выполнять функцию планирования. Затем этап планирования полностью становится внутренним, а эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней. Подобная динамика развития речи у ребенка отражает и особенности динамики развития мышления» [5, с. 175].

Ребенок – творец собственной речи. Творческий характер усвоения языка подчеркивается всеми ведущими психолингвистами, филологами, философами. Признавая имитационный характер первых речевых проявлений ребенка, современная наука исследует процессы восприятия и понимания речи, раскрывает процессы «сверхгенерализации» и «симплификации», создание ребенком собственных моделей языка, которые по мере своего развития он преобразует, видоизменяет, отбрасывает.

Современная психолингвистика связывает процесс усвоения ребенком языка, динамический характер его развития с речевой способностью и речевой активностью. Языковая способность формируется средствами языковых знаков, которые ребенок получает от окружающих его взрослых. Ребенок осваивает язык практическим путем, при познании отношений между объектами окружающего мира постигает языковые закономерности и, далее, приходит к усвоению языковой нормы через установленные «социальные фильтры», которые накапливают на стигию усвоения языка ребенка определенные рамки. А.М. Шахнарович, рассматривая формирование языковой способности и определяя ее как предмет психолингвистики, пишет: «В развитии языковой способности «переплетаются» развитие собственной речевой и познавательное. <...> С развитием у ребенка появляется способность оценивать высказывания (правильно/неправильно), сравнивать содержания высказываний, понимать двусмысленности, различать рифму/нерифму и т.п. Это показывает, что развитие языковой способности идет по пути не столько физического приращения и расширения, сколько обогащения имеющихся компонентов. Выделенные Ю.Н. Карауловым три компонента: «лексикон, семантикон, прагматикон» в своем постоянном совершенствовании и развитии демонстрируют как развитие языковой способности» [6, с. 190]. Ю.Н. Караулов подчеркивает: «Формирование языкового сознания ребенка зависит от развития его языковой способности и речевой активности, от развития мотивационного уровня, отражающего систему целей, мотивов, определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира» [7, с. 37].

Исследователи отмечают, что динамика освоения языка ребенком демонстрирует переход от частного, личностно значимого смысла к обществу, нормативному. При выражении своих потребностей, мыслей, чувств средствами языка ребенок на основе чувственного опыта творит новое с целью обозначить простейшие знания о мире. «Ребенок овладевает языком по образу и подобию того, как он овладевает предметным миром (он, в частности, обращается со словом как с предметом). Исследование происходящего при этом процесса позволяет пролить свет не только на происхождение языка и особенно – частой речи, но и на то, как проектируются простейшие знания о мире и их первичная концептуализация на понимание языка. Обнаружение аналогий и параллелей в процессах овладения предметным миром и миром языка представляет собой увлекательную задачу в исследовании детской речи» [8].

Ребенок в результате постижения окружающей действительности формирует собственную картину мира, номинируя познаваемое. С.Н. Цейтлин отмечает: «Появление особых, не зафиксированных в речи взрослых форм, а тем более появление слов, самостоятельно сконструированных ребенком, <...> это как раз свидетельство того, что он осваивает язык успешно, что он самостоятельно конструирует формы, что в его сознании складывается, уже сложилась система определенных правил, которые он использует самостоятельно» [9, с. 329].

Динамизм детских высказываний проявляется в детском словотворчестве, лингвокреативности ребенка, мотивированно-

сти детских номинаций. Наше исследовательское внимание обращено к овладению детьми орнаментально-элокутивными средствами языка. Гипотеза наша может быть сформулирована таким образом: речь ребенка как неустойчивая динамическая структура обладает признаками лингвокреативности, связанной с эмоциональным восприятием мира и экспрессивной составляющей и проявляющейся в языке ребенка при отклонении от стереотипов в использовании языковых единиц различных уровней.

Проблемы овладения детьми орнаментально-элокутивными средствами языка в динамике поднимаются, как правило, в немногочисленных психолингвистических и педагогических исследованиях. В работах С.Л. Рубинштейна, А.М. Шахнаровича, К.Д. Ушинского, К.И. Чуковского, О.С. Ушаковой содержатся ценные замечания о понимании ребенком выразительных возможностей языка и речи и указания на необходимость развития речевых возможностей детей, развитие «дара слова», формирование умения грамотно, понятно, интонационно выразительно выражать свои мысли. Мы связываем использование ребенком тропов и фигур как орнаментальных средств языка и речи с деятельностным познанием окружающего мира, спецификой детского мышления и потребностью ребенка в овладении языковой системой в целом.

Первое появление в речи детей элокутивных средств замечается в возрасте двух лет и основывается на антропоморфной составляющей детской картины мира – восприятия предметного мира как «одушевленного», что выражается в появлении персонализации: *Проглотила леденец и оправдывается: – Поскользнулось и уехало* (д, 2,9 л.). *Ребенок положил конфету на ладошку: «Мама, зажмури пальчики!»* (д, 3 г.). *Мама, я хочу чаю горячего попить, а то у меня сердце замерзло* (д, 3,8 г.). *У бутерброда папа батон, а мама – колбаса...* (м, 5 л.). Частотен в речи детей перенос поведенческих характеристик не только на мир вещей, но и антропоморфная характеристика поведения животных и мира растений: *– Смотри, ромашка завяла, как будто на нее наорали* (д, 5 л.). – *А что, если побрызгать этим спреем, комары сразу умрут от восхищения?* (м, 6 л.).

Яркой чертой образной речи ребенка является построение элокутивных высказываний, основанных на зооморфности мировосприятия: *Папа, а мама надевала твою зебровую рубашку* (д, 4 г.). *Папа не густной!.. У него такая морда* (м, 4,5 г.). *Мама, ты такая худая, как змея* (д, 7 л.) – данные примеры детских высказываний содержат сравнение и эпитет, построенные на использовании образа животного не столько в номинативной, сколько в экспрессивно-оценочной, характеризующей функции.

Особую группу составляют прагматические значимые элокутивные высказывания, в которых ребенок дает образную характеристику человеку, основанную на признаках и качествах, свойствах наблюдаемых явлений предметного мира. Например: *Баба, у тебя глаза плохо видят, наверное, сломались* [Пример Т.А. Гридиной]. *Бабушка тихонько рассказывает сказку. – Баба, включись погромче. (4 г.) – Папа, сделай рот на паузу. Я в туалет бегаю (4 г.) Бегаю по улице, устал, присел на лавочку. – Я перезагружаюсь! (5 л.)*

Детские инновации нередко несут в себе эмоциональную и экспрессивную составляющую, поскольку ребенок осваивает окружающее его пространство через эмоцию. Обратимся к примерам. *Внук разговаривает с бабушкой: – У вас в садике есть «живой уголок»? – Нет. У нас только наказательный уголок* (м, 5 л.) – Образованное слово «наказательный» ярко демонстрирует отношение ребенка к той жизненной ситуации, которую он определяет как отрицательную. – *И нечего брови на меня бровить!* (д, 3 г.) – Ребенок создает слово-синоним к нормативному «хмурить», однако детский окказионализм является мотивированным образованием по сравнению со словом из языка взрослых.

Интерес для исследователя представляют и элокутивные высказывания, которые демонстрируют конкретное, наглядно-образное мышление ребенка. Динамизм в освоении элокутивных средств связан с когнитивным развитием ребенка, который характеризуется «ассоциативностью, конкретностью, сгущением и смешением, магическим мышлением» [10, с. 194]. Так, в силу своего конкретного мышления метафору дети 2-5 лет понимают буквально, и каждому компоненту фразеологической единицы приписывают то значение, которого оно лишилось в составе устойчивого оборота. Например, *Я буду здесь сидеть и реветь в три моря, чтобы вы здесь все утонули* (м, 6 л.). *Внимательно разглядывает мамин нос: – Я ищу там экзамены, бабушка гово-*

рила, что у тебя на носу экзамен (д, 5,8 л.). Она такая умная, у неё семь прядей на лбу (д, 7 л.) [Примеры Ю.В. Бестугиной]. Наступила ночь. — На кого наступила? (д, 4,3 г.)

Непредсказуемость номинаций и описания жизненных ситуаций при порождении ребенком элокутивных высказываний раскрывает, с позиций «взрослого» языка, яркую экспрессивность детской речи. Однако данные элокутивные высказывания, обладая образностью, не могут быть охарактеризованы как тропы и фигуры речи, сознательно использованные говорящим для экспрессивно-оценочной характеристики обозначаемого. «Метафора и метонимия служат ребенку тактическим средством речевой компенсации и заполнения семантических лакун», — замечает И.П. Амзаракова, исследуя языковой мир немецкого ребенка [11, с. 385]. Приведем примеры использования прагматически значимого использования элокутивных высказываний детьми при недостаточности речевого опыта и потребностью в номинации жизненной ситуации, несущего для ребенка определенный эмоциональный заряд: *Девочка (2,5 г), доставая из продуктовой сумки пачку пельменей: — О! Пряники с мясом!* — ребенок при номинации незнакомой реалии использует перифраз (пряники с мясом), образованный по признаку аналогии. См. еще примеры: *Девочка была в археологическом музее и видела там «...рыцаря в твёрдой кофточке» (6 л.). — Сегодня Насте в нос залетела пчела и ушмелла (д, 6 л.).*

С взрослением происходит расширение доли осознанного применения ребенком изобразительно-выразительных средств и, как следствие, освоение и осознание детьми эстетической функции языка. Т.А. Гридина, В.К. Харченко связывают преданность использованию детьми элокутивных средств с языковой игрой. Проиллюстрируем сказанное следующими примерами: *Спрашивает, глядя на папу, лежащего на диване: — Папа, а ты что, Диван-царевич? (д, 3,8 г.) — Ледяной — это замёрзший Водяной. (6 л.) В садике был борщ, дома борщ... Не переборщить бы с борщом! (м, 7 л.) Маша, вставая из-за стола: — Спасибо! Пришёл скелетик — ушёл колобок! (д, 10 л.).*

В.К. Харченко, отмечая динамизм детской речи, указывает на то, что у ребенка «овладение метафорикой речи идет почти параллельно с усвоением прямых значений слова. Не зная еще многих и многих слов, знакомые слова ребенок начинает употреблять в переносном смысле, как только он овладевает ядерными и некоторыми периферийными признаками их значения. < ... > Как только прямое значение слова в детской речи приобретает статус определенности, устойчивости, данное слово попадает в арсенал потенциальных метафор. < ... > Осозна-

ние ребенком смысловых и эстетических возможностей слова происходит постепенно, причем роль катализатора, ускорителя этого процесса берет на себя игровая стихия детской речи» [12, с. 124]

Частотность сознательного использования детьми элокутивных средств языка возрастает, начиная с младшего школьного возраста, что связано с овладением детьми письменной формой речи. В проанализированном нами корпусе сочинений детей начальной школы встречаются все хорошо знакомые тропы и фигуры речи: эпитет, метафора, сравнение, антитеза, повтор и др. В качестве яркого примера приведем стихотворение, написанное абаканской восьмилетней школьницей и посвященное маме: *Уже за окошком темнеет, И вечер зевнул на ходу, Со школы спешу я скорее, Я к маме любимой иду. Улыбнется мамочка, И светлей вокруг, Потому что мамочка — Самый лучший друг! Был день и веселым и грустным, Так много случается днем, И мамочке очень и очень мне нужно Скорей рассказать обо всем. Все мама моя понимает. А если, бывает, меня поругает, Так это за дело всегда. Совсем за окошком стемнело, Но мы не выключаем огня. Вот мамочка рядом тихонько присела И слушает только меня.*

Итак, подведем некоторые итоги.

1. Характерной чертой детской речи является ее динамический характер, который проявляет себя как во внешнем, так и внутреннем планах и характеризуется лингвокреативностью и мотивированностью детских номинаций.

2. Внешний план проявления динамики детской речи обнаруживает себя в онтогенетических изменениях в овладении ребенком языковой системой. Внутренний план динамики детской речи проявляет себя, прежде всего, в специфике освоения ребенком лексического значения слова, когда в силу своего наглядно-образного мышления он постепенно раскрывает всю палитру значений, проходя путь от сверхгенерализации (сверхобщения) к тропеическому употреблению слов и далее, через процессы аналогии, к преднамеренному использованию элокутивных средств в речи в результате языковой игры.

3. Тропы и фигуры в детской речи восполняют небогатый речевой опыт ребенка, их появление основано на механизме ассоциаций, наиболее значимых для ребенка в личностном и коммуникативном плане.

4. Сознательное использование детьми элокутивных средств наблюдается, начиная с трехлетнего возраста, однако их широкое использование в экспрессивно-оценочной, художественной функции обнаруживается с младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Потебня, А.А. Полное собрание трудов. Мысль и язык / подготовка текста Ю.С. Рассказова и О.А. Сычева; комментарии Ю.С. Рассказова. — М., 1999.
2. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. — Назрань, 2005.
3. Потебня, А.А. Полное собрание трудов. Мысль и язык / подготовка текста Ю.С. Рассказова и О.А. Сычева; комментарии Ю.С. Рассказова. — М., 1999.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. — М., 1996.
5. Психология детства: учебник / под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана — СПб., 2003.
6. Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М., 1991.
7. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 2002.
8. Кубрякова, Е.С. Знание языка как проекция знаний о предметном мире (онтогенетический аспект проблемы) // Проблемы детской речи — 1996: материалы межвузовской конф. [Эп]. — Р/д: http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_1.html
9. Цейтлин, С.Н. Детские речевые инновации: опыт анализа // Исследования по языкознанию. — СПб., 1991.
10. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. — Екатеринбург, 1998.
11. Амзаракова, И.П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2005.
12. Харченко, В.К. Переносные значения слова. — М., 2009.

Bibliography

1. Potebnya, A.A. Polnoe sobranie trudov. Mihsly i yazihi / podgotovka teksta Yu.S. Rasskazova i O.A. Sihcheva; kommentarii Yu.S. Rasskazova. — M., 1999.
2. Zherebilo, T.V. Slovarj lingvisticheskikh terminov. — Nazranj, 2005.
3. Potebnya, A.A. Polnoe sobranie trudov. Mihsly i yazihi / podgotovka teksta Yu.S. Rasskazova i O.A. Sihcheva; kommentarii Yu.S. Rasskazova. — M., 1999.
4. Vihgotskiy, L.S. Mihslenie i rechj. — M., 1996.
5. Psihologiya detstva: uchebnik / pod red. chlena-korrespondenta RAO A.A. Reana — SPb., 2003.
6. Shakhnarovich, A.M. K probleme yazihevoy sposobnosti (mekhanizma) // Chelovecheskiy faktor v yazihe: yazihi i porozhdenie rechi. — M., 1991.
7. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazihi i yazihevoaya lichnostj. — M., 2002.
8. Kubryakova, E.S. Znanie yazihe kak proekciya znaniy o predmetnom mire (ontogeneticheskiy aspekt problemih) // Problemih detskoy rechi — 1996: materialih mezhdvuzovskoy konf. [Eh/r]. — R/d: http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/glava_1.html
9. Ceytlin, S.N. Detskie recheviye innovacii: opiht analiza // Issledovaniya po yazihekoznaniyu. — SPb., 2001.
10. Tayson F., Tayson R. Psihoanaliticheskie teorii razvitiya / F. Tayson, R. Tayson. — Ekaterinburg, 1998.
11. Amzarakova, I.P. Yazihekovoy mir nemeckogo rebenka mladshego shkoljnogo vozrasta: dis. ... d-ra filol. nauk. — M., 2005.
12. Kharchenko, V.K. Perenosniye znacheniya slova. — M., 2009.

Статья поступила в редакцию 01.08.13

УДК 82.0

Ochur T.H. THE MYTHOLOGICAL BASES OF TALE «TREE AGAR-SANDAN» BY S. SARYG-OOL. The article analyzes the mythological basis of one of the first works of the Tuvan national literature, the role of mythology in the story-composite imagery. Author of the article states that the inertia of mythological thinking in the works of S. Saryg-oool was manifested in a particular perception of the present.

Key words: Tuvan literature, mythological basis, plot, ideological and thematic identity, national character, images, sacred meaning, artistic time, prose, allegory, personification.

Т.Х. Очур, канд. филол. наук, ст. преп. каф. тувинской филологии и общего языкознания Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СКАЗКИ «ДЕРЕВО АГАР-САНДАН» С. САРЫГ-ООЛА

В данной статье рассматриваются мифологические основы одного из первых произведений тувинской национальной литературы, анализируется роль мифологии в сюжетно-композиционной и образной системе сказки. Автор статьи констатирует, что инерция мифологического мышления в творчестве С. Сарыг-оола проявилась в особом восприятии современности.

Ключевые слова: тувинская литература, мифологические основы, сюжет, идейно-тематическое своеобразие, национальный характер, образы, сакральный смысл, художественное время, проза, аллегория, олицетворение.

В истории тувинской культуры одним из самых значительных художников, сумевших выразить суть национального образа мышления и национального характера, является Степан Агбаанович Сарыг-оол (1908-1983), по праву считающийся одним из основоположников тувинской литературы.

И неслучайно С. Сарыг-оол начинает свою прозу со сказки, в которой сохраняет все канонические ее нормы и законы. Так, например, все сказки С. Сарыг-оола начинаются с традиционного зачина «шыяан ам», который использовали сказители для привлечения внимания и создания определенного настроения для восприятия и сказки, и эпоса. Первое повествовательное произведение С. Сарыг-оола – сказка «Агар-Сандан ыяш» («Дерево Агар-Сандан», 1937). В ней рассказывается о том, как на берегу голубой реки Улуг-Хем (Енисей), начинающей свой длинный путь с хребтов Арзайты, выросло чудесное дерево Агар-Сандан. Время, отраженное в сказке, внутренне соответствует советскому периоду, «раннее время» мифа «сотворено» автором. Если в народном эпосе описывается «первовремя» – «раньше раннего, прежде давнего времени» [1, с. 37], то у С. Сарыг-оола – вполне конкретное время, в котором легко угадывается время установления советской власти: «это было тогда, когда хищные звери лишились прав есть мясо, когда вырывались клыки львов и тигров, когда на земле золотого мира устанавливалась благородная власть, время менялось...» [2, с. 96]. Это время мыслится как исток, как начало новой, правильной жизни. Устойчивая форма повествования, в котором дается неопределенное место происхождения событий, переосмысливается автором и обозначается конкретное место – место слияния двух притоков Енисея, т.е. все происходит недалеко от столицы Кызыла: «На перекрестке, где сливаются богатые, радостные, благодущные реки Каа-Хем и Биц-Хем, где раскинулись летние пастбища, где свили гнезда птички-ласточки ... выросло благородное дерево Агар-Сандан» [2, с. 96]. Под чудо-деревом понимается послереволюционная Тувинская Народная Республика (1921 г.), освобожденная от ига собственных и китайско-монгольских феодалов.

«Сладостный запах фруктов и ягод благородного дерева Агар-Сандан доходил до зверей, живущих на таких широких просторах, что в верхнюю сторону не обойдешь в тридцать суток, в нижнюю сторону за шестьдесят суток» [2, с. 96]. В описании чудесного дерева звучат утопические мотивы: «каждый сучок которого из сладостей и фруктов, каждый корень которого из муки и хлеба, благодатное для всей природы земли», то есть появляется, как и произведениях устного словесного искусства, изобилие для всех и для всего сущего. А это, как подразумевается в сказке С. Сарыг-оола, дает советская власть, установившая ТНР.

В сказке изображается борьба между мирными и хищными зверями. Сюжет тувинских сказок, как и сказок многих других

народов мира, строится на постоянном противоборстве двух сил – добра и зла, поляризации образов. Это заимствовано и художественной литературой. Положительные герои наделены внутренним благородством, нравственной и физической красотой, смелостью и отвагой. Здесь это «трудолюбивые и птицы», под которыми подразумеваются строители нового общества. Под образами Волка, Барса и Медведя подразумеваются угнетатели простого народа, злоупотребляющие своей властью, аллегорично обрисовано и неравенство социальных пластов в обществе.

Специфичная манера повествования, сказочный мир создаются традиционным приемом контраста. Поляризация образов по принципу семантических оппозиций помогает и созданию сюжета произведения. В сказках добрые, миролюбивые люди борются за восстановление справедливости, утверждают свое нравственное превосходство над угнетателями. У С. Сарыг-оола добро тоже побеждает зло. Автор показывает, что правдивые и великодушные герои победили коварство, несправедливость. Прием подобного контраста можно проследить и в художественном наследии других литератур народов Сибири. Например, устойчивое противопоставление образов наблюдается в рассказах бурятских писателей Х. Намсараева, Б. Абидуева. В основе рассказов «Взыскание долга», «Озорник Балдан», «Тахунай», вошедших в сборник Х. Намсараева «Так было» лежат два противоположных начала – добро и зло, справедливость и несправедливость. В них сразу же после завязки представители разных социальных типов вступают в конфликтную ситуацию. В дальнейшем Х. Намсараев продолжает использовать данный принцип и в крупных произведениях, в частности, в романе «На утренней заре».

Так, сказка С. Сарыг-оола «Дерево Агар-Сандан» иллюстрирует тот сложный процесс перехода от мифа к художественной литературе, который наблюдается в национальных литературах в начальный период их становления. «Сказ «Агар-Сандан ыяш» явился своеобразным отражением первоначального понимания писателем особенностей художественной прозы. Художественный образ им воспринимается как аллегория... Число сказочных зачинов, образ Чуда-дерева, образы животных указывают на то, что за образец была взята последняя глава сказания «Ачыты-Кезер-Мерген», где повествуется о чудо-дереве Каңгыр-Баазын», – пишет Д.С. Куулар [3, с. 124-125].

Мифология, являясь «первичной моделью идеологии и синкретического искусства, литературы, религии и философии» [4, с. 11], питает искусство художественного слова на протяжении его многовекового развития. Мифологические мотивы, сюжеты, сохраняя духовный опыт и культурную память человечества, используются писателями, творчески трансформируются в их художественном опыте.

Художественным стержнем сказки «Дерево Агар-Сандан» является образ Агар-Сандан. Образ дерева выступает архети-

пическим, универсальным образом, встречающимся во многих культурах. В сказке С. Сарыг-оола также предстает один из вариантов реализации образа мирового дерева. Дерево здесь – главный герой произведения, ему присущи все качества живого существа: «Когда собрались все животные, благородное дерево Агар-Сандан протянуло широкую славную руку, лучезарно улыбаясь, певучим, мудрым голосом заявило:

– Вы должны есть мои сладости и фрукты, вы должны опереться на мою благодать. Я родился из ваших многовековых страданий, из вашего пота, крови, из вашего сильного гнева» [2, с. 97].

Автор не раз применяет олицетворение: дерево протягивает «руку», «улыбается», обладает «мудрым голосом», ему даются положительные характеристики. С. Сарыг-оол выражает мысль о том, что, подобно дереву, новая власть Тувинской Народной Республики будет плодоносить, дарить людям радость, счастье. Дерево у С. Сарыг-оола – источник жизни, оно выступает как символ счастья, как защита от неблагоприятного воздействия внешнего мира. Дерево Агар-Сандан в произведении полностью ассоциируется с живым существом, человеком. Можно сказать, что в образном смысле «живое» дерево выполняет функции «культурного героя», принеся новые блага людям, не случайно он мыслится как «отец-избавитель».

По этнопоэтическим художественно-временным категориям образ Агар-Сандан выражает сакральный смысл, он связывает

три мифологических временных отрезка. Прошлое раскрывается в образе корней – истоков. Ствол, ветви с их красотой, живой влагой, воздухом и плодами ассоциируются с настоящим временем. А стремительно растущий в небо верх дерева в сознании народов мыслится как символ будущего. Таким образом, архетип дерева Агар-Сандан имеет веками сложившиеся глубинные истоки, осуществляя связь наружного пространства с внутренним.

Деревья – хранители памяти и опыта народа. Неслучайно героиня первенца тувинской драматургии «Хайыраан бот» В. К-оола Кара исповедует свою душу именно лиственнице. Неудивительно, что образ дерева в литературных произведениях изображается в большей степени мифологично.

Таким образом, вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что С. Сарыг-оол апеллирует к глубоким пластам сознания народа. «Агар-Сандан ыаш» вобрал в себя архаико-мифологические представления предков не только тувинцев, но и других народов. Символичен и тот факт, что писатель начал свой путь в прозе именно сказкой «Агар-Сандан ыаш». Ведь проза С. Сарыг-оола, как и его образ-дерево, одухотворяет читателя, обогащает его эстетическое мировосприятие. Мифологизируемая социальная основа произведения очевидна, это и образ новой социалистической жизни, это и дифференциация героев по классовому принципу.

Библиографический список

1. Бокту-Кириш и Бора-Шэзлей // Тувинские героические сказания / сост. С.М. Орус-оол. – Новосибирск, 1997.
2. Сарыг-оол, С.А. Агар-Сандан ыаш // Сарыг-оол С.А. Чогаалдар чыындызы. – Кызыл, 1992. – Т. III. – 96-98 ар.
3. Куулар, Д.С. Степан Агбаанович Сарыг-оол (литературный портрет) // Повелитель слов. – Кызыл, 2003.
4. Мелетинский, Е.М. От мифа к литературе. – М., 2000.

Bibliography

1. Boktu-Kirish i Bora-Shehehleyj // Tuvinskie geroicheskie skazaniya / sost. S.M. Orus-ool. – Novosibirsk, 1997.
2. Sarihg-ool, S.A. Agar-Sandan ihyash // Sarihg-ool S.A. Chogaaldar chihinhndihzh. – Kizhihl, 1992. – T. III. – 96-98 ar.
3. Kuular, D.S. Stepan Agbaanovich Sarihg-ool (literaturniy portret) // Povelitelj slov. – Kizhihl, 2003.
4. Meletinskiy, E.M. Ot mifa k literature. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 27.07.13

УДК 81' 42

Khrumchenko D.S. CONFRONTATION OF INTERLOCUTORS IN WRITTEN BUSINESS ENGLISH DISCOURSE: FUNCTIONAL-SYNERGETIC ANALYSIS. This article is devoted to functional-synergetic analysis of confrontation between pragma-semantic subsystems of written Business English communication participants and shows high potential of using specific verbal means, destabilizing functional field of the discourse

Key words: functional linguosynergetics, functional linguistics, business discourse, business rhetoric, pragmatics.

Д.С. Храмченко, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Тульского гос. педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: hramchenko@rambler.ru

КОНФРОНТАЦИЯ КОММУНИКАНТОВ В ПИСЬМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена функционально-синергетическому анализу случаев конфронтации прагма-семантических коммуникантов в письменном англоязычном деловом общении и демонстрирует высокий потенциал использования в тексте языковых приемов, дестабилизирующих функциональное пространство дискурса.

Ключевые слова: функциональная лингвосинергетика, функциональная лингвистика, деловой дискурс, деловая риторика, прагматика.

Свод конвенциональных коммуникативных норм английского бизнес-дискурса, регулирующих вербальное поведение субъектов речи, гармонизирует деловое взаимодействие, однако в силу специфических особенностей конкретной ситуации общения, психологического состояния собеседников, стремящихся реализовать свои целевые установки, в процессе развертывания дискурса нередко возникает конфликт между участвующими сторонами. Изучение динамики функционального плана конфронтационного бизнес-общения и риторических приемов прагматического воздействия на адресата является одним из важных факторов совершенствования деловой риторики. Функционально-си-

нергетический подход представляется адекватной методологической базой для решения данной задачи.

Функциональная лингвосинергетика, чьи основные теоретические положения были разработаны в трудах Е.В. Пономаренко, представляет собой особое направление в русле функциональной лингвистики, которое интегрирует существующие в языкознании идеи и представления в единое целое, позволяя по-новому взглянуть на объект исследования [1]. С точки зрения функциональной лингвосинергетики, английский деловой дискурс рассматривается как сложная открытая самоорганизующаяся система смыслов, которая в ходе эволюционного раз-

вита чередует этапы упорядоченности и хаотизации. Внутренние процессы и тесное взаимодействие с внешней средой (ситуацией общения и сознанием коммуникантов) приводят к возникновению функциональных колебаний (в терминах лингвистической – флуктуаций), отклонению от равновесного состояния прагма-смыслового поля дискурса. В ответ на вызванные изменения в смысловой системе возникают новые, спонтанные («эмерджентные») свойства, способствующие дальнейшему движению дискурса к наиболее упорядоченной точке системы – коммуникативной цели – «функциональному аттрактору» как самому благоприятному режиму функционирования.

В случаях делового конфликта, конфронтации между коммуникантами, в рамках прагма-семантической системы образуются эволюционно разнонаправленные дискурсивные подсистемы, формируемые речевой деятельностью участников общения как противоречивые образования, которым предстоит либо функционально сблизиться в области аттрактора, что свидетельствовало бы о нахождении общего языка между коммуникантами, либо полностью разойтись при относительном доминировании одной из подсистем, сумевшей нейтрализовать деятельность других подсистем и вывести дискурс к оптимально приемлемому для себя аттрактору.

В письменном английском деловом дискурсе конкурирующее софункционирование прагма-семантических подсистем не исключается полностью, однако существенно ограничивается в силу специфики опосредованного контакта коммуникантов и повышенной степени регламентации соответствующих конвенциональных жанров письменного бизнес-общения. Соблюдение принципа вежливости и прочих максим Г.П. Грайса, диктуемое каждым конкретным форматом письменного дискурса, особенности взаимодействия между смысловым пространством и подсистемами внешней среды, отводимая адресату пассивная роль реципиента, не располагающего возможными оказывать влияние на развитие прагма-семантической системы, требуют максимально осторожного оперирования риторическими приемами прагматического воздействия, предпочтительно активизирующими интеллектуальные мыслительные процессы читателя, подключающими новые неожиданные концепты и фреймы, обеспечивающими нестандартные модели эволюционного движения системных элементов к аттрактору. Функционально-синергетический анализ обширного иллюстративного материала свидетельствует о том, что, наиболее эффективные языковые средства письменной бизнес-коммуникации в условиях конфронтации адресанта и адресата сочетают внутрисистемный диссонанс прагма-семантических компонентов и/или целенаправленное блокирование обменных процессов с такой подсистемой внешней среды, как ситуация общения, а также внешне завуалированный характер импликации, основанный на эксплуатации нелинейных свойств семантики делового текста (например, при использовании риторических приемов метафоры, иронии, гиперболического).

Для реализации коммуникативной цели в условиях конкурирующего сосуществования смысловых подсистем участников общения, адресанты все чаще прибегают к искусственной хаотизации прагма-семантической системы, что соответствует наметившейся в последние десятилетия тенденции к деконвенционализации английского делового дискурса. На уровне отдельно взятого письменного текста речь может идти о намеренном усилении пишущим воздействия на систему негативных для реципиента факторов внешней среды – разнообразных экстралингвистических аспектов, сопутствующих полноценному восприятию синергичного смыслового пространства.

Так, один из центральных персонажей романа Дж. Арчера «First Among the Equals» Чарльз Сеймур написал своему давнему оппоненту Дереку Спенсеру письмо следующего содержания:

Dear Derek,

Thank you for your letter of 18 April and your kind invitation to rejoin the board of Seymour's. I am delighted to accept and look forward to working with you again.

Yours sincerely,

Charles Seymour [2].

Внешне в данном тексте отсутствуют какие-либо видимые признаки намеренной дестабилизации смысловой системы письменного бизнес-общения, и человеку, не знакомому со всеми тонкостями коммуникативной ситуации, невозможно постичь всей глубины подтекста. Автор письма Чарльз Сеймур неко-

рое время назад пытался устроиться в совет директоров коммерческого банка *Seymour's*, однако Дерек Спенсер, в то время председатель, отказал ему в категоричной форме. Чтобы добиться своего, Сеймуре пришлось прибегнуть к шантажу, воспользовавшись компроматом на Спенсера. Получив желаемую должность, Чарльз отправляет своему врагу предельно вежливое письмо с благодарностью в полном соответствии с деловым этикетом и требованиями к составлению подобного рода корреспонденции. Подлинно ироническую суть письма способен оценить лишь получатель – Дерек Спенсер. Такие дискурсивные элементы, как *thank you, kind invitation, look forward to working with you again* и *yours sincerely* противоречат коммуникативной ситуации и нарушают адекватный обмен с ней как подсистемой внешней среды. В результате в прагма-семантической системе дискурса возникают серьезные функциональные колебания, в ответ на которые активизируются механизмы самоорганизации дискурса, усиливающие обмен с другой подсистемой внешней среды – сознанием Дерек, которое воспринимает дополнительные смысловые компоненты издевки, насмешки. В нелепой смысловой системе анализируемого фрагмента оформляется новый синергичный функциональный аттрактор: Сеймур упивается своей победой над противником и демонстрирует личное превосходство над ним.

На уровне нескольких связанных текстов / целой деловой переписки между коммуникантами противодействие конкурирующих прагма-семантических подсистем участников бизнес-общения прослеживается с большей определенностью. Бурное развитие информационных технологий в последние десятилетия ускорило процесс обмена письменными сообщениями, не только повысив жанровую вариативность английского делового дискурса, но и увеличив спрос на эффективные риторические приемы модификации траектории движения подсистемы адресата. Примером могут служить набирающие популярность у представителей бизнес-сообщества интернет-блоги, оперативно реагирующие на малейшие изменения динамично развивающейся экономики и предоставляющие всем желающим широкий набор функциональных средств для создания обсуждений по наиболее дискуссионным вопросам.

В блоге Гэри Хэмела «Management 2.0» на сайте известного американского делового издания *The Wall Street Journal* любой посетитель может оставить комментарий к записи, согласившись с её содержанием или поспорив с автором. Так, пользователь под псевдонимом «JOHFC» выразил свое принципиальное несогласие с мнением Хэмела по поводу новых требований, предъявляемых временем к личным и профессиональным качествам управленца:

Most of this "new age" management guff is complete rubbish in my view. A good manager is one who manages his portfolio efficiently and effectively by whatever means necessary, with the knowledge and experience of that the portfolio is about. Junior managers deal with the routine, middle managers deal with the complex and the junior managers, general managers deal with the middle managers to manage the entire business.

What is wrong with management? Poor selection of managers, managers who do not understand what they are managing, managers not given relevant and appropriate authority, managers "managed" by bureaucracy, managers without accountability, managers who do not communicate, managers who do not make tough decisions, managers who are allowed to go beyond authority, etc.

I don't see anything wrong with traditional management. It can work in a modern environment. The management structure and governance needs to be appropriate, with properly delegated responsibility and accountability, without inefficient and unnecessary bureaucracy.

So, select the right manager, give them the freedom to manage within the defined boundaries!

This same principle applies to project management and works.

@Richard Ordowich – "Those considering management as a career should learn how to program algorithms." – I am one of these... [3].

Анонимность делового интернет-общения и нивелирование статусно-ролевых отношений участников трансформируют привычную внешнюю среду сложной самоорганизующейся прагма-семантической системы бизнес-дискурса, понижая степень конвенциональности, регламентированности и расширяя доступный субъекту речи арсенал вербальных средств, в том числе влекущих отклонение системы от равновесного состояния. Коммуникативная цель автора приведенного комментария заключается

в том, чтобы полностью опровергнуть точку зрения, высказанную Хэмелом в его записи, и оказать прагматическое воздействие на остальную аудиторию блога, склонив ее на свою сторону. Использование в самом первом предложении разговорной лексики *guff* и синонимичного ей выражения *complete rubbish* в адрес теории Хэмела приводит к возникновению в системе функциональных и стилистических колебаний как следствие нарушения адекватного обмена между смысловой системой дискурса и внешней средой – коммуникативной ситуацией, предполагающей более уважительное отношение к мнению оппонента. Демократичная среда интернет-общения частично нейтрализует деструктивный эффект порождаемых флуктуаций, поэтому автор продолжает инициировать появление новых очагов хаотизации, применяя целый комплекс разноуровневых операторов дерегламентации дискурса: аллитерацию (*guff, portfolio, efficiently, effectively; means, managers, middle, complex, communicate, managing, managed, modern, environment*); многократную номинацию лексики *manager* и однокоренных слов, параллелизм синтаксических конструкций (*Junior managers deal with the routine, middle managers deal with the complex and the junior managers, general managers deal with the middle managers to manage the entire business*), прямое обращение к читателям и экспликацию эмоциональности при помощи вопросительных

и восклицательных высказываний. Взаимоусиливаясь, микрофлуктуации функционального пространства катализируют синергичную прагма-семантическую самоорганизацию смысловой системы фрагмента, который приобретает новое, спонтанное (эмерджентное) прагматическое свойство убедительности и аргументированности.

Функционально-синергетический анализ на уровне взаимосвязанного смыслового единства текстов записи блога и ответного комментария дает основание полагать, что выбранные пользователем «JONFC» приемы искусственной хаотизации прагма-семантической системы дискурса укрепили позиции смысловой подсистемы, продвигающей взгляды, альтернативные мировоззрению Гэри Хэмела, и при должном уровне осмысления прочими читателями блога идеи комментатора могут быть восприняты как наиболее верные.

Таким образом, лингвосинергетический подход к изучению моделей выстраивания функционального пространства письменного английского бизнес-дискурса в условиях конфронтации коммуникантов свидетельствует о значительном потенциале языковых приемов, основанных на дестабилизации прагма-семантического пространства, и открывает широкие перспективы для оптимизации делового риторического.

Библиографический список

1. Пономаренко, Е.В. Лингвосинергетика бизнес-общения с позиций компетентностного подхода (на материале английского языка). – М., 2010.
2. Archer, J. First among the Equals. – London: Pan Books, 2003.
3. Gary Hamel Inventing Management 2.0 [Э/п]. – Р/д: <http://blogs.wsj.com/management/2011/02/17/inventing-management-20/tab/comments/>

Bibliography

1. Ponomarenko, E.V. Lingvosinergetika biznes-obsheniya s pozitsiy kompetentnostnogo podkhoda (na materiale angliyskogo yazihka). – М., 2010.
2. Archer, J. First among the Equals. – London: Pan Books, 2003.
3. Gary Hamel Inventing Management 2.0 [Eh/r]. – R/d: <http://blogs.wsj.com/management/2011/02/17/inventing-management-20/tab/comments/>

Статья поступила в редакцию 02.08.13

УДК 811.161.1

Abdina R.P. THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF EXOTICISM. This article provides a thematic classification of exotic words that reveal the extent and nature of lexical and cultural relations between the languages and ethnicities.
Key words: exotic words, culture, national mentality, thematic classification.

Р.П. Абдина, канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник Научно-образовательного центра «Проблемы эффективной коммуникации» Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЭКЗОТИЗМОВ

В статье приводится тематическая классификация экзотизмов, позволяющая проследить объем и характер лексических и культурных взаимосвязей языков и этносов.

Ключевые слова: экзотизмы, культура, национальный менталитет, тематическая классификация.

Основным свойством экзотизмов любого языка является способность называть специфические, характерные для другого народа предметы и явления действительности, культуры, аккумуляция и трансляция информации о них. Анализ экзотизмов позволяет увидеть особенности климата, ландшафта, флоры и фауны, материальной и духовной культуры этносов. Например, в хакасском языке существует восемь терминов, обозначающих различные сорта кожи, что не является простым перечислением фактов, а имеет непосредственное отношение к быту народа: *кју / кјм* – юфтевая высококачественная кожа; *талбах* – теленячья или коровья кожа низкого качества; *теер* – кожа; *тбм* – высококачественная кожа из шкур телят, хром; *туул* – дубленая кожа; *хаас* – вырезанная полосой кожа, ремень; *хырна* – баранья, козья кожа, выделанная как замша; *чары* – сыромятная кожа крупного рогатого скота [1].

Количество экзотизмов в определенном языке напрямую зависит от количества предметов и явлений, не находящихся аналогии в культуре носителей этого языка. Как указывают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, «Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, — это следует из того, что

каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными...» [2].

Представим себе две культуры народа **A** и народа **B**, имеющие одинаковые элементы **C** и различные **A1** и **B1** (рис. 1 а, в). При наложении этих культур интернациональные элементы множества **C** совпадут, а специфичные культурные элементы множества **A1** будут являться экзотизмами для народа **B**, элементы множества **B1**, соответственно – экзотизмы для народа **A** (рис. 1 с).

Именно в элементах **A1** и **B1** заключается особенность этноса, характер, его менталитет. Объем элементов этих множеств зависит от многих факторов и не является статичным. С течением времени и от ряда других обстоятельств элементы множеств **A1** и **B1** могут преобразоваться в элементы множества **C**, возможно и полное преобразование одного из специфичных множеств. В таком случае мы наблюдаем процесс ассимиляции одного этноса в другой (рис. 1д).

В процессе эволюции культура и язык любого народа, поколения не может развиваться и существовать изолированно от

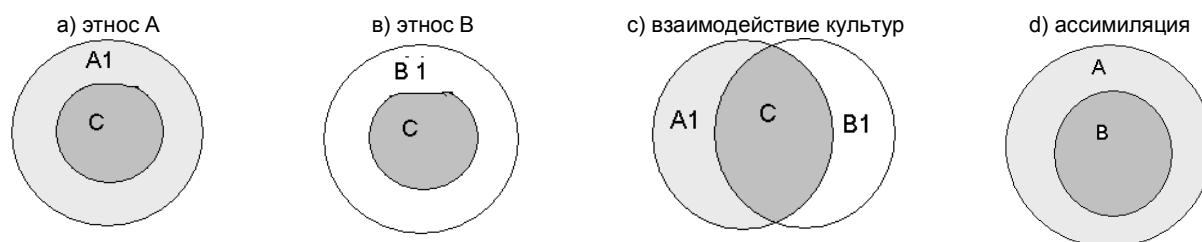


Рис. 1. Национальные и интернациональные элементы в культурах народов

других этнических коллективов с их обычаями, традициями, языком, поэтому взаимодействие культур неизбежно. Окружающая языковая и культурная среда одного народа может являться донором, основным источником подпитки и обновления тех элементов, которые в этом нуждаются, для другого народа, и наоборот. Развитие языка, как и живого организма, совершается постоянно и осуществляется на всех уровнях: подвергается различным изменениям звуковая система, меняется морфологический и лексический состав, семантика слов и т.д. Это языковое развитие обусловлено подвижностью языковой системы, ее словообразовательными и семантическими законами, их отношением к изменяющимся потребностям коммуникации языковых сообществ [3]. Такая языковая динамика объясняет возросшее внимание современных лексикологов к процессам, наблюдаемым при преобразовании элементов множеств **A1** и **B1** в элемент множества **C**, а также к пополнению центра лексической системы языка этими элементами-экзотизмами.

Наиболее эффективным способом исследования экзотизмов, на наш взгляд, является их анализ по тематическим группам, который показывает основные фрагменты действительности, названия которых непереводимы на русский язык. На важность и полезность лексико-тематической разработки словарных материалов указывала В.И. Цинциус, отмечавшая, что такой подход к анализу лексики дает возможность выявить, каков общий объем и какова степень детализации лексического запаса языка в той или иной его области, а также наиболее характерные для данных семантических разрезов словообразовательные модели [4].

По тематическому признаку экзотизмы можно классифицировать на две большие группы: географические экзотизмы (природа), этнографические экзотизмы (человек и его мир), которые в свою очередь делятся на подгруппы (таблица 1). В экзотизмы, обозначающие реалии материальной культуры народа относятся: названия видов одежды, слова, называющие продукты питания, названия денежных единиц, названия танцев, музыкальных инструментов и т.д. В экзотизмы, обозначающие духовную культуру, входят слова-обращения, слова, называющие обряды, праздники, особенности религии и др.

Мы считаем, что освоение экзотизмов происходит в последовательности, указанной в таблице: климат → рельеф → растительный мир → животный мир → материальная культура → духовная культура. Например: *сухой* – горячий и сухой ветер пустынь; *барханы* – песочные валы, передвигаемые суховеями; *джужун* – небольшой кустарник, корни которого хорошо закрепляются за барханы и удерживают их от передвижений; *тюрбан* – головной убор в виде полотнища ткани, обернутого вокруг головы, которую можно развернуть, чтобы укрыть лиц от песка и ветра.

Климат определяет образ жизни и мышление человека, мышление определяет язык. Так, например, в некоторых названиях месяцев, хакасы отразили свои сезонные занятия и некоторые природные явления: июнь назывался *тос айы* – месяц заготовки бересты (букв.: *тос* – береста, *айы* – месяц). Название сохранилось с тех времен, когда хакасы жили в берестяных юртах, и требовалась заготовка большого количества бересты.

Июль – месяц сенокоса – *от айы* (букв.: *от* – сено), август *ориах* – месяц жатвы (букв.: *ориах* – серп). Для обозначения сентября существует несколько терминов: *ертен айы* – месяц обмолота хлеба (букв.: *ертен* – ток, гумно), *елгер* – месяц восхождения Ориона, *сарыи пер* – месяц желтого листа, т.е. месяц увядания природы (букв.: *сарыи пер* – желтый лист). Октябрь называли *чарыс айы* (букв.: разделенный месяц), что связано с осенним равноденствием. Считалось, что в это время зима вступала в борьбу с летом, и поэтому половина месяца теплая, а половина холодная. Ноябрь был известен как *хырлас* – месяц больших холодов. Декабрь *кичиг ай* – месяц коротких дней (букв.: *кичиг* – маленький). Январь называли *курэен* – месяц Плеяд, другое название этого месяца *чил айы* (букв.: *чил* – ветер) – месяц ветров. Февраль носил название *позиг* – месяц высокого восхождения солнца. Март *хаау* – месяц возвращения перелетных птиц, гомон которых по хакаски звучит *хаау-хооу*. Название апреля – *хосхар*, которое относится к общетюркскому – *кочкар* – баран. В этом месяце происходил окот овец, и начиналась их стрижка. Май *хандых айы* – это месяц заготовки кандыка – растения со съедобными клубнями [5]. Таким образом, по названиям месяцев можно получить некоторые сведения о климате и о традиционном виде деятельности народа: хакасы занимались скотоводством и заготовкой сена, собирательством, земледелием, им был известен лунный календарь и т.д. Интересно, что похожий принцип номинации лежал в основе названий некоторых месяцев у славянских народов: август назывался *серпень* – время косить пшеницу (ср. хака. август *ораах* – месяц жатвы (букв.: *ориах* – серп), октябрь – листопад (ср. хака. – сентябрь *сарыи пер* – месяц желтого листа), февраль – *ветродуй* (ср. хака. – январь *чил айы* – месяц ветров) [6].

Между разными этническими группами, проживающими в одинаковых климатических условиях, уровень взаимопонимания будет выше, по сравнению с теми, кто проживает в различных климатических условиях, так как в культурах первых больше интернациональных элементов: они занимаются похожими промыслами, ремеслами и т.д. Например, в русском и хакасском языках для обозначения разновидностей ветров есть слова: *пурга*, *метель*, *буран*; хака.: *чил* – ветер, *пуриун* – метель *пораан* – вьюга, что связано со снегом и зимой, а в английском это выражается словом *snowstorm* – метель. Обусловлено это тем, что каждое общество обслуживается теми предметами и явлениями действительности, а следовательно, и лексическими единицами, которые необходимы этому обществу в конкретных условиях на данный период времени. Кроме того, по мнению некоторых исследователей, не только лексический состав языка, но и фонетический строй языка значительно обусловлен ландшафтом, географическим характером той местности, где он зарождался и формировался: «Естественные национальные языки трактуются как голоса местной природы в человеке. У звуков языка – прямая связь с пространством естественной акустики, которая в горах иная, чем в лесах или степи. И как тела людей разных рас и народов адекватны местной природе... так и звуки, что образуют плоть языка, в резонансе находятся со складом национальной Прародины» [7]. Нельзя не согласиться с мнением Овчарова А.А., который указывает на то,

Тематическая классификация экзотизмов

Таблица 1

Географические экзотизмы (природа)				Этнографические экзотизмы (человек и его мир)	
Климат	Рельеф	Растительный мир	Животный мир	Материальная культура	Духовная культура

что представители какого-либо этноса или этнической группы, изменяя географическую среду проживания, и, в частности, климатическую зону, изменяют основной стиль поведения, мышление на другой, который больше соответствует новому климату. Этот процесс довольно продолжительный, хотя его результаты сказываются уже в течение одного-двух столетий [8]. Следовательно, изменится и язык, который отражает все: географию, климат, историю, условия жизни.

При рассмотрении той или иной тематической группы экзотизмов вырисовывается объем и характер лексических и культурных взаимосвязей языков и этносов. Мы считаем, чем меньше экзотизмов первой группы в языках соседних народов, проживающих на одной географической территории, тем больший срок они проживают совместно на этой территории. Например, слово *тайга*, вошедшее в русский язык в конце 19 в. нач. 20 в. из тюркских языков, в то время считалось экзотизмом, а на сегодняшний день оно входит в активный словарь русского языка; хакасское слово *тасхыл*, обозначающее высокую безлесную гору, может являться экзотизмом для западной части населения России, когда как населением Хакасии оно используется в активной речи. Хакасский и русский народы проживают в соседстве более 300 лет, поэтому географических экзотизмов, вошедших из хакасского языка, в русском языке на сегодняшний день практически нет. Подтверждение этому мы находим в переведенной на русский язык хакасской художественной литературе и в литературе русскоязычных писателей Хакасии, где используются экзотизмы второй группы. Например, при описании традиционной одежды: *Навстречу шли женщины в расписных таарах* [9] (таар

– национальная верхняя одежда). *Наскоро отряхнув снег с крепких, расшитых цветными узорами маймаков, она начала обниматься* [10] (маймах – национальный сапог). *Его прекрасная сестра-няня достала дорогое сукно, прекрасному юнцу спинку кипа стала кроить* [11] (кип – верхняя одежда из сукна или драпа). Или при описании национальной кухни: *На столе сменялись хыйма, сатырма, абыртхы* [9]. *Хыйма* – хакасская домашняя колбаса, приготовленная из рубленого мяса и сала, *сатырма* – блюдо, приготовленное из муки, замешанной на молоке и мелкими частями жаренной на масле или сметане, *абыртхы* – напиток, приготовленный из пророщенного зерна пшеницы, ячменя или овса. *Араку, которая была в пестром бурдюке, достала и принесла* [11]. *Арака* – вино, приготовленное из кислого молока. Хотелось бы отметить, что национальная кухня является одной из наиболее устойчивых форм культуры, по которой можно судить о специфике хозяйственной деятельности народа. Как видно из примеров, основными ингредиентами при изготовлении хакасских национальных блюд являются зерновые, молочные и мясные продукты, следовательно, традиционным занятием хакасов было скотоводство и земледелие.

Таким образом, экзотизмы являются способом воплощения и хранения специфических особенностей жизни, культуры этноса, а также средством передачи этих особенностей для другого народа. Анализ и классификация экзотизмов по тематическим группам позволяет выявить материал для установления культурных, исторических и лингвистических взаимоотношений между различными этносами, проживающими как на отдаленных, так и соседних географических территориях.

Библиографический список

1. Абдина, Р.П. О структуре, семантике и фонетических вариантах терминов, обозначающих кожу, в диалектах хакасского языка // Ежегодник Института саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – Абакан, 2009. – Вып. XI.
2. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1980.
3. Шайхулов, А.Г. Историческая и диалектная лексика тюркоязычных народов Волго-Камско-Уральского региона (аспекты системной характеристики). – Уфа, 1988.
4. Цинциус, В.И. Проблемы сравнительно-исторического изучения лексики алтайских языков // Исследования в области этимологии алтайских языков. – Л., 1979.
5. Бутанаев, В.Я. Традиционная культура и быт хакасов. – Абакан, 1996.
6. Как работают вещи: Интернет-журнал [Э/п]. – Р/д: <http://origin.iknowit.ru/paper1133.html>
7. Гачев, Г. Национальные образы мира (Космо-Психо-Логос) [Э/п]. – Р/д: http://www.readall.ru/lib_page_readall_99156.html
8. Овчаров, А.А. Влияние биосферы на формирование ментальности социума и механизма социализации [Э/п]. – Р/д: http://info-esta.ru/authors/megeg_ovcharov/1303.htm
9. Доможаков, Н.Г. Ырахы аалда. В далеком аале. Роман на хакасском и русском языках. – Абакан, 2010.
10. Нербышев, Н.Т. Роман. У синих утесов. – Абакан, 1999.
11. Хакасский героический эпос «Алтын Арыг» / под ред. В.Е. Майногашевой. – М., 1988.

Bibliography

1. Abdina, R.P. O strukture, semantike i foneticheskikh variantakh terminov, oboznachayutikh kozhu, v dialektakh khakasskogo yazihka // Ezhegodnik Instituta sayano-altajskoj tyurkologii KhGU im. N.F. Katanova. – Abakan, 2009. – Vihp. XI.
2. Verethagin, E.M. Lingvostranovedcheskaya teoriya slova / E.M. Verethagin, V.G. Kostomarov. – M., 1980.
3. Shaykhulov, A.G. Istoricheskaya i dialektnaya leksika tyurkoyazichnykh narodov Volgo-Kamsko-Ural'skogo regiona (aspektih sistemnoy kharakteristiki). – Ufa, 1988.
4. Cincius, V.I. Problemih sravnitel'no-istoricheskogo izucheniya leksiki altajjskikh yazihkov // Issledovaniya v oblasti ehtimologii altajjskikh yazihkov. – L., 1979.
5. Butanaev, V.Ya. Tradicionnaya kul'tura i biht khakasov. – Abakan, 1996.
6. Kak rabotayut vethi: Internet-zhurnal [Eh/r]. – R/d: <http://origin.iknowit.ru/paper1133.html>
7. Gachev, G. Nacionalnihe obrazih mira (Kosmo-Psikho-Logos) [Eh/r]. – R/d: http://www.readall.ru/lib_page_readall_99156.html
8. Ovcharov, A.A. Vliyaniye biosferih na formirovaniye mental'nosti sociuma i mekhanizma socializacii [Eh/r]. – R/d: http://info-esta.ru/authors/megeg_ovcharov/1303.htm
9. Domozhakov, N.G. Ikrakhih aalda. V dalekom aale. Roman na khakasskom i russkom yazihkakh. – Abakan, 2010.
10. Nerbihshev, N.T. Roman. U sinikh utesov. – Abakan, 1999.
11. Khakasskiy geroicheskiy ehpos «Altih Arihg» / pod red. V.E. Maynogashevoy. – M., 1988.

Статья поступила в редакцию 12.08.13

УДК 81'42

Arsenyeva T.E. TACTIC OF COMMUNICATIVE EQUALITY IN EDUCATIONAL RADIO DISCOURSE (BY THE «ECHO MOSCOW» RADIO'S ISSUES OF «GOVORIM PO-RUSSKI»). The communicative singularity of educational discourse on radio is supposed to have unique strategies and tactics. The article describes various linguistic means, which realize the tactics of communicative equality in educational radio discourse.

Key words: communicative strategy, tactics, linguistic means, educational discourse on radio.

T.E. Арсеньева, аспирант филологического факультета Национального исследовательского Томского гос. университета, г. Томск, E-mail: jadviga27@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКИ КОММУНИКАТИВНОГО РАВЕНСТВА В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМ РАДИОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММЫ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ»)*

Коммуникативное своеобразие просветительского радиодискурса предполагает наличие уникальных стратегий и тактик, применяемых адресантами. В статье рассмотрены способы языковой реализации тактики коммуникативного равенства, которая является одним из элементов стратегии формирования познавательной активности аудитории.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии и тактики, коммуникативный ход, просветительский радиодискурс.

Понятия коммуникативных (речевых) стратегий и тактик не являются новыми для современной науки (см. работы В.З. Демьянкова, Т. ван Дейка, Е.М. Верещагина, В.И. Карасика, В.Г. Костомарова, Е.В. Ключева, О.С. Иссерс, С.В. Полуйковой, В.С. Третьяковой, Н.И. Формановской, А.Е. Ярославцевой и др.). Активное употребление этих терминов началось с середины 80-х гг., это было вызвано усилением роли прагматического подхода к анализу языковых фактов.

Несмотря на давнюю традицию исследования коммуникативных стратегий и тактик, на современном этапе изучения зачастую наблюдается терминологическая неоднородность. В данной работе используются определения коммуникативной стратегии (КС) и коммуникативной тактики (КТ), предложенные О.С. Иссерс, и исходная позиция ее исследования, постулирующая, что «речевая коммуникация – это стратегический процесс, требующий выбора оптимальных языковых ресурсов для достижения коммуникативной цели» [1, с. 10]. Коммуникативная стратегия определяется как «совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего» [1, с. 54]. Следующим уровнем в системе коммуникативного планирования является коммуникативная тактика – она представляет собой «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [1, с. 54]. Коммуникативный ход (КХ), в свою очередь, – это наименьшая единица анализа процесса коммуникации, которая представляет собой значимый для исследования фрагмент коммуникации, речевое действие, которое характеризуется смысловой исчерпанностью [2, с. 65]. Таким образом, КХ – это речевое действие, которое представляет собой совокупность определенных языковых и внеязыковых средств, направленных на реализацию коммуникативной тактики.

Материалом для исследования послужили стенограммы и аудиозаписи выпусков просветительской программы «Говорим по-русски», которая выходит на радиостанции «Эхо Москвы». Программа представляет собой 40-минутный прямой эфир, во время которого три ведущие (Марина Королева, Ксения Ларина и Ольга Северская) обсуждают различные вопросы, касающиеся функционирования русского языка в нашей стране и за ее пределами. Тематику для обсуждения становятся орфоэпические трудности русского языка, нормы правописания, словоупотребления, проблемы этимологии и семантики слов, ситуации уместного использования неологизмов и другие лингвистические вопросы. Помимо аудиоверсии программа транслируется в формате «Сетевизора» (видеоизображение происходящего в студии передается на сайт радиостанции); стенограммы передачи «Говорим по-русски» также доступны на сайте через некоторое время после выхода в эфир; газетный аналог программы представлен колонкой ведущей Марины Королевой в «Российской газете».

Генеральной задачей просветительского дискурса вообще, и программы «Говорим по-русски» как относящейся к данному типу дискурса, является просвещение – «распространение знаний, образования, культуры» [3, с. 604]. Таким образом, интенции ведущих программы, в соответствии с задачей дискурса и целями медиакommunikации, можно разделить на три направления: а) расширение речевого кругозора адресатов, б) повышение общего культурного уровня радиослушателей, в) формирование и стимулирование познавательной активности аудитории в сфере культуры коммуникации. С учетом вышесказанного нами выделены три коммуникативных стратегии: информирования, обучения и формирования познавательной активности аудитории.

В центре данного исследования находится специфическая для просветительского дискурса **коммуникативная стратегия**

формирования познавательной активности аудитории, цель которой заключается в том, чтобы побудить радиослушателей к познанию языковых фактов. Также в потенциале данной КС – привлечение внимания к программе «Говорим по-русски», которое обеспечивается переходом аудитории от одного выпуска к другому, от аудиоверсии программы к ее стенограмме или видеозаписи эфира. Указанная КС реализуется в программе с помощью целого комплекса тактик. В статье рассмотрена одна из ключевых тактик – тактика коммуникативного равенства – и комплекс специфических коммуникативных ходов, ее реализующих.

Тактика коммуникативного равенства заключается в формировании образа ведущего как равного собеседника, который (как и радиослушатель) может быть некомпетентным в каком-либо вопросе, касающемся функционирования языка, может иметь свою личную точку зрения на какие-либо ситуации, может совершать ошибки и как признавать их, так и оставаться при своем мнении. Использование указанной тактики ведущими формирует интеракциональность просветительского дискурса: участники коммуникации являются одновременно и объектами, и субъектами коммуникации, что в научной литературе квалифицируется как субъект-субъектная форма общения [4, с. 20-21]. Желание вступить в спор, доказать собственную правоту, проверить свои сомнения, присоединиться к какой-либо из озвученных в программе точек зрения и найти единомышленников – вот те коммуникативные потребности, которые реализуются адресатом благодаря применению тактики коммуникативного равенства. Воплощение потребностей адресата становится возможным благодаря высокой степени интерактивности радиопрограммы: слушатели могут звонить в эфир, оставлять сообщения на сайте, писать СМС, реагировать на происходящее в студии в социальных сетях.

Отсутствие визуализации в радиокommunikации (исключая формат «Сетевизора») приводит к тому, что комфортное коммуникативное пространство создается ведущими лингвистическим и экстралингвистическим способами – с помощью различных коммуникативных ходов. Рассмотрим их подробнее.

Коммуникативный ход поиска истины. Каждый из ведущих программы может иметь собственную точку зрения, именно поэтому в программе нередки споры, возникающие между участниками полилога. Причастными к этим спорам оказываются и радиослушатели, чье мнение может быть озвучено ими самими в ходе телефонного звонка или зачитано ведущими по СМС. **КХ поиска истины** чрезвычайно значим для формирования познавательной активности аудитории: каждый ведущий не просто высказывает свою позицию, но и пытается доказать ее. Такой поиск истины в режиме прямого эфира охватывает весьма широкий диапазон вопросов: ведущие приводят примеры и проводят аналогии из различных сфер человеческой жизни, затрагивают культурные пласты, указывают на неочевидные связи между фактами языка и реалиями жизни.

При реализации КХ поиска истины обязательным является участие в разговоре двух или более ведущих, причем один из них должен выполнять функцию модератора: именно он называет тему, задает уточняющие или наводящие вопросы, следит, чтобы прозвучали точки зрения всех участников спора. КХ поиска истины является процессуальным, верный ответ в данном случае не обязателен: гораздо важнее само пространство спора и окружающий его культурный и языковой контекст.

Обратимся к материалу: один из фрагментов программы от 29 января 2012 года был посвящен дню рождения Антона Павловича Чехова. Оттолкнувшись от этого информационного повода, ведущие начали разговор о возможности или невозмож-

ности употребления в речи оборотов «ему бы исполнилось N лет» и «ему было бы N года», указывающего на то, что объект обсуждения уже умер. Ср.: М. КОРОЛЕВА. *Чехов сегодня родился/ 29 января 1860 года/ ему было бы 152 года/ я вчера «Чайку» посмотрела по одному из телеканалов снова/ о боже мой / все-таки какой текст. К. ЛАРИНА. Кстати/ вот сразу вопрос на засыпку/ можно ли так говорить в отношении столь солидного возраста/ когда мы отмечаем юбилей?/ ему бы исполнилось 232 года/ можно так говорить? М. КОРОЛЕВА. Думаю/ что вряд ли. К. ЛАРИНА. А когда наступает этот предел?/ можно сказать/ ему бы исполнилось сто лет? М. КОРОЛЕВА. Думаю/ легко. К. ЛАРИНА. А 101 год/ а 103?/ когда эта категория переходит в категорию невозможную? М. КОРОЛЕВА. Я бы предположила/ что 120. К. ЛАРИНА. Когда говорят/ Колумбу сегодня исполнилось бы 350 лет// О. СЕВЕРСКАЯ. Если почитать Ветхий завет. К. ЛАРИНА. Скажи/ я сбila тебя. М. КОРОЛЕВА. Вопрос интересный. К. ЛАРИНА. В официальных речах любят козырять такими фразами/ сегодня день рождения нашего любимого писателя Чехова/ ему бы исполнилось сегодня 152 года/ если бы не страшная болезнь/ ему бы сегодня исполнилось 152 года. О. СЕВЕРСКАЯ. Абсурд. М. КОРОЛЕВА. Это скорее не языковой вопрос/ а логический. О. СЕВЕРСКАЯ. Языковой (29.01.2012 г.). Примечательно, что в ходе спора ведущие так и не пришли к единому мнению, оставшись каждый при своем. В роли модератора дискуссии здесь выступает Ксения Ларина, которая изначально определяет свою дальнейшую деятельность фразеологизмом *вопрос на засыпку*. Далее она продолжает определять направление беседы, задавая коллегам уточняющие вопросы: *ему бы исполнилось 232 года/ можно так говорить?; А 101 год/ а 103? / когда эта категория переходит в категорию невозможную?* Кроме того, модерировав трилог, Ксения Ларина озвучивает и сферу употребления подобных конструкций: официальный язык, язык чиновников, что также расширяет познания о рассматриваемом языковом факте. В рамках стратегии формирования познавательной активности аудитории находится и культурный контекст, сопровождающий фрагмент: указание на одно из знаковых произведений А.П. Чехова «Чайка».*

Учитывая отсутствие «официального» ответа на обсуждаемый вопрос, Марина Королева старается ответить на него, исходя из собственного языкового и культурного опыта, поэтому ее ответы маркированы репликами, указывающими на то, что это личное мнение, частное рассуждение: *Думаю; Я бы предположила*. Ольга Северская, в свою очередь, более категорична, она не только проводит ироничную аналогию: *Если почитать Ветхий завет*, но и весьма резко отзывается о возможности употребления обсуждаемых конструкций: *Абсурд*.

К единому мнению в ходе спора ведущие так и не приходят, однако в данном случае сама ситуация несет гораздо больший прагматический потенциал, чем конкретный ответ, поскольку открытый финал спора стимулирует аудиторию к размышлению над данным вопросом, к формированию собственной позиции.

Высокий уровень интерактивности программы «Говорим по-русски» позволяет радиослушателям становиться участниками беседы, в том числе и посредством СМС. Ср.: К. ЛАРИНА. *Фонтан Треви или Треви? О. СЕВЕРСКАЯ. Не знаю. К. ЛАРИНА. Я услышала Треви и удивилась/ я признаюсь честно в своих чувствах/ удивилась. М. КОРОЛЕВА. Потому что Треви/ это звучит по-французски/ мне кажется/ что Треви/ это скорее по-итальянски. <...> К. ЛАРИНА. Треви/ Треви/ пишет нам Елена. О. СЕВЕРСКАЯ. Да/ фонтан Треви. К. ЛАРИНА. Мне так нравилось Треви/ хотя давненько я там не была/ у фонтана Треви/ может/ поэтому и забыла/ как произносится (03.02.2013 г.). В ходе анализа видеовersion программы становится понятно, что во время высказывания ведущими собственных предположений Ольга Северская, признавшись, что она не знает ответа, ищет его в справочных источниках. Ксения Ларина, в соответствии с присущей ей в данном случае ролью модератора, поддерживает беседу, рассказывая о собственных эмоциях, но не пытается объяснить их, адресуя скрытый вопрос коллегам по программе: *Я услышала Треви и удивилась/ я признаюсь честно в своих чувствах/ удивилась*. В ответ на это Марина Королева пытается рассуждать: *Потому что Треви/ это звучит по-французски/ мне кажется/ что Треви/ это скорее по-итальянски*. На то, что это всего лишь ее предположение, указывает вводная конструкция *мне кажется*, выражающая сомнение. Участниками этого спора становятся не только ведущие, но и пред-*

ставители аудитории, в частности радиослушательница Елена, чье мнение процитировала Ксения Ларина. Практически одновременно с ответом радиослушательницы точку в споре поставила Ольга Северская, которая нашла верный ответ в интернете. В споре достигается согласие, и участники сходятся во мнениях. В конце фрагмента, в котором реализуется КХ поиска истины в споре, традиционно обнаруживается применение полученных знаний в реальном контексте. Причем озвучивается еще и неверный вариант, после чего следует оправдание Ксении Лариной, которая объясняет, почему она склонялась к этой версии, и озвучивает правильный ответ: *Мне так нравилось Треви/ хотя давненько я там не была/ у фонтана Треви/ может/ поэтому и забыла/ как произносится*.

КХ тактики коммуникативного равенства является **ход отождествления себя с аудиторией**. Каждый постоянный ведущий программы «Говорим по-русски» играет в эфире свою роль: Марина Королева и Ольга Северская – признанные эксперты, у которых есть ответы на все вопросы. Ксения Ларина, будучи модератором программы, выступает чаще всего своеобразным «представителем аудитории», который следит за тем, чтобы все озвученное в программе было доступно и понятно неспециалистам в области русского языка. В задачи Ксении Лариной входит мониторинг уровня радиобеседы на предмет ее доступности, формулирование и задавание вопросов, которые могут возникнуть у аудитории к ведущим. В коммуникативном пространстве программы каждая из ведущих в зависимости от ситуации может позиционировать себя как часть аудитории, на которую рассчитана программа. Ср.: О. СЕВЕРСКАЯ. *Хочу солидаризироваться с 9% американцев/ которые на 5-е место поставили неологизм twitverse. К. ЛАРИНА. Нам/ пожалуйста/ переведи. О. СЕВЕРСКАЯ. У меня такое ощущение/ что все мои друзья/ которые обязательно что-то постят в Twitter/ они уже просто потеряны для не виртуального общения со мной/ ты с ними разговариваешь/ а они все время что-то посылают/ говорят/ подожди/ сейчас остановлюсь/ я сейчас картинку заснеженного Арбата в Twitter/ в общем/ twitverse меня тоже раздражает/ там есть еще другие 4 места/ начну с первого/ это самое ненавистное слово/ которое раздражает аж 32% опрошенных/ это слово whatever/ которое переводится как «всё равно»/ на втором месте слово like/ не путать с интернетскими лайками/ переводится «типа»/ you know/ слово-паразит/ на третьем месте/ оно бесит 17% американцев. К. ЛАРИНА. А что оно означает? О. СЕВЕРСКАЯ. Знаешь (06.01.2013 г.). Реакция Ксении Лариной на использование в эфире не вошедшего еще в лексикон неологизма последовала мгновенно в виде реплики *Нам/ пожалуйста/ переведи*. Непонимание аудиторией неологизма разговорной американской речи вполне могло стать причиной коммуникативной неудачи. Значимым в данной реплике является использование местоимения *нам*, которое ведущая использует в своем обращении к коллеге. С помощью употребления данного местоимения происходит коммуникативное сближение одной из ведущих с радиослушателями, которые не могут так оперативно задать вопрос в эфире (хотя могут задать его чуть позже, используя все возможные средства связи). Вторая реплика Ксении Лариной в этом речевом фрагменте, реализующая коммуникативный ход отождествления себя с аудиторией: *А что оно означает?* В языке средств массовой коммуникации, изначально ориентированном на информационное воздействие, недопустимы иноязычные вкрапления, которые могут быть непонятны аудитории. Особенно важным данное правило становится в просветительском дискурсе, цель которого привлечь радиослушателей к получению новых знаний, а не оттолкнуть чрезмерной научностью или сложностью. Вот почему вопрос ведущей о значении английского выражения так важен.*

В рассматриваемом фрагменте и вторая ведущая – Ольга Северская – использует КХ коммуникативного сближения, заявляя в самом начале о своей позиции: *Хочу солидаризироваться с 9% американцев*. Опрос проводился среди американцев, но и среди российских радиослушателей есть активные пользователи социальных сетей, которые имеют собственное мнение по поводу появления в речи неологизмов, связанных с этой сферой. Высказывание Ольги Северской формирует определенную группу людей, которым не близки речевые новообразования, и дает этим людям экспертную опору в виде мнения ведущей авторитетной просветительской программы.

В связи с различными обстоятельствами в программе «Говорим по-русски» случаются замены ведущих. Подтверждением того, что комплекс стратегий и тактик программы задается самой ее целью и лишь в некоторой степени связан с личностями ведущих, становится «перенимание» коммуникативного поведения заместителями постоянных авторов. Так, в программе от 11.12.2011 г. ведущих было всего два: «постоянная» Ольга Северская и «временный» Сергей Бунтман: *С. БУНТМАН. Можно я маленькую историю расскажу?// как раз про ланиты и все это// у нас отбивка такая/ которую еще Костик записывал/ про Аркадия/ чтобы не говорил красиво/ а то можно обмусу-ряться// одна дама за столом рассказывала// ей подадут вазу с фруктами/ и она/ чтобы сказать/ что можете так дать/ зачем всю вазу// достаточно томная дама говорит// не надо мне все подавать/ вы можете взять персями// за столом воз-никла пауза// (СМЕЮТСЯ) пожалуйста/ не изъясняйтесь слиш-ком красиво/ если не знаете// я честно сказал/ что я не знаю/ что такое перстатичи (11.12.2011 г.)* Действуя в рамках реали-зации тактики коммуникативного равенства, Сергей Бунтман свой совет радиослушателям не изъясняется слишком краси-во/ если не знаете/ завершил, применив КХ отождествления себя с аудиторией: *я честно сказал/ что я не знаю/ что такое пер-статичи. Не будь в конце реплики собственного примера, пред-ставленного в форме признания, фрагмент можно было бы ква-лифицировать как менторский, имеющий назидательный потен-циал и нарушающий субъект-субъектный формат общения, в котором слушатели и ведущие выступают как равные. Ведущий позиционирует себя как часть аудитории: об этом свидетельству-ет двукратное использование в различных грамматических фор-мах глагола с отрицанием (не знаете – не знаю), попутно утвер-ждая, что признавать свои ошибки не стыдно (я честно сказал).*

Коммуникативный ход признания собственной некомпетентности – частотный коммуникативный ход, используемый ведущими программы «Говорим по-русски». Он также маркиру-ет S-S-позицию ведущих и позволяет выстраивать продуктив-ный диалог. Данный КХ не только вызывает доверие у радио-слушателей и подчеркивает диалогичность общения, но и при-влекает внимание слушателей к следующему выпуску програм-мы. Позиция «эксперт может чего-то не знать» используется ведущими «Говорим по-русски» как показатель умения децент-рироваться, ориентироваться на кооперацию со слушателем и учитывать его требования к достоверности информации.

В рамках рассматриваемого КХ ведущие программы чаще всего отвечают на заданный вопрос либо комментируют пробле-му, однако подчеркивают, что поиски правильного ответа потре-бовали с их стороны усилий и обращения к авторитетным ис-точникам. Если вопрос планируется озвучить в программе, то у ведущих есть время изучить литературу и не только найти прав-ильный ответ, но и подготовить развернутое сообщение по про-блеме. Радиослушатели не имеют такой возможности, поэтому для сохранения принципа паритетности общения, ведущие про-граммы не скрывают собственных эмоций по поводу некоторых речевых фактов. Так, в программе от 4 декабря 2011 г. Ольга Северская, пригласив аудиторию к участию в викторине, отме-тила, что выбранные для обсуждения слова *мультиверс, холи-вар и копиаста*, хоть и являются символами времени, однако не всем знакомы. *О. СЕВЕРСКАЯ. Главное/ что мы понимаем/ что за этим стоит// но вот есть некоторые слова-загадки/ которые/ тем не менее/ считаются символическими для на-шего времени// я предлагаю три слова разобрать с помощью наших слушателей// мультиверс/ холивар и копиаста// я с удивлением встретила с этими словами// давай попро-буй спросить/ знают ли наши слушатели/ что это такое// если они знают/ то три человека/ которые правильно отве-тят/ получают в качестве приза новый словарь иностранных слов Захаренко/ Комарова и Нечаева/ это академический сло-варь/ 25 тысяч иностранных слов в нем будут вашими (04.12.2011 г.)* Охарактеризовав их с помощью определения сло-ва-загадки, ведущая программы подчеркнула собственное не-знание их значения с помощью лексического маркера: *я с удив-лением встретила с этими словами*. Отождествление себя с аудиторией в данном фрагменте обнаруживается в изначаль-ной уверенности ведущей, что большинство радиослушателей, как и она сама, не сталкивались ранее с этими словами. О та-кой позиции свидетельствует выбор лексических единиц для описания дальнейших действий: *давай попробуем спросить; знают ли наши слушатели/ что это такое*. О сомнениях Оль-

ги Северской говорят: использование побудительной формы частицы *давай* в сочетании с глаголом *попробуем* со значением «совершить попытку»; вопросительная частица *ли* в косвенном вопросе без отрицания. Таким образом, КХ признания собствен-ной некомпетентности реализуется ведущей ради создания в программе атмосферы равенства и кооперации.

Особенность просветительского дискурса состоит в том, что ошибки ведущих, совершенные ими в прямом эфире, нельзя квалифицировать как коммуникативную неудачу – потерю веду-щими авторитета. В данном случае ошибки (если они не частот-ны) являются прямым способом реализации КС формирования познавательной активности аудитории: заметив прозвучавшую в эфире сомнительную или неверную информацию, радиослу-шатели активизируются в поисках истины и, как правило, стре-мятся поделить ее своими «находками» в эфире, что способствует формированию единого коммуникативного пространства с равными участниками. Извиняться перед аудиторией ведущим иногда приходится не только за ошибки, совершенные в рамках программы «Говорим по-русски», но и за эфиры других передач. Так, во фрагменте, представленном выше, дозвонившийся в студию слушатель вынуждает Ксению Ларину вернуться к про-грамме «Человек из телевизора». В ней ведущая дословно за-читала присланное сообщение, не заметив и, соответственно, не исправив содержащуюся в нем ошибку. Ср.: *СЛУШАТЕЛЬ. Я еще хотела сказать по поводу программы «Человек из те-левизора»// Не Грибоедов про извозчика писал... К. ЛАРИНА. Да/ мы помним/ это не наша была ошибка// спасибо вам боль-шое// я тогда опять вернусь// читала вчера СМС вслух/ в свя-зи с этим кастингом кто-то из наших слушателей написал// «А зачем ведущему всё это знать// как написано у Грибоедова/ извозчику скажешь куда везти – он повезет»// я это всё про-читала/ процитировала// мое подсознание подсказывало мне/ что Грибоедов писал стихи/ а не прозу/ а прозу писал другой человек/ но было уже не важно/ проехали// Фонвизин/ конечно/ «Недоросль»// спасибо тем/ кто заметил это (17.02.2013 г.).* Во многом именно из-за опосредованности ошибки КХ призна-ния собственной некомпетентности во фрагменте сопровожда-ется достаточно спокойными интонациями. Тем не менее, веду-щей пришлось объяснить, почему она неотреагировала на не-верно названного автора высказывания: *мое подсознание под-сказывало мне/ что Грибоедов писал стихи/ а не прозу/ а прозу писал другой человек/ но было уже не важно/ проехали*. Как и во всех случаях реализации данного КХ ведущая озвучила верную фамилию – Фонвизин – и поблагодарила всех слушателей, ко-торые обратили внимание и исправили неточность.

Анализ материала свидетельствует, что использование ве-дущими программы «Говорим по-русски» тактики коммуникатив-ного равенства является важным условием создания комфорт-ного коммуникативного пространства для радиослушателей. Репертуар коммуникативных ходов, используемых ведущими, обусловлен общей нацеленностью программы на просвещение и в меньшей степени зависит от личностных и профессиональ-ных характеристик ведущих. В ходе исследования были выде-лены основные коммуникативные ходы тактики коммуникатив-ного равенства и проанализированы частотные способы их язы-ковой реализации. В частности, **КХ поиска истины** в програм-ме «Говорим по-русски» реализуется по стандартной для дан-ного хода синтаксической схеме: исходный вопрос – варианты ответов ведущих – правильный ответ – уточняющие вопросы или реплики – повторение правильного ответа на вопрос. Обязатель-ным условием КХ является исполнение одной из ведущих (чаще всего это Ксения Ларина) роли модератора беседы, именно она задает уточняющие и наводящие вопросы и фиксирует конец спора употреблением рассматриваемого языкового факта в ре-альном контексте. Данному КХ присуща эмоциональность: в ходе спора ведущие высказывают собственные позиции, которые могут основываться только на ощущениях (нравится – не нра-вится).

Ключевым маркером **КХ отождествления себя с аудито-рией** является использование личных местоимений 1 лица во мн. числе, семантика которых состоит в обозначении говоряще-го и кого-то другого, в нашем случае – аудитории. Также важным признаком КХ является использование уточняющих вопросов в случае использования иноязычных вкраплений, вкраплений из специфических сфер коммуникации, архаизмов, историзмов, неологизмов, региональной лексики и под. К маркерам КХ мож-но отнести и оценку задаваемых в программе вопросов как слож-ных, не поддающихся даже экспертам.

Лексическими маркерами **КХ** признания собственной некомпетентности становятся слова с семой удивления, новизны, неожиданности, растерянности и под.: *Мне кажется, что я нащупала какую-то ниточку; К своему удивлению, я выяснила; Ты знаешь, вот это надо спрашивать. Я могу тебе честно сказать, когда спрошу.* На синтаксическом уровне данный КХ выражается в применении в диалогах вводных слов и конструкций (*к своему удивлению, мне кажется*), использовании глагольных конструкций со значением поиска информации (*я заглянула в словарь; я обещаю посмотреть, какие там есть пометы с этой ремаркой; я его нашла у Даля*). Обязательным признаком КХ является озвучивание верного ответа после признания/непризнания ведущими собственной ошибки.

Библиографический список

1. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — М., 2003.
2. Волкова, А.А. Стратегия обеспечения понимания текста с иноязычными вкраплениями (на материале региональных рекламных информационных журнальных текстов): дис. ... канд. филол. наук. — Томск, 2009.
3. Толковый словарь современного русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. — М., 2008.
4. Хараш, А.У. Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. — 1980. — № 3.

Bibliography

1. Issers, O.S. Kommunikativnihe strategii i taktiki russkoy rechi. — М., 2003.
2. Volkova, A.A. Strategiya obespecheniya ponimaniya teksta s inoyazichnyimi vkrapleniyami (na materiale regionalnykh reklamno-informatsionnykh zhurnalnykh tekstov): dis. ... kand. filol. nauk. — Tomsk, 2009.
3. Tolkovihy slovarj sovremennogo russkogo yazhka / V.V. Lopatin, L.E. Lopatina. — М., 2008.
4. Kharash, A.U. Princip deyatel'nosti v issledovaniyakh mezhlchnostnogo vospriyatiya // Voprosih psikhologii. — 1980. — № 3.

Статья поступила в редакцию 22.08.13

УДК 81.0

Bobyreva E.V. AREAS OF FUNCTIONING AND PECULIARITIES OF RELIGIOUS DISCOURSE. In the article functional specifics of religious discourse, peculiarities and types of communications within this discourse are investigated.

Key words: religious discourse, communication, verbal/non-verbal religious ritual.

Е.В. Бобырева, д-р филол. наук, проф. каф. английской филологии, ВГСПУ,
г. Волгоград, E-mail: new_life@mail.ru

СФЕРЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается функциональная специфика религиозного дискурса, особенности и типы общения в рамках последнего.

Ключевые слова: религиозный дискурс, общение, вербальный/невербальный религиозный ритуал.

При рассмотрении религиозного дискурса важным оказывается установление его содержательных границ, основных характеристик, а также целей, достижение которых преследует указанный тип общения. Важным представляется и вопрос о сферах функционирования религиозного дискурса и особенностях процесса общения в каждой из сфер. Религия в наиболее общем виде — определенное мировоззрение и мироощущение, а также соответствующее поведение индивида и определенные культовые действия последнего, основанные на вере в существование высшей силы — Бога. Мир религии охватывает широкий круг явлений: в него входят религиозные субъекты и институты, традиции и ритуалы, религиозная идеология и культура и др. Все указанные элементы так или иначе, опосредованы дискурсом, реализуются через дискурс: они либо составляют предмет общения (референционный аспект), либо выступают в качестве элементов прагматического контекста.

В узком смысле религиозный дискурс можно рассматривать в качестве совокупности речевых актов, используемых в религиозной сфере; в широком смысле религиозный дискурс есть набор определенных действий, ориентированных на приобщение человека к вере, а также совокупность речеактовых комплексов, сопровождающих процесс взаимодействия коммуникантов, включая текстовые фрагменты, используемые в процессе религиозной коммуникации.

Говоря о религиозном дискурсе, прежде всего необходимо указать церковь, как главный социальный институт. Однако границы религиозного дискурса выходят далеко за рамки церкви; ограничение религиозного дискурса только рамками храма мо-

Изучение комплекса коммуникативных стратегий и тактик на материале радиопрограммы «Говорим по-русски» дает основание к заключению о своеобразии коммуникативной организации просветительского типа радиопрограмм. Тактика коммуникативного равенства, рассмотренная в статье и представленная совокупностью различных коммуникативных ходов, безусловно, способствует реализации коммуникативной стратегии формирования познавательной активности аудитории. По нашим наблюдениям, использование определенного набора коммуникативных стратегий и тактик адресантами программы положительно воспринимается целевой аудиторией и способствует успешному протеканию радиокommunikации.

* Исследование выполнено в рамках проекта РГНФ № 11-34-00365а2.

жет значительно сузить сущность такого многомерного явления как религиозный дискурс. Религиозный дискурс — сложное и многоаспектное явление. Можно выделить ряд подвидов религиозного общения в зависимости от типа ситуации, в которой оно имеет место, и, соответственно, особенностей взаимоотношений коммуникантов. Церковь как общественный институт постоянно присутствует в сознании верующих; но реальным местом разворачивания религиозного дискурса не всегда выступает храм. Представляется возможным выделить следующие сферы функционирования религиозного дискурса:

1. **Общение в церкви** как основном религиозном институте. В данном случае можно говорить о процессе коммуникации, в которую вовлечен большой круг людей и который действительно оказывается ограничен рамками (стенами) церкви. Общение в храме отличается высокой степенью клишированности, ритуализованности, театральности. При таком общении существует четкое разграничение ролей между участниками общения, большая дистанция. Общение в церкви значительно отличается от простого общения, хотя, как и при любом другом общении, можно выделить адресанта и адресата как непосредственно взаимодействующие стороны (однако их характеристики и характер выполняемых отличаются своеобразием). Все церковное общение, ограниченное рамками храма, может рассматриваться как промежуточный компонент, связующее начало между миром верующих и идеальным миром Бога.

2. **Общение в малых группах** — форма функционирования религиозного дискурса, при котором процесс общения проходит вне храма. Можно выделить ряд подтипов такой коммуникации.

К первому мы относим общение верующих между собой как общение свободное, не скрепленное рамками церковного ритуала и жесткими религиозными нормами (например, беседа верующих, во время которой ими обсуждаются наиболее актуальные вопросы и проблемы, комментируются определенные детали, высказывается мнение об услышанном или прочитанном). Для русской лингвокультуры такое общение несколько необычно, мы привыкли к традиционной церковной службе, характер которой можно определить следующим образом: несмотря на то, что верующие объединены рамками храма и мыслями о Боге, они разобщены в том смысле, что между ними не происходит непосредственного общения. В ряде стран, в частности в Соединенных Штатах Америки, широко распространено такое явление, как «Sunday School», которое, в отличие от общей церковной службы (community service), действительно представляет собой общение верующих друг с другом, обсуждение некоторых частей Священного Писания, попытку сообща, в ходе дискуссии найти ответы на волнующие человека вопросы. Такая дискуссия создает эффект единения эмоционального и рационального. Под эмоциональным началом мы понимаем веру в Бога, высшее начало, под рациональным — попытку найти ответы на злободневные вопросы современности. Такая форма общения характерна и для ряда религиозных сект. Однако в сектах общение в малых группах является нередко единственной формой «поклонения Богу», при отрицании церковной службы в традиционном ее понимании.

3. *Общение человека с Богом* — те случаи, когда верующий не нуждается в посредниках для обращения к Богу. Наиболее ярким примером такого общения является молитва. Можно выделить коллективную молитву, при которой просьбы, мольбы произносятся медиумом в храме и повторяются верующими; и индивидуальную молитву, которая формируется в сознании верующего и для «презентации» Богу не требует вербальной реализации. Коллективная молитва легче поддается анализу и интерпретации; для изучения индивидуальной молитвы необходим анализ внутреннего психологического состояния верующего. В этом случае лингвистический анализ религиозного дискурса тесно смыкается с анализом основных процессов, протекающих в психике человека.

Где бы ни разворачивался религиозный дискурс, одну из его задач можно сформулировать следующим образом: выразить чаяния, мольбы, надежды верующего, найти духовную поддержку (либо у единоверцев, либо у Всевышнего). Развитие и формы существования религиозного дискурса в целом определяются его целями: а) получить поддержку у Бога; б) очистить душу; в) призвать ближних к вере и покаянию; г) утвердить верующих в вере и добродетели; д) через ритуал осознать свою принадлежность к той или иной конфессии [1, с. 325].

Представляется возможным отметить одну из особенностей религиозного дискурса, которая отличает его от других типов общения и создает индивидуальность. В любом другом типе дискурса — педагогическом, политическом и т.п. — на первое место выступает речевая деятельность, а конкретные действия, ритуал подкрепляют ее;

«многие политические действия по своей природе являются речевыми ...политическая деятельность вообще сводится к деятельности языковой...» [2, с. 27]). Данное утверждение в отношении политического дискурса, верно и для других типов — научного, художественного, педагогического. В религиозном дискурсе ритуал возведен в абсолют, выступает основой религиозного общения. Часто в религиозном дискурсе вербальные действия отступают на второй план по значимости, а на первый план выходит ритуал — «совокупность и установленный порядок обрядовых действий при совершении какого-либо религиозного акта; выработанный обычаем порядок совершения чего-либо, церемониал; стандартный сигнальный поведенческий акт» [3, с. 446].

Применительно к религиозному дискурсу представляется возможным говорить о вербальном и невербальном ритуале.

Под невербальным (поведенческим) ритуалом понимается определенная деятельность, цепочка действий, которые совершаются в строго определенном порядке и сопровождаются речевое произведение. Можно выделить подвиды поведенческого ритуала в зависимости от того, где он совершается и кто его придерживается. Поведенческий ритуал в храме включает определенные действия, совершаемые как священнослужителем, так и прихожанами (выход священнослужителя к пастве, его действия во время службы — простерты вверх руки, при-

клоненная голова, взмах кадилом во время обряда внутреннего (духовного) и внешнего (телесного) очищения; со стороны верующих ритуал может включать покрывание головы у женщин и обнажение головы у мужчин, склонение головы как знак смирения, коленопреклонение как знак мольбы или благодарности Всевышнему, осенение себя крестным знамением и др.).

Однако поведенческий ритуал у верующих не ограничивается только стенами храма. Религиозный дискурс продолжает развиваться и вне стен храма и от этого он не перестает быть таковым, например: совершение ежедневных молитв верующими в определенное время. При этом данная форма проявления религиозного дискурса также сопровождается ритуалом — вне стен храма молитва обычно совершается в одиночестве, для ее произнесения верующий, как правило, уединяется, и такое уединение может рассматриваться как один из компонентов поведенческого ритуала. Элементы поведенческого ритуала можно наблюдать и вне рамок религиозного общения — особое поведение священнослужителей в мирской жизни, поведение верующих в повседневной жизни. Однако данную ситуацию можно рассматривать двояко — либо как привнесение элементов религиозного дискурса в дискурс бытовой, либо процесс функционирования, развития религиозного дискурса в нетипичном для него социальном (бытовом) контексте.

Под вербальным ритуалом мы понимаем не просто речевые комплексы, сопровождающие процесс формирования и функционирования религиозного дискурса, а совокупность речевых образов, определенным образом очерчивающих его границы. Например, начало церковной службы сопровождается фразой: «Во имя Отца и Сына и Духа Святаго, Аминь»; началу молитвы может соответствовать фраза: «Отче Наш, Иже еси на небесах! Да святится имя Твое, да придет Царствие Твое, да будет воля Твоя, яко на Небеси, так и на земли»; начало хвалебного песнопения Богу (акафиста) может начинаться со слов: «Верую во единого Бога Отца Вседержителя, Творца небу и земли, видимым же всем и невидимым...» и т.д.; окончание службы или коллективной молитвы подытоживается емким восклицанием «Аминь!». Такие фразы, которые можно обозначить как этапные, сопровождают все образцы религиозного дискурса; именно они помогают поддержать определенный ритуал: призыв к началу коллективной молитвы (во время заутрени): «Воставше ото сна, припадем Ти, Блаже, и ангельскую песнь вопием Ти сильнее: Свят, Свят, Свят, еси, Боже, Богородице, помилуй нас...»; призыв к покаянию: «Покайся, сын мой, очисти душу свою...»; призыв к прославлению Господа: «Воспойте Господу песнь новую; воспойте Господу вся земля. Пойте Господу, благословляйте имя Его, благовестуйте со дня на день спасение его. Возвещайте в народах славу Его, во всех племенах чудеса Его» и т.п.

Значимость ритуала в разных типах дискурса различна. Можно говорить о том, что в большинстве из них ритуал присутствует имплицитно, не выступает так рельефно, как в религиозном дискурсе. Если обратиться, например, к дискурсу научному, все развитие которого подчинено целям ведения дискуссии для поиска абсолютной истины, мы увидим, что ритуал маркирует следующие этапы: постановку проблемы; обозначение подходов оппонентов; последовательное доказательство правоты своей точки зрения; констатация конечного результата исследования. Ритуал педагогического дискурса также подчинен глобальной цели этого вида общения — передаче знаний от лица с более высоким статусом (учителя) лицу, имеющему более низкий статус (ученику). В педагогическом дискурсе обязательно присутствуют следующие ритуально значимые компоненты: нормативно закрепленные начало и окончание урока; определенное положение учащихся при ответе, при восприятии объяснения учителя, а также при желании ответить на вопрос учителя или самому задать вопрос; приветствие входящего в класс и выходящего из класса учителя вставанием и т.п.

Однако в любом другом типе дискурса ритуал играет второстепенную роль, подчеркивая значимость происходящего. «Вырвав» ритуальные действия, к примеру, из характерной для них ситуации педагогического или научного дискурса, мы, таким образом, лишим их всякого смысла. Ритуал религиозного дискурса значим сам по себе. Будучи «вырванны» из контекста, многие религиозные действия, сопровождающие тот или иной речевой акт, не теряют своего значения. Так, сложенные на груди ладони могут означать жест мольбы; руки, простерты вверх, обозначают просьбу о помощи; осенение верующих себя крестным знамением (даже вне стен храма) есть жест защиты, попытка

оградить себя от злых сил. Применительно к религиозному дискурсу трудно определить, что является первоосновой, а что дополняет его — невербальный ритуал дополняет речевые действия или речевые действия сопровождают ритуал. Нам представляется возможным провести аналогию и еще раз сравнить христианскую церковную службу в России и службу на Западе. Применительно к церковному ритуалу русской православной церкви можно говорить о том, что речевые действия сопровождают, дополняют церковный ритуал. Например, ритуалы крещения, венчания, причастия, соборования не теряют своей значимости даже при полном отсутствии вербального компонента; тогда как во время церковной службы на Западе ритуал действительно лишь сопровождает речевые действия и играет вспомогательную роль.

Если провести эксперимент и попытаться убрать вербальный компонент из любого другого типа дискурса, политический, педагогический или научный дискурс просто перестанут существовать. «Лишение» религиозного дискурса вербального наполнения не прекращает его существования, а лишь переводит в иную ипостась — безмолвное (основанное на жестах и телодвижениях) общение с Высшим началом; именно поэтому только в религиозном дискурсе выделяется такой жанр, как безмолвная внутренняя молитва. Можно сказать, что в любом другом типе дискурса ритуал накладывается на речевую ткань, тогда как в религиозном дискурсе ритуал значим сам по себе, а вербальный компонент лишь дополняет его. В религиозном дискурсе вербальный компонент может быть сведен к минимуму за счет расширения рамок ритуала. Говоря о степени ритуализованности того или иного типа общения, можно расположить все типы дискурса по степени возрастания значимости ритуала. На такой своеобразной шкале максимально ритуализованным окажется религиозный дискурс, а самым «свободным» от ритуала — дискурс бытовой; педагогический, научный и политический типы дискурса будут занимать на такой шкале срединное положение.

Среди характерных особенностей любого типа институционального дискурса отмечается, в первую очередь, его содержание, тематика общения. Для религиозного дискурса важны в равной степени как тематика (содержание), так и форма. В содержательном плане религиозный дискурс чрезвычайно разнообразен, хотя следует отметить, что основная тематика концентрируется вокруг вопросов веры в сверхъестественное начало, страха наказания за грехи и надежды на избавление от тягот нынешней жизни, мольбы к высшему началу о прощении.

Форма всегда определяется содержанием: содержание признается центральным компонентом любого типа дискурса, а выбор формы, как правило, подчинен содержательной стороне. Однако, план выражения религиозного дискурса своеобразен. Если в другом типе дискурса именно содержание (тематика), а не форма является отличительной характеристикой, то в религиозном дискурсе как форма, так и содержание играют одинаково важную роль, в совокупности создавая специфику данного типа общения. С другой стороны, в некоторых случаях в религиозном дискурсе форма, действительно, закрывает собой содержание, выступая на первый план и создавая неповторимый колорит.

Сфера религии, пожалуй, единственная, в которой сочетаются элементы современного русского и старославянского языков: «*Владыко, Господи Иисусе, Христе, Боже наш, источник жизни и бессмертия, вся твари видимыя и невидимыя Создастелю, безначальнаго Отца соприсносущий Сыне, премногия ради благости в последния дни в плоть оболкийся, и распныйся, и погребыйся за ны неблагодарныя и зловонныя, и Твоею кровию обновивый растлевшее грехом естество наше, Сам, бессмертный Царю, приими и мое грешнаго покаяние, и приклони ухо Твое мне, и услыши глаголы моя*». Причем, такое сочетание и специфика характерны только для русской православной церкви, единственной, до сих пор сохранившей служ-

бу на языке, который малопонятен не только простому обывателю, но даже человеку постоянно посещающему храм. Человек верующий нередко воспринимает смысл всего происходящего, не понимая сказанное до конца и повторяя его как своеобразную мантру: «*Помилуй мя, Боже, по велицей милости Твоей, и по множеству щедрот Твоих очисти беззаконие мое. Наипаче омый мя от беззакония моего, и от греха моего очисти мя; яко беззаконие мое аз знаю, и грех мой предо мной есть вину. Тебе единому согреших и лукавое пред Тобою сотворих; яко да оправдишися во словесах Твоих, и победиши внегда судити Ти. Се бо в беззакониях зачат есмь и во грехах роди мя мати моя... Окропиши мя иссопом и очищуся; омыеши мя, и паче снега убелюся...*». Непонятные или малопонятные лексические единицы придают религиозному дискурсу мистичность и загадочность: «*Господи, устне мои отверзешу, и уста мои возвестят хвалу Твою. Яко аще бы восхотел еси жертвы, дал бы убо: всесожжения не благоволиши...*», а все мистическое, как известно, привлекает внимание. Нам не дано заглянуть в мысли верующего человека, но, на наш взгляд, если такое стало бы возможным, мы бы получили ряд интересных и, бесспорно, разнообразных индивидуальных интерпретаций одного и того же языкового образца.

Мистическому началу отводится важная роль в религиозном дискурсе. Ни один другой тип дискурса не содержит такого количества специфических лексических единиц и выражений, как дискурс религиозный. Такая специфика (придающая дискурсу мистичность) проявляется как в лексике и грамматике, так и в структурно-синтаксическом построении фраз. Если человек, не знакомый со спецификой религиозного общения, впервые столкнется с языком религии, у него наверняка создастся впечатление, что, несмотря на то, что весь религиозный дискурс реализован средствами родного для него языка, при восприятии любого текстового фрагмента, как это ни парадоксально, до конца понять сказанное или услышанное невозможно. Язык религии представляет собой застывшее образование, сочетающее черты языка предшествующих эпох, тогда как язык любого другого типа дискурса (научного, педагогического, политического, бытового) постоянно претерпевает изменения, отвечая требованиям особенностей эпохи и уровню развития социума (не развиваясь, оставаясь на месте, он просто не сможет удовлетворять потребности общения). В языке религии преднамеренно сохранено огромное количество архаичных слов и выражений. На наш взгляд, это призвано еще раз подчеркнуть мистичность, с одной стороны, и идею незыблемости религии и веры, с другой. Своеобразие проявляется в использовании как необычных лексических единиц: «*иже*», «*сый*», «*ны*», «*наипаче*», устаревших грамматических форм: «*сыне*», «*матере*», «*буди*», «*воздвигл*», «*сотворих*»; необычных и «тяжелых» для восприятия синтаксических конструкций: «*Тебе единому согреших и лукавое пред Тобою сотворих; яко да оправдашися в словесах Твоих, и победиши внегда судити Ти. Се бо истину возлюбил еси...*». Язык религии в отличие от языка других сфер общения не понятен широкому кругу людей далеких от веры. Даже в том случае, когда верующие читают либо повторяют за священником фрагменты Писания или молитвы, они не до конца осознают смысл сказанного. «Верую, ибо непонятно...» — на таком парадоксе строится все религиозное учение. Анализируя язык религиозного дискурса, представляется возможным говорить о своеобразном религиозном подязыке.

Итак, религиозный дискурс представляет особое структурно-семантическое и коммуникативно-прагматическое образование, обладающее специфическими характеристиками, выполняющее специфические цели и задачи, занимающее особое место в структуре других типов общения. Кроме того, можно разграничить различные сферы общения внутри самого религиозного пространства, выделив особенности коммуникации внутри каждой из рассмотренных сфер.

Библиографический список

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М., 2004.
2. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса. — М., 2004.
3. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. — М., 1995.

Bibliography

1. Karasik, V.I. Yazyhkovoy krug: lichnostj, konceptih, diskurs. — М., 2004.
2. Shejgal, E.I. Semiotika politicheskogo diskursa. — М., 2004.
3. Toporov, V.N. Mif. Ritual. Simvol, Obraz. Issledovaniya v oblasti mifopoeticheskogo. — М., 1995.

Статья поступила в редакцию 22.08.13

УДК 81r'23; 81r'25.

Iskuzhina N.G. THE FOUNDATIONS OF THE INTERNATIONAL LEGAL SYSTEM AND LAWMAKING, RUSSIA, REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN IN SOLVING LINGUISTIC ISSUES. The article is devoted to the international legal system in solving linguistic issues in multinational States, including the Republic of Bashkortostan. Experience of some European countries makes it possible to optimize the processes of language planning and to predict the results of solving national and language problems in the future.

Key words: language, state language situation, language policy, language law, international legal documents.

Н.Г. Искужина, докторант Башкирского гос. университета, г. Сибай, E-mail: iskuzhina@mail.ru

ОСНОВЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАВОВОЙ СИСТЕМЫ И ЗАКОНОТВОРЧЕСТВА РОССИИ, РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН В РЕШЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ ВОПРОСОВ

Статья посвящена рассмотрению международной правовой системы в решении языковых вопросов в многонациональных государствах, в том числе и в полиязычной Республике Башкортостан. Опыт некоторых европейских стран дает возможность оптимизировать процессы языкового планирования и прогнозировать результаты решения национально-языковых проблем в будущем.

Ключевые слова: государство, закон о языках, международно-правовые документы, язык, языковая политика, языковая ситуация.

Под языковой политикой принято в самом общем смысле этого понятия понимать совокупность мер, принимаемых государством (партией, классом, общественной группировкой) для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков и языковых подсистем, для выделения новых или сохранения употребляющихся языковых норм, являющихся частью общей политики и соответствующих их целям. В различных учебниках и справочной литературе на основе обобщения имеющегося социолингвистического материала по многим странам, в зависимости от избираемых в качестве классификационных признаков выделяются: ретроспективные / перспективные (от ориентации на сохранение / изменение языковой ситуации); демократичные / недемократичные (от учета интересов всех слоев населения или элиты, только демографически или социально доминирующего этноса); соответственно, выделяются и виды языковой политики – языковой плюрализм, национализм, языковой нигилизм, странизм, языковой пуризм и др.

Для успешной реализации языковой политики в многонациональных государствах, каковыми являются практически все страны мира, важен принцип учета и рационального использования международного опыта проведения языковой политики. Изучение языковой ситуации, связанные с ней языковые вопросы в Российской Федерации и Республики Башкортостан в контексте языковой политики некоторых европейских стран, к примеру, Испании, Ирландии, Бельгии дает возможность использовать наиболее эффективные направления международного опыта, оптимизировать процессы языкового планирования и прогнозировать результаты решения национально-языковых проблем в перспективе. Накопленный положительный опыт, а также некоторые недочеты в проведении языковой политики в различных странах помогут в конструктивной реализации вопросов языкового планирования и строительства, профилирования конфликты на национально-языковой почве.

В настоящее время большинство стран мира многонациональны по составу населения, следовательно, многоязычны, поликультурны и поликонфессиональны. На земном шаре на сегодняшний день имеется более 200 государств. По поводу уточнения количества стран приводятся различные цифры: в 184 независимых государствах мира имелось 600 языковых и 5000 этнических групп [1, с. 81], а Д.М. Гилязитдинов анализирует статус государственных и официальных языков мира на примере 189 государств [2, с. 11]. Следовательно, практически нет стран, где граждане пользовались бы одним единственным языком или принадлежали бы к одной этнонациональной группе (по данным Н.Б. Вахтина и Е.В. Головки, на земном шаре одноязычных – всего шесть стран, что составляет 4% в отношении к общему числу дву- и многоязычных государств [3]). Национально-языковые вопросы в многонациональных странах решаются по-разному в зависимости от общественно-политической обстановки, от сложившейся в ней языковой ситуации, от культурных традиций населяющих ее народов.

Многовековой опыт России, в постсоветское время стран СНГ и Балтии, Китая, Индии, стран Европы, Африки, Северной и Южной Америки дают основание полагать, что мнимое благополучие в национально-языковой сфере разрушается при малейшем ухудшении политического или экономического состояния государства [4; 3].

Самыми многоязычными государствами мира являются: Папуа Новая Гвинея – 850 языков; Индонезия – 670; Нигерия – 410; Индия – 380; Камерун – 270; Австралия – 250; Заир – 210, от 60 до 100 языков имеют Филиппины, бывший СССР, США, Малайзия, Китай, Судан, Танзания, Эфиопия, Чад, Центральная Африканская Республика, Бирма и Непал [1, с. 82]. Таким образом, что языковое многообразие – это естественное и обычное состояние любого многонационального общества. Всего в мире один государственный и/или официальный язык имеют 144 государства (76,2%), два – 35 государств (18,5%), три имеет 5 государств (2,6%), четыре и более – 3 государства (2,6%), три и более имеют 10 государств (5,3%). В Западной Европе нет стран, где бы язык народов, насчитывающих более десятой части населения (10%), не был признан языком государственным или официальным [2, с. 13].

Безусловно, один единственный язык при известных условиях обеспечивает более тесное взаимодействие между различными этносами и в состоянии продвинуть вперед культурно-политическую интеграцию внутри страны. Более быстрое развитие демографически, а значит политически и экономически доминирующих этносов углубляет разрыв в уровне социально-экономического и культурного развития между ними и другими этническими группами, т.е. углубляется национальное неравенство.

Анализ документов и результатов работы международных организаций является актуальным в связи с интеграцией Российской Федерации в европейское пространство, как полноправного члена Европейского сообщества, который признает все принятые и провозглашенные Европой права и свободы человека, в том числе и языковые [5, с. 5].

Первым международным законодательным документом, провозглашенным ООН в 1948 году, является Всемирная декларация прав человека. В данной Декларации нашёл отражение политический манифест Французской революции – «Декларация прав человека и гражданина» 1789 года. В дальнейшем она была дополнена «Декларацией о правах лиц, принадлежащих к национальным и этническим, религиозным и языковым меньшинствам» 1942 года [6, с. 106]. Хотя во «Всеобщей декларации прав человека» мало говорилось о языках, но все же язык упоминается как признак, который не должен быть основой для отрицания чьих-либо прав (статья 2). В последующие десятилетия этот принцип получил свое развитие во многих других документах ООН и ЮНЕСКО, касающихся человеческих прав и свобод.

Историю становления языковых прав человека в международном праве, согласно Т. Скунтаб-Кангасу и Р. Филлипсону [7], (данной периодизации придерживается и И.Г. Илишев) [8, с. 112-116], дополнив некоторыми принятыми документами, можно условно разделить на пять периодов.

Первый период развивался до 1815 года. В международных документах языковые права не рассматривались. Права меньшинств рассматривались с религиозных позиций и в bulk-шей части формулировались как права, прежде всего, религиозных меньшинств, а не языковых миноритарных (язык меньшинства) групп. Принцип использования единого языка в качестве инструмента государственной политики использован в конце XV века в Испании в период становления государственности многих европейских стран. Единый доминирующий язык рассматривался в качестве важного средства обеспечения монолитности общества и укрепления его международного престижа. Положение «один язык – одно государство» получило широкое распространение, оно так же было подхвачено в последующем в России в 1918 году в годы гражданской войны А.В. Колчаком, из-за чего между Башкирским и Сибирским правительствами возникли противоречия. А. Дутов, руководство Сибирского правительства и А. Колчак были ярыми приверженцами единой и неделимой России и являлись противниками автономии Башкортостана [9, с. 116]. Французский язык в годы Великой Французской революции был языком революции, распространение идей гражданских свобод шло исключительно на этом языке. По-видимому, такой подход резонировал с распространенной еще в древности греческой традицией разделения мира на варваров и самих греков (следовательно, греческого языка). Русские правители следовали «французской модели колонизации»: как известно, в отличие от англичан французы старались дать покоренным народам такие же права, как у природных французов. Московская Русь и Российская империя, затем и Советская власть следовали подобной линии: дворянство было открыто для элиты завоеванных стран; элиты национальных меньшинств республик и областей, а также некоторых стран Восточной Европы в советское время, хотя и ограниченно, но получали доступ к высшему уровню партийной иерархии. Уже в это время стала очевидной важность макросоциолингвистической проблематики для России – вопросы языковой политики государства, языкового строительства для вновь образовавшихся независимых государств, проблема «язык – школа» были и долго будут в центре внимания и деятельности как государственных деятелей, так и лингвистов.

Второй период начинается с заключительного акта Венского конгресса 1815 г. семи европейских государств, в том числе и России, где содержится положение о защите интересов национальных меньшинств, а не только религиозных групп, что нашло отражение в Конституциях многих стран. Например, в статье 19 Австрийской Конституции 1867 г. говорится: «Все этнические меньшинства государства пользуются теми же правами и, в частности, имеют абсолютное право поддерживать и развивать свою национальность и свой язык ...» (Цит. по: [8, с. 114]). Россия не стала исключением из тех стран, где в разные исторические периоды противоборствовали и чередовались «восточная» и «западная» традиции, для первой из которых было свойственно принятие разнообразия человеческих языков и культурных традиций, для второй – единая система ценностей, единая вера и язык.

Исторически в России должна быть сильна «восточная» традиция, поскольку истоки её можно проследить со времен принятия славянами христианства, затем, благодаря Кириллу и Мефодию, русские и иные восточно-славянские народности получили ясное представление о своем языке / языках как о чем-то особом, чему способствовала разработанная ими система письма и появившийся перевод Священного писания. Эта традиция продолжалась и во времена Екатерины II: созданная при государстве образовательная комиссия рекомендовала всем школам, в которых обучались инородцы – представители национальных меньшинств, учитывать их язык и культуру. Достаточно упомянуть о том, что документы, раскрывающие ход реформ М.М. Сперанского в 1822 г. в Сибири, как раз и содержали положения, согласно которым представители коренного населения получали права пользоваться своим языком для официальных целей (см. подробнее: [3]).

Постепенно «восточную» традицию стала вытеснять «западная»: языковые права народов, живущих в западных частях империи (Польша, Балтия, Финляндия), ущемлялись, особенно в систем школьного образования за счет политики русификации. Так, в то время как польский и украинский языки были вытеснены из школьного преподавания, казахский стал одним из предметов изучения. Таким образом, за два-три десятилетия

перед октябрьской революцией при активно реализуемой политике русификации власть не подавляла отдельные попытки энтузиастов вести преподавание на местных языках, особенно в восточных районах империи.

Третий период охватывает 1914-1945 годы – период между двумя мировыми войнами, документы этого времени защищали интересы прав национальных меньшинств. В них также оговаривалось право меньшинств обращаться с жалобами в Лигу Наций, где имелся специальный секретариат по делам меньшинств, и Международный суд. В России в течение первых двух десятилетий Советской власти «восточная» традиция была доминирующей; известны также успехи в языковом строительстве – создавались алфавиты и орфографии для многих народностей Севера, благополучно шел процесс развития мордовского и чувашского языков, языка идиш. До середины 1930-х годов у 80 национальностей в СССР была своя письменность и велось школьное преподавание. Перед началом Великой Отечественной войны языковая политика резко изменилась: при сохранении официальных лозунгов о «свободном развитии» и «равноправии» наций и языков было свернуто создание алфавитов, в 1938 г. постановлением ЦК ВКП (б) и Совнаркома русский язык был введен во всех национальных школах как обязательный предмет.

Послевоенные – 1945-1970-ые – годы охватывают *четвертый период* и характеризуются тем, что усилиями ООН были предприняты шаги по разработке и принятию международных документов, направленных на защиту прав отдельного человека, так как в годы Второй мировой войны наблюдались массовые нарушения прав человека и народов, а не на защиту групповых прав народов и меньшинств. Например, согласно Уставу Организации Объединенных Наций (1945 г.) государства-члены обязаны содействовать «... уважению и соблюдению прав человека и основных свобод для всех без различия расы, пола, языка или вероисповедания» [10], т.е. положение о правах меньшинств отсутствует. Хрущёвская «оттепель» в России имела самые разные последствия в области языковой политики: начавшаяся либерализация, казалось бы, несколько смягчила русификацию, однако положение о ведущей роли русского языка как языка межнационального общения СССР свело юридически закрепленный выбор языка образования для своих детей родителями к тому, что выбирался второй язык, который также преподавался в школе, а основное обучение шло на русском языке. Подобные меры, безусловно, не могли не ускорить процессы языкового сдвига в обществе.

С конца 70-х годов XX века берет свое начало *пятый период*. От предыдущих периодов он отличается возрастанием интереса государств, международных организаций, мировой общественности к правам народов и этнических меньшинств. В этот период были разработаны основные международно-правовые документы, которыми регулируются указанные права. Во многих международно-правовых документах: Международном пакте по экономическим, социальным и культурным правам, Международном пакте по гражданским и политическим правам (все пакты приняты в 1966 г. и вступили в силу в 1976 г.), в Конвенции ООН по правам детей (1989 г.) «более активно начинается присутствовать языковая тема» [8, с. 116]. Государства берут курс на защиту языкового многообразия. Практические мероприятия Европейского сообщества выражены принятием Европейским парламентом Арфской (1981 г.) и Кундджерской резолюций (1987 г.), где содержатся рекомендации по использованию родных языков в трех основных сферах: образовании, массовой коммуникации, общественной жизни; учреждением в 1982 году Европейского Бюро малоиспользуемых языков, направленного на сохранение и поддержание автохтонных языков Европейского Союза и культур малочисленных народов; принятие Комитетом Министров Совета Европы Европейской Хартии региональных языков и языков меньшинств (1992 г.), (в 2001 году Хартию подписала Россия, а в 2002 году к ней присоединилась Республика Башкортостан; к Хартии могут присоединиться любые страны, даже если они не являются членами Совета Европы); объявление ЮНЕСКО 1994-2004 годов «Десятилетием коренных народов мира»; издание ЮНЕСКО в 1996 и 2001 годах «Атласа мировых языков, находящихся под угрозой исчезновения»; проект ЮНЕСКО «ЛИНГВАПАКС» (1986 г.), проект «Доклад о языках мира» (действует с 1998 г.) и другие направлены «для согласования языкового многообразия без посягательства на суверенитет и территориальную интеграцию любого государства» [5, с. 14], на расширение пропаганды мира через уваже-

ние к языку, культуре и поддержку полилингвистического образования и т.п.

Перечисленные документы и особенно Европейская Хартия о региональных языках и языках меньшинств создают правовую основу решения вопроса о статусе языков этноареальных групп и национальных меньшинств путем придания статуса региональным языкам и языкам национальных меньшинств. Переход государства на новый язык имеет несколько аспектов: 1) это, прежде всего, вопрос политический: титульный (автохтонный) язык становится государственным или часто официальным; 2) психологический: русский, чей язык был до этого языком большинства, должны изучать язык меньшинства, при этом возникают и индивидуальные трудности. Придание языкам титульных наций статуса государственного создает юридическую основу для расширения функций этих языков в сферах деловой и общественно-культурной жизни. Можно использовать положительный опыт решения языковых вопросов Финляндии, Швейцарии, Испании, Бельгии, а также учитывать негативные процессы, которые происходили в некоторых странах СНГ и Балтии.

Согласно Хартии в Республике Башкортостан региональными являются башкирский, татарский, чувашский, удмуртский, марийский, мордовский языки. Граждане данных этносов имеют право пользоваться им в средствах массовой информации, получать образование и т.д. Другие языки этносов, проживающих

в Башкортостане – латышский, немецкий, польский, еврейский и др. – являются языками национального меньшинства, которые юридически приравнены к региональным языкам.

Согласно Закону «О языках народов Республики Башкортостан» (1999 г.), Конституции Республики Башкортостан (1993 г.) на всей территории русский язык и башкирский язык являются государственными языками: башкирский язык как язык башкирской нации, реализовавший свое право на самоопределение, русский язык как государственный язык Российской Федерации.

Созданная в республике правовая база регулярно подкрепляется планомерными научными разработками, программами: «Возрождение и развитие башкирского языка», «Сохранение, изучение и развитие языков народов Республики Башкортостан на 2011-2015 годы», «Народы Башкортостана», «Программа по изучению, возрождению и развитию фольклора народов Республики Башкортостан», а также такими мероприятиями как международный семинар «Европейская хартия региональных языков и языков национальных меньшинств», проведенный Советом Европы в 2001 году в Уфе, заседание консультативного комитета финно-угорских народов в 2005 году в Уфе, отчет РБ на международной конференции в 2001 году в Нидерландах, проведение заседаний постоянного совета Международной организации «ТЮРКСОЙ» (с 1993 года Республика Башкортостан член данной организации) и др.

Библиографический список

1. Илишев, И.Г. Языковые права народов в европейском измерении: опыт государств-членов ОБСЕ. – Уфа, 2002.
2. Гилязитдинов, Д.М. Международный, российский и мировой опыт решения проблемы статуса языков. – Уфа, 2002.
3. Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. Социоллингвистика и социология языка: учеб. пособие. – Сиб., 2004.
4. Хашимов, Р.И. Языковая политика и этносоциоллингвистические термины и понятия // Решение национально-языковых вопросов в современном мире. Страны СНГ и Балтии / под ред. акад. Е.П. Чельшева. – М., 2010.
5. Тухватуллина, Д.Н. Языковая ситуация в Республике Татарстан в контексте европейской языковой политики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2007.
6. Хруськов, Г.В. О всеобщей декларации языковых прав // Решение национально-языковых вопросов в современном мире. Страны СНГ и Балтии / под ред. акад. Е.П. Чельшева. – М., 2010.
7. Scutnabb-Kangas T, Philipson R (eds.), Linguistic Human Rights Overcoming linguistic Discrimination. Berlin, New York: Moutjn de Grueter, 1994.
8. Илишев, И.Г. Язык и политика в многонациональном государстве (политологические очерки). – Уфа, 2000.
9. Хрестоматия по истории Башкортостана: учеб. пособ. / сост. Ф.Х. Гумеров. – Уфа, 2001. – Ч. 2. 1917-2000 годы.
10. Устав ООН, ст.1, п.3, ст.55.

Bibliography

1. Ilishev, I.G. Yazhkovye prava narodov v evropeyskom izmerenii: opit gosudarstv-chlenov OBSE. – Ufa, 2002.
2. Gilyazitdinov, D.M. Mezhdunarodniy, rossiyskiy i mirovoy opit resheniya problemih statusa yazhkov. – Ufa, 2002.
3. Vakhtin N.B., Golovko E.V. Sociolingvistika i sociologiya yazhka: ucheb. posobie. – Sib., 2004.
4. Khashimov, R.I. Yazhkovaya politika i etnosociolingvisticheskie terminih i ponyatiya // Reshenie nacionaljno-yazhkovihkh voprosov v sovremennom mire. Stranih SNG i Baltii / pod red. akad. E.P. Chelihsheva. – M., 2010.
5. Tukhvatullina, D.N. Yazhkovaya situaciya v Respublike Tatarstan v kontekste evropeyskoj yazhkovoy politiki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kazanj, 2007.
6. Khruslov, G.V. O vseobthey deklaracii yazhkovihkh prav // Reshenie nacionaljno-yazhkovihkh voprosov v sovremennom mire. Stranih SNG i Baltii / pod red. akad. E.P. Chelihsheva. – M., 2010.
7. Scutnabb-Kangas T, Philipson R (eds.), Linguistic Human Rights Overcoming linguistic Discrimination. Berlin, New York: Moutjn de Grueter, 1994.
8. Ilishev, I.G. Yazhik i politika v mnogonacionalnom gosudarstve (politologicheskie ocherki). – Ufa, 2000.
9. Khrestomatiya po istorii Bashkortostana: ucheb. posob. / sost. F.Kh. Gumerov. – Ufa, 2001. – Ch. 2. 1917-2000 godih.
10. Ustav OON, st.1, p.3, st.55.

Статья поступила в редакцию 14.08.13

УДК 808.5

Chu Shuxia. VERBAL BEHAVIOUR TACTICS USED IN THE SITUATION OF COMMUNICATIVE DISCOMFORT IN CROSS-CULTURAL BUSINESS COMMUNICATION. The main problem discussed in the issue is the phenomenon of communicative discomfort in the cross-cultural situation of business communication. The results of the analysis of subordinates' speech reactions strategies on chief's jokes in cross-cultural business dialogue are given in the issue.

Key words: tactics, communicative discomfort, verbal behavior, cross-cultural business communication.

Чу Шуся, аспирантка каф. русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского гос. университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: piaoran0612@yandex.ru

ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКОМФОРТА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ

В статье рассматривается феномен коммуникативного дискомфорта в деловом общении в ситуации межкультурной коммуникации. В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению стратегий реагирования подчиненных на шутку начальника в межкультурном (русско-китайском) деловом диалоге.

Ключевые слова: тактики, коммуникативный дискомфорт, речевое поведение, межкультурное деловое общение.

Настоящая статья посвящена проблематике, связанной с изучением отдельных аспектов триады «коммуникативный конфликт – коммуникативный дискомфорт – коммуникативная неудача». В центре нашего внимания – феномен коммуникативного дискомфорта (далее – КД) в деловом общении. Самыми главными причинами КД являются, по мнению исследователей, выбор говорящими языковых форм и различия культур.

Вслед за Л.П. Семененко (1996) под коммуникативным дискомфортом мы понимаем состояние «неудобства» в общении, которое, если оно будет продолжаться, может привести к конфликту, который, в свою очередь, может закончиться коммуникативной неудачей – отрицательным результатом, при котором цель общения не достигнута. Л.П. Семененко определяет коммуникативную ситуацию как дискомфортную, «если она складывается таким образом, что в ней присутствуют черты, затрудняющие (но совсем не обязательно делающие невозможной) реализацию тех или иных коммуникативных намерений и/или ожиданий участников» [1, с. 67].

Опираясь на исследование Н.М. Болохонцевой, мы пришли к выводу, что существуют два типа стратегии речевого поведения в ситуации КД: стратегия деструктивного развития диалога и стратегия конструктивного развития диалога [2, с. 18]. КД может иметь скрытую, открытую и потенциальную форму.

По нашим наблюдениям, стратегия деструктивного развития диалога реализуется тактикой противодействия. Стратегия конструктивного развития диалога реализуется тремя тактиками: 1) поддержание акции (напр., шутка – шутка); 2) игнорирование (например, шутка – серьезный ответ); 3) уклонение от ответа (молчание).

Цель нашей статьи – описать особенности коммуникативного поведения начальника и подчиненного в условиях коммуникативного дискомфорта, обусловленного различными типами культур, к которым относятся говорящие.

В межкультурной коммуникации особую роль играет тип культуры, который принято описывать с точки зрения определенных параметров, таких как 1) индивидуализм – коллективизм; 2) дистанция власти; 3) стремление к избеганию неопределенности; 4) мужественность – женственность; 5) долгосрочная – краткосрочная ориентация [3, <http://www.corpculture.ru/content/tipologiya-korporativnykh-kultur-g-khofstede>]. Коммуникативный дискомфорт в межкультурном деловом общении может быть связан, с нашей точки зрения, с различным проявлением данных параметров в русской и китайской культурах.

Одним из наиболее важных для сравнения российской и китайской организационных культур является параметр «дистанция власти». «Дистанция» в данном случае характеризует «расстояние», условно существующее между людьми разных статусов и рангов в той или иной социальной системе, например, между начальником и подчиненным или между представителем государственно-административной власти и рядовым гражданином. Согласно Хофстеде, характеристика культуры по дистанции власти показывает, в какой степени «менее обладающие властью члены общественных институтов и организаций данной национальной культуры готовы согласиться и принять, что власть в обществе распределена неравномерно» [4, с. 98]. Эта характеристика может быть представлена количественно, в соответствии с чем те или иные национальные культуры могут быть распределены по шкале, где на одном конце будут культуры с так называемой высокой дистанцией власти, на другом – с низкой.

В русском и китайском деловом общении важную роль играет степень уважения к власти, которая относится к числу национально-специфических характеристик культуры. В русской и китайской деловых культурах дистанция власти высокая, но формы проявления этого параметра сильно отличаются. Например, в русском деловом общении для демонстрации своего статуса наряду с указаниями, отчитыванием, поучением используется и шутка [5, с. 229]. В китайской деловой культуре в связи с влиянием конфуцианства подчиненный относится к начальнику всегда по ритуалу, держит большую дистанцию. Исторически шутка с родителями, начальством, императором находилась под запретом [6, с. 199].

Для того чтобы выявить речевые особенности русско-китайского межнационального общения в деловой сфере, мы провели зимой 2012 года анкетирование сотрудников ООО «Шанхайская Строительная Корпорация (Северо-Запад)», которая находится в Санкт-Петербурге. В анкету мы включили следующий

диалог при приеме на работу с пропуском реакции на шутку начальника.

(Претендент на работу – китаянка, 28 лет. Руководитель – русский, мужчина, 37 лет)

Претендент на работу: – Добрый день.

Руководитель: – Здравствуйте.

Претендент на работу: – Меня зовут N.N., я увидела Ваше объявление, что у Вас требуется переводчик. Вот мое резюме.

Руководитель: – (Изучает резюме) Я смотрю, что Вы очень энергичная молодая девушка. Если я приму Вас, Вы выполните всю работу и остальным ничего не оставите (улыбается).

Претендент на работу: – Хорошо. Я немножко остаю Вам. (На самом деле шутка начальника смутила претендента на работу).

Руководитель: – Я Вас принимаю, Вы мне нравитесь (улыбается).

В данном диалоге обращает на себя внимание тот факт, что китаянка поддерживает шутку русского начальника. Это обусловлено тем, что китайцы заботятся прежде всего о соблюдении статусных предписаний и «сохранении лица» начальника. Демонстрация уважения к власти, доброжелательности для китайцев важнее и предпочтительнее рационального поиска истины в решении какой-либо проблемы в деловом общении [7, с. 174].

Стратегия начальника в данном диалоге, обусловленная типом культуры, – установить контакт с потенциальным претендентом на работу. Реакция претендента на стратегию начальника является скрытым коммуникативным дискомфортом.

Диалог был предъявлен без описания национальности начальника и претендента на работу. Одним из вопросов анкеты был вопрос «Определите национальность начальника (русский или китаец?) Как Вы это определили?» Ответ на этот вопрос позволил нам определить, ощущает ли респондент «инородность» речевого поведения начальника, что косвенно может свидетельствовать о наличии в этом диалоге КД, обусловленного различиями национальных культур.

Определение национальности начальника

75% опрошенных **китайцев** считают начальника русским по следующим причинам:

1) статус начальника: *В Китае серьезный статус между начальником и подчиненным, неуместно шутить в официальной ситуации; Китайский руководитель не шутит при первом знакомстве, иерархия;*

2) поведение начальника при первом знакомстве: *Китайские начальники редко очень шутят с подчиненными, особенно при первом знакомстве; Китайские начальники в такой ситуации очень редко шутят с подчиненным; Так как в Китае при приеме на работу начальники очень строги;*

3) стиль шутки: *Это очевидно европейский юмор. Китайские руководители редко так шутят, у них другой стиль; Китайские начальники так не шутят, хотя они не очень уважают своих подчиненных; Китайские начальники так не шутят, за исключением случаев, когда начальнику нравится претендент;*

4) общий стиль поведения: *Считаю, что китайские начальники они очень строгие, серьезные; Китайский руководитель очень строгий, серьезный, так говорить с претендентом не хорошо, хамство.*

25% китайских респондентов считают начальника китайцем, ссылаясь на интуицию: *«Чувствую; чувство; или анализ речевого поведения: Может быть в речи что-то скрыто специально, это стиль выражения китайца; потому что русские так не шутят; лично считаю, что китайские начальники обращают внимание на эффект подчиненных, а русские начальники на потенциал».*

Таким образом, можно предположить, что китайские респонденты будут испытывать КД в этой деловой ситуации.

70% опрошенных **русских** считают этого начальника русским по следующим причинам:

1) типичный русский юмор: *«типично русский юмор, китайцы так не шутят»; «Такой юмор присущ русским начальникам»; «Потому что подобные шутки очень в русском стиле»; «Мне кажется, что такую шутку мог отмотать только русский начальник»; «Это типично русский подход работодателя»;*

2) не соответствует китайскому стилю речевого поведения: *«Мне кажется, что китайцы более серьезные при приеме на работу»; «Шутит, улыбается»; «Я думаю руководитель русский. Русские любят шутить, и они часто это делают, что-*

бы работа и рабочий процесс не казались безличными. Это помогает наладить доверительное отношение между начальником и сотрудником»; «Шутит при первом знакомстве»;

3) не соответствует китайскому стилю руководства: «Мне кажется, что у китайских работников в первую очередь ставится исполнительность, а потом инициатива»; «Начальник, скорее всего, русский, так как китайский начальник на собеседовании редко будет обсуждать круг задач и даже шутить на эту тему. Это даст ему возможность расширить круг ответственности сотрудника после приема на работу. К тому же, эта шутка достаточно щекопливая, так как затрагивает сотрудников, работающих в компании в данный момент»;

4) отношение к новым сотрудникам в китайской фирме: «Положение старых сотрудников (отношение к ним руководства, доверие или отсутствие такового) всегда отличается от положения и прав претендента или новичка»;

5) чувство: «Интуиция».

Таким образом, русские сотрудники в межнациональной фирме обращают внимание на стиль руководства китайских начальников, требования к сотрудникам (исполнительность), особое положение старых сотрудников фирмы, склонность к неопределенности (нестрогое определение круга обязанностей).

15% русских респондентов считают начальника китайцем:

1) речевое поведение не соответствует русскому менталитету: «русские начальники мало когда могут шутить при первом собеседовании»; «Потому что это очень характерно для китайцев»; 2) шутка характерна для китайцев: «По характеру шутки она скорее всего относится к китайскому менталитету, хотя я думаю есть разные начальники как китайцы так и русские»).

10% думают, что может быть и русским, и китайцем.

Таким образом, можно предположить, что большинство русских не будет испытывать КД в данной деловой ситуации.

Для того, чтобы выявить типичные тактики речевого поведения в ситуации КД в межнациональном деловом диалоге, мы включили в анкету следующие вопросы: «Продолжите диалог, как бы Вы отреагировали на шутку начальника?»; «Оцените уместность реакции подчиненного (после предъявления реального ответа подчиненного».

Реакция претендента на работу на шутку начальника

Результаты опроса позволили выявить типичные стратегии речевого поведения в ситуации КД, к которым прибегают китайские респонденты.

Результаты анкетирования китайских респондентов

Типичные реакции китайцев на шутку начальника

90% китайских респондентов в ситуации КД (шутка начальника при первом знакомстве) используют *стратегию конструктивного развития диалога*, применяя или *тактику игнорирования акции* (65%), или *тактику поддержания акции* (шутка – шутка, флирт – флирт) (25%).

И только 10% китайских респондентов в ситуации КД использовали *стратегию деструктивного развития диалога*, применяя *тактику противодействия*.

Стратегия конструктивного развития диалога в ситуации КД реализуется в ответах китайцев следующими тактиками:

1. Тактика игнорирования акции.

65% опрошенных китайцев **не поддерживают** шутливую тональность начальника, реагируют серьезно, типичной реакцией китайских респондентов было обещание стараться выполнить работу: «Стараюсь, обязательно выполню всю Вашу порученную работу»; «Я буду стараться, если я здесь буду работать»; «Если я эффективно выполню всю работу, тогда Вы меня оставьте»; «Тогда Вы меня примите, предоставьте мне шанс поработать»; «Я обязательно выполню всю работу, никому не оставляю, оставляю только успехи»; «Я выполню всю Вашу порученную работу»; «Конечно выполню»; «Я только энергично отношусь к работе, выполню всю работу за определенное время, не беспокоюсь»; «Я буду стараться»; «Тогда спасибо Вам за принятие, выполню всю работу»; «Не беспокоюсь, я обязательно выполню Вашу порученную работу»; «Выполню всю работу, это моя обязанность»; «Я буду Вам показывать мои достоинства, чтоб Вы были довольным».

Обращает на себя внимание тот факт, что часто обещание выполнить всю работу сопровождается настойчивой просьбой принять на работу («тогда Вы меня оставьте») / или условием – «Если я здесь буду работать», а также эксплицитным заверением в своей надежности («Не беспокоюсь»). Т.е. претен-

дент на работу всеми силами пытается достичь цели – быть принятым на работу.

2. Тактика поддержания акции.

20% китайских респондентов используют **тактику поддержания акции**, а именно – отвечают шуткой (Вы наверное шутите; Хаха; (Улыбается); Хорошо), что, с нашей точки зрения, является проявлением *скрытого коммуникативного дискомфорта*, так как шутка начальника вызвала у респондента неудобство, но все-таки для сохранения лица начальника они отвечают шуткой.

5% отвечает флиртом («если вечером нужно остаться, тогда звоните...»), воспринимая поведение начальника как флирт. В этом случае, как и в случае реагирования шуткой на шутку, используется тактика поддержания акции (флирт – флирт).

10% китайских респондентов использовали стратегию деструктивного развития диалога, реализуя ее **тактикой противодействия**: «мне очень жаль, я не трудолюбик», или проявляя ее **невербально** («вспотел»). Использование стратегии деструктивного развития диалога, по нашим наблюдениям, является *открытым проявлением коммуникативного дискомфорта*.

В этой же ситуации все 100% русских респондентов используют стратегию конструктивного развития диалога, однако соотношение используемых тактик меняется.

Результаты анкетирования российских респондентов

40% русских респондентов используют **тактику поддержания акции**, отвечают начальнику шуткой: «Нет-нет, другим сотрудником тоже останется немного работы»; «Я могу работать и помедленнее»; «Я трудолюбивая, но не волшебница»; «Я надеюсь, работа еще появится»; «Работы никогда не бывает много, я оставлю чуть-чуть»; «Ну если так, то я Вам просто необходима (улыбается)»; Молча улыбается.

Обращает на себя внимание тот факт, что русские респонденты считают, что шутка создает приятную атмосферу, сокращает дистанцию с начальником, поэтому здесь отсутствует КД.

10% ответов русских респондентов включало совет, что можно отнести к **регулятивной тактике**, что подчеркивает менее высокую дистанцию власти в русском деловом диалоге (например: «Ну так увольте их; работа найдется для каждого»; «Не волнуйтесь, работы всем хватит. Ее мало не бывает»).

50% опрошенных ответили так же, как китайские респонденты, серьезно, обещанием выполнить свою работу, т.е. использовали **тактику игнорирования**: «Стараюсь, обязательно выполню всю работу»; «Сделаю все, что в моих силах»; «Я постараюсь сделать все, что будет входить в мои обязанности, но, думаю, работы должно хватать»; «Я выполню всю порученную мне работу». Обращает на себя внимание тот факт, что русские респонденты подчеркивают, что они не будут отнимать работу у других сотрудников: *что в моих силах, что будет входить в мои обязанности, порученную мне работу*. В этих ответах можно усмотреть скрытый коммуникативный дискомфорт, т.к. с точки этики нехорошо «подсигивать» других сотрудников, служить причиной их увольнения, причина КД здесь этические нормы поведения. Половина опрошенных русских считают, что надо дать работу всем.

Третий вопрос эксперимента был направлен на оценку реакции претендента как уместную или неуместную.

Оценка реакции подчиненного

75% китайцев считают шутливую реакцию претендента на работу **неуместной**, так как: 1) это не соответствует ситуации, надо вести себя серьезно: «Речь начальника смущает подчиненного»; «потому что при приеме на работу лучше не так общаться с начальником, то будет недоразумение»; «При приеме на работу нельзя шутить, надо серьезно относиться к этому, то начальники считают, что ты человек легкомысленным»; 2) это нарушает нормы гендерного поведения, например: «Мужчина так шутит не уместно, а девушка нормально, но все равно не очень культурно»; 3) не соответствует скрытому смыслу реплики начальника, например: «По поводу объема работы, начальники обычно так говорят с намеком, чтоб подчиненные выполнили работу, поэтому нельзя сказать «немного» Вам оставлю».

Всего 25% китайских респондентов считают реакцию подчиненного **уместной** («потому что потом можно сказать, что я оставлю Вам право решения»).

В целом, можно сказать, что китайские респонденты считают, что в деловом общении «при первом знакомстве шутить с начальником – плохое начало для профессиональной карье-

ры, хамство по отношению к начальнику», шутка свидетельствует, по их мнению, о недостаточном уровне уважения к начальнику, она может создать неверное впечатление о претенденте как человеке легкомысленном, не вполне серьезно относящемся к работе.

Среди русских респондентов 55% считают реакцию претендента на работу **уместной**, так как 1) инициатор шутки – начальник, например: «Начальник пошутил первым»; 2) ответ создает хорошую атмосферу, например: «нормальная шутка»; «Ответ на шутку»; «Ответ разряжает обстановку»; 3) зависит от характера человека (скромность), например: «Думаю, вполне уместна такая реакция, поскольку скромность хорошее качество. А такой комментарий может смутить именно скромного человека».

Таким образом, большинство русских респондентов (55%) не испытывают КД в ситуации, когда начальник шутит с подчиненным, и шутивая реакция – проявление комфортности общения.

Однако достаточно большое число русских респондентов (45%) считают реакцию претендента на работу **неуместной**, думают, что 1) это проявляется неуважения к начальнику, например: «невежливо сразу шутить с начальником»; «Хамство по отношению к начальнику»; «Недостаточен уровень уважения к начальнику»; 2) несоблюдение дистанции общения с начальником, например: «Необходимо соблюдать субординацию»; 3) плохое начало для карьеры, например: «Он всего лишь еще Претендент на работу. А шутки с начальником – плохое начало для профессиональной карьеры»; 4) нарушается этика общения, например, «Мне кажется, что говорить надо про себя, а не про другого человека»; «Мне кажется, в своем разговоре

с начальником не стоит шутить, даже косвенно, на тему того, как и сколько он работает. И, тем более, пытаться намекнуть, что ты займешь какие-либо его обязанности». Эти ответы коррелируют с 50% «серьезных» реакций русских респондентов на шутку начальника. Однако мотивы выбора «серьезного ответа» другие: если китайские респонденты не хотят показаться, в большинстве случаев, несерьезными, то русские респонденты руководствуются этическими правилами поведения (нельзя говорить о другом, занять место другого). Неподдержание шутки начальника русскими респондентами можно интерпретировать как потенциальный КД.

Таким образом, главное отличие в деловой сфере в русской и китайской культурах состоит в следующем: в китайской культуре с высокой дистанцией власти официальное и неофициальное общение строго различаются местом общения (офис, столовая, ресторан) и ограничиваются статусом (начальнику предписывается шутить с подчиненным в нерабочее время, и подчиненный должен реагировать на шутку начальника «сохранением лица»).

В русской деловой культуре фатическое общение сопровождает деловое общение, шутки допускаются как вышестоящему, так и нижестоящему. Сотрудники обычно не испытывают дискомфорта при фатическом общении в деловом диалоге с начальником.

При межкультурном деловом общении происходит пересечение разных типов культур, которое может сопровождаться ломкой стереотипов речевого поведения. При этом надо отметить, что и китайским и российским сотрудникам поликультурных фирм приходится подстраиваться под тот тип общения, который свойственен национальной культуре начальника.

Библиографический список

1. Семенов, Л. П. Основы лингвистической теории. – М., 1996.
2. Болохонцева, Н.М. Скрытый коммуникативный дискомфорт как явление диалога: автореф. ... канд. филол. наук. – Орёл, 2011.
3. Хофстеде, Г. Типология корпоративных культур [Э/р]. – Р/д: <http://www.corpculture.ru/content/tipologiya-korporativnykh-kultur-g-hofstede>.
4. Hofstede, G.H. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
5. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М., 2002.
6. Спешнев, Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб., 2011.
7. Владимирова, Т.Е. Призванные в общение. Русские в межкультурной коммуникации. – М., 2007.

Bibliography

1. Semenenko, L. P. Osnovih lingvisticheskoy teorii. – M., 1996.
2. Bolokhontseva, N.M. Skrytiy kommunikativnyy diskomfort kak yavlenie dialoga: avtoref. ... kand. filol. nauk. – Oryol, 2011.
3. Hofstede, G. Tipologiya korporativnykh kul'tur [Eh/r]. – R/d: <http://www.corpculture.ru/content/tipologiya-korporativnykh-kultur-g-hofstede>.
4. Hofstede, G.H. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
5. Karasik, V.I. Yazhik social'nogo statusa. – M., 2002.
6. Speshnev, N.A. Kitaycih: osobennosti nacional'noy psikhologii. – SPb., 2011.
7. Vladimirova, T.E. Prizvanniye v obsheniye. Russkie v mezhkul'turnoy kommunikacii. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 19.08.13

УДК 81

Averina M.A., Khomutova T.N. **NUMERIC COMPONENT OF RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS.** The article analyzes the syntax organization of phraseological units with numeric component in Russian and English languages. Numeric components in Russian and English languages possess the great phrase – forming ability, characterized by stability and higher usage frequency. The comparative analysis performed shows considerable similarity of unit structural organization in Russian and English languages.

Key words: phraseological unit, numeric component, phrase – forming ability.

М.А. Аверина, канд. фил. наук, доц., зав. каф. лингвистики, филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерске, E-mail: marina651@mail.ru; **Т.Н. Хомутова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. Лингвистики и межкультурной коммуникации Южно-Уральского гос. университета (НИУ), г. Челябинск, E-mail: tnh@susu.ac.ru

ЧИСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье анализируется синтаксическая организация фразеологизмов с числовым компонентом в русском и английском языках. Числовые компоненты в русском и английском языках обладают большими возможностями для образования фразеологизмов, характеризующихся устойчивостью, большой частотностью употребле-

ния. Проведённый сравнительный анализ свидетельствует о значительном сходстве структурной организации изучаемых единиц в русском и английском языках.

Ключевые слова: фразеологизм, числительное, компонент, фразеобразование.

Антропоцентрический принцип в современном сравнительно-сопоставительном языкознании распространяется на область лексики. Количественные характеристики объективного мира познаются путем исчисления и измерения, которые играют большую роль в практической деятельности людей. Категория количества, выражающая внешнее, формальное взаимоотношение предметов или их частей, а также свойств, связей, получает наиболее конкретное выражение в числительных: в их функционировании закреплён определенный культурно-исторический опыт человека. В свете антропологической парадигмы лексика, обозначающая количество, становится предметом внимания лингвистов в конце XX – начале XXI вв. Сопоставительные исследования языковых явлений в области фразеологии актуальны для современных лингвистов, так как знание устойчивых выражений языка позволяет глубже понять менталитет нации-носителя языка [1].

Синтаксическая организация фразеологизмов остаётся предметом научного рассмотрения учёных Челябинской научной лаборатории во главе с А.М. Чепасовой [2; 3]. Специальных исследований, посвященных описанию компонентного состава фразеологизмов с числовым компонентом в русском и английском языках в научной литературе недостаточно. Конструктивные свойства фразеологизмов были предметом описания в работах М.А. Авериной [4; 5], Е.И. Болдыревой [5] и других учёных. Семантике числительных в разнотипных языках посвящены диссертационные исследования Т.Б. Пасечника [6] и В.В. Шевченко [7].

Цель нашего исследования – выявить фразеобразующую роль числового компонента фразеологических единиц русского и английского языков. Под компонентом фразеологизма мы понимаем слово, знаменательное или служебное, с претерпевшим качественные изменения значением как системы сем и сохраняющее внешнюю, формальную отдельность слова, которое не может выступать самостоятельно в качестве обозначения или члена предложения. Числовые компоненты – это слова, содержащие явное или неявное указание на число. Являясь абстрактным показателем количества однородных предметов, обозначением их при счете, имена числительные, замкнуты в своеобразную категорию количественных слов, которые, становясь компонентами фразеологических единиц, утрачивают лексическое значение как систему иерархически связанных сем.

Материал нашей картотеки в 500 русских и 500 английских фразеологических единиц с числовым компонентом показал, что фразеологизмы русского языка включают в свой состав от двух до пяти компонентов, группа трехкомпонентных фразеологизмов наиболее представлена: **в один голос, жить одним домом, в двух словах**.

Английские фразеологизмы с числовым компонентом включают в свой состав от двух до шести компонентов, наиболее продуктивной оказалась группа четырехкомпонентных фразеологизмов: **be at one's worst, one for the road, be like two peas**.

Самыми большими фразеобразовательными возможностями в русском языке, по нашим наблюдениям, обладают количественные числительные (70%), среди них единицы с компонентом **один (взглянуть хоть одним глазком, в один голос, жить одним домом)**, с компонентом **два (в двух словах, в двух шагах, два сапога пара)**, с компонентом **семь (семь пядей во лбу, семь пятниц на неделе)**.

Материал нашей картотеки показал, что самым продуктивным в русской и английской фразеологии является числовой компонент «один», который актуализирует сему 'отдельное', акцентирует внимание на самоценности сущего, данного в своем единстве. В русской фразеологической картине мира человек важен как часть целого, поэтому числовой компонент «один» символизирует одиночество человека: **один как перст**.

В английской языковой культуре человек склонен к индивидуализму, он хочет обо всем иметь свое мнение и не зависеть от окружающих: **number one – «своя собственная персона»; one and the only – «единственный, уникальный»; look after (take care of) number one – «заботиться о себе, о своих интересах, не забывать себя»**.

В английской фразеологии числовой компонент «**one / один**» актуализирует сему 'количество', если во фразеологической единице отражается представление о простоте и точности арифметических действий (**clear as that two and two make four**) или идиома включает в себе какое-либо конкретное понятие реально существующего или существовавшего явления: **the 39 articles – «свод догматов англиканской церкви»; get to (reach) first base – «сделать первые шаги в каком-либо деле», first night – «премьера, первое представление»**.

Числовой компонент «**one / один**» в английских идиомах актуализирует семы 'начало', 'предел', 'превосходство': **in the year one, to be at one, to be made one, with one accord, one by one, one fell in a swoop, one in the eye of somebody, a hot one, a quick one, one over the eight, like one o'clock, one or two, one for the road, one could hear a pin drop**.

Противоречие между содержанием и формой, структурной раздельностью компонентов и семантической глобальностью целого, присущее всем фразеологическим единицам, обуславливает особый характер их функционирования в речи.

He used to use a hot one during the conversation (J. Fowles. French Lieutenant's Woman). – Он любил вставить **солоное слово** во время беседы. (Дж. Фаулз. Любовница французского лейтенанта)

В приведённом выше примере числовой компонент «**one / один**» в составе фразеологической единицы **a hot one** порывает со своим конкретным значением, выполняет переносную функцию и участвует в создании образности и эмоциональности.

Числовой компонент «**one/один**» актуализирует сему 'очень малое количество': **one cloud is enough to eclipse all the sun – одно облако может заслонить солнце; one man no man – один в поле не воин; семы 'одинаковое', 'единое': be all one to smb – совершенно безразлично, все едино; one bone one flesh – муж и жена – одна плоть и кровь**. Во фразеологизме-эквиваленте **with one stroke of the pen – одним росчерком пера** числовой компонент «**one/один**» указывает на быстрое, внезапное выполнение действия.

Так числовой компонент в английской фразеологии балансирует между двумя полюсами денотативной отнесенности: с одной стороны, это связь с конкретными объектами счета, что обеспечивает его конкретность и однозначность; с другой стороны, символические смыслы, позволяющие воспринимать число как качественно нагруженный знак, не с привязанный к конкретному количественному значению. В этом мы видим отражение общеязыковой тенденции к преодолению однозначности.

Числовой компонент «**two/ два**» в русской и английской фразеологии тоже характеризуется полисемантизмом.

Никитич достает ружье, входит в тайгу и ждет, что его цель находится в двух шагах, и он ее вот-вот настигнет (В. Шукшин. Охота жить).

В данном примере фразеологизм **в двух шагах** указывает на близость расположения в пространстве охотника и его цели (дичи).

Числовой компонент «**two/ два**» актуализирует в английской фразеологии семы 'раздвоенность' (**between two fires – между двух огней, fall (sit) between two stools – сесть между двух стульев**), 'указания на сходство, подобие предметов или людей' (**as like as two peas – похожи, как две капли воды**). Фразеологизм **kill two birds with one stone** имеет значение «убить двух зайцев одним ударом».

В составе одного фразеологического оборота могут быть два числовых компонента – «**one / один**» и «**two/ два**». Числовой компонент «**two/ два**» выражает некоторое множество, а числовой компонент «**one / один**» указывает на отсутствие множества: **two dogs over one bone seldom agree – двум собакам одной кости не поделить**. Явление вторичной семантизации числовых компонентов в составе фразеологизмов русского и английского языков отражает смешение логико-«математического» и наивного осмысления счетной процедуры. «Математический» подход предполагает однозначность и точность результата пересчитывания. Для сферы народной культуры пересчитывание выступает как постижение «нерациональных» свойств объекта.

Проведенный анализ показал, что в русской фразеологии в отличие от английской фразеологии продуктивен числовой компонент «семь»: *семь пядей во лбу, семь смертных грехов, семь чертей и одна ведьма, семь пятниц на неделе*.

В английской фразеологии третью позицию по продуктивности занимает числовой компонент «nine /девять». В составе фразеологизма он актуализирует семы 'сверх меры', 'совершенное', 'предельное', 'бесконечное' (*a nine's day wonder, dressed up to the nines, to have nine lives*); семы 'неопределенно большое количество' (*have nine lives like a cat – быть живучим как кошка*), 'умеренное количество': *a wonder lasts but nine days – все приедается*.

Таким образом, явление вторичной семантизации числовых компонентов в составе фразеологизмов русского и английского

языков отражает смешение логико-«математического» и наивно-го осмысления счетной процедуры. В размытии конкретной количественной семантики числовых компонентов в составе фразеологизмов русского и английского языков находит отражение тенденция к преодолению однозначности. Не все компоненты числового ряда отражаются в языковых фактах русской и английской фразеологии. Это позволяет говорить о лакуарности наивно-языкового числового ряда по сравнению с общепринятым «математическим». Продуктивными числовыми компонентами в русской и английской фразеологии являются компоненты «one/один» и «two/два». Для русского языкового сознания продуктивен числовой компонент «семь», а для английского – компонент «nine /девять». Каждое из этих чисел имеет свою символическую мотивировку.

Библиографический список

1. Хомутова, Т.Н. Научная коммуникация: межкультурный аспект // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 23.
2. Челябинская фразеологическая школа: научно-исторический очерк. – Челябинск, 2001.
3. Структурно-грамматические свойства русских фразеологизмов: Коллективная монография. – Челябинск, 2002.
4. Аверина, М.А. Компонентный состав фразеологизмов-союзов современного русского языка // Проблемы современной науки: сборник научных трудов. – Ставрополь. – 2012. – № 5-1. – Т. 1
5. Аверина, М.А. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и английского языков / М.А. Аверина, Е.И. Болдырева / / Альманах современной науки и образования. – Тамбов. – 2013. – № 6(73).
6. Пасечник, Т.Б. Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц с числовым компонентом в русском языке в сопоставлении с английским: автореф. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
7. Шевченко, В.В. Символика и значения числовых компонентов в английских фразеологических единицах: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2001.

Bibliography

1. Khomutova, T.N. Nauchnaya kommunikaciya: mezhkulturnij aspekt // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2008. – № 23.
2. Chelyabinskaya frazeologicheskaya shkola: nauchno-istoricheskij ocherk. – Chelyabinsk, 2001.
3. Strukturno-grammaticheskie svoystva russkikh frazeologizmov: Kollektivnaya monografiya. – Chelyabinsk, 2002.
4. Averina, M.A. Komponentnij sostav frazeologizmov-soyuzov sovremennoy russkogo yazhka // Problemih sovremennoj nauki: sbornik nauchnih trudov. – Stavropolj. – 2012. – № 5-1. – Т. 1
5. Averina, M.A. Somatizm kak komponent frazeologicheskoy edinic russkogo i anglijskogo yazhkov / M.A. Averina, E.I. Boldihreva // Aljmanakh sovremennoj nauki i obrazovaniya. – Tambov. – 2013. – № 6(73).
6. Pasechnik, T.B. Lingvokulturologicheskij analiz frazeologicheskikh edinic s chislovim komponentom v russkom yazhke v sopostavlenii s anglijskim: avtoref. ... kand. filol. nauk. – М., 2009.
7. Shevchenko, V.V. Simvolika i znacheniya chislovikh komponentov v anglijskikh frazeologicheskikh edinicakh: dis. ... kand. filol. nauk. – М., 2001.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 81'42; 801.7

Azarenko N.A. THE LINGUISTIC REPRESENTATION OF F.M. DOSTOEVSKY'S ORIGINAL METAPHOR EXPRESSED AS «AN IDIOT IS A GOD'S FOOL» IN CRIME AND PUNISHMENT. The linguistic representation of the author's original metaphor expressed as «an idiot is a God's fool» in Dostoevsky's world view in general and in Crime and Punishment in particular is analyzed in the article. Both peculiarities of Dostoevsky's Orthodox world view and the very sense he had put into The Great Pentateuch first novel are researched as we decipher the given metaphoric model.

Key words: cognitive metaphor, metaphoric model, world view, foolishness for Christ, Jesus Christ.

Н.А. Азаренко, канд. филол. наук, доц. каф. современного русского языка и методики его преподавания Липецкого гос. педагогического университета, г. Липецк, E-mail: azarenko.nadezhda@yandex.ru

ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ АВТОРСКОЙ МЕТАФОРЫ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ЮРОДИВЫЙ ПЕРСОНАЖ ЕСТЬ ХРИСТОЛИКИЙ ПЕРСОНАЖ» (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

В статье анализируется языковое представление творческой метафоры Ф.М. Достоевского «юродивый персонаж есть христоликий персонаж» в картине мира писателя в целом и в романе «Преступление и наказание» в частности. Посредством адекватной авторскому замыслу дешифровки названной метафорической модели нами исследуются как особенности православной картины мира самого Достоевского, так и тот смысл, который писатель хотел донести до читателей посредством первого романа «Великого Пятикнижия».

Ключевые слова: когнитивная метафора, метафорическая модель, картина мира, юродство, Христос.

В последние десятилетия большой интерес у лингвистов вызывает когнитивная теория метафоры [1-5 и др.], в рамках которой метафора понимается как ментальная операция, проявление аналоговых возможностей человеческого мышления, широкий класс случаев осмысления сущностей одной понятийной области в терминах другой. Другими словами, метафориза-

ция представляет собой взаимодействие двух структур знания: структуры источника (хорошо знакомого, source domain) и структуры цели (чего-то нового, target domain).

Как продукт мышления, метафорические значения и способы их выражения отражают мировосприятие: и индивидуальное, и этническое, и универсальное. Следовательно, изучение язы-

ковых и речевых метафор открывает возможность «проникнуть в общие закономерности человеческого мышления» [6, с. 13], позволяет дешифровать представления о мире конкретного человека и, если речь идет о художественном произведении, максимально определить смысл, вложенный автором в свое творение, иногда бессознательно.

Таким образом, можно сказать, что в современных когнитивных исследованиях метафора рассматривается и как один из инструментов концептуализации мира, и как способ проникновения в процессы речемыслительной деятельности человека, способ познания его картины мира. Особенно актуально это, на наш взгляд, применительно к великим именам нашей классической литературы, таким, как Достоевский.

В настоящей статье мы предпринимаем попытку проанализировать особенности миропонимания великого писателя посредством исследования его специфической особенности, выявленной нами в результате тщательного изучения наследия великого писателя, которое заключается в последовательном представлении одной понятийной области (христиански ориентированной) в терминах другой (бытовой, обыденной, эмпирической).

Исследование христианского творчества Достоевского с метафорической точки зрения является *новым* для лингвистической науки и может представлять интерес не только для лингвистов, но и для литературоведов, поскольку решает с новых методологических позиций фундаментальный филологический вопрос о соотношении в творчестве Достоевского последовательно религиозной проблематики и языковых форм её выражения, что оказалось возможным благодаря разработке адекватных этому соотношению принципов анализа художественного текста. Можно сказать, что когнитивная метафора стала новым инструментом познания, имеющим *теоретическую и практическую* значимость, который может помочь *преодолеть* некоторые *трудности*, возникающие при изучении произведений Достоевского как в вузе, так и в школе, и открывает новые *перспективы* в изучении диалекта и шире – идиостиля.

Новизна подхода к анализу художественного текста в целом и к метафоре в частности предопределили и нетипичную *методику исследования*. В качестве основного метода исследования может быть назван метод обязательного учета авторских интенций и читательского восприятия произведения, близкий к методу рецептивной эстетики; использовался также широко распространенный в социологии и психолингвистике метод ассоциативного эксперимента.

Именно ассоциация лежит в основе когнитивной метафоры. Устойчивые ассоциативные соответствия между областью источника и областью цели называются «метафорическими моделями» [3 и др.]. Любая метафорическая модель, существующая в индивидуальном или коллективном сознании, воплощает некий стереотипный образ, с помощью которого организуется опыт человека и его представления о мире [5, с. 116].

Представления о мире Достоевского нашли реализацию в разных метафорических моделях, в частности в анализируемой далее субъективной, творческой модели «юродивый персонаж есть христоликий персонаж».

На особую значимость метафорических моделей в художественном тексте обращало внимание много исследователей. Несмотря на общую природу метафорических моделей, они неодинаковы в научных текстах и в художественных произведениях. В первых авторы опираются в основном на общеязыковые (онтологические, структурные, пространственные и т.п.) метафорические модели, во вторых – на субъективные авторские метафоры. Что касается анализа общеязыковых метафор, то их исследованию и структурному описанию посвящено много работ [7 и др.]. Что же касается конкретных субъективных авторских метафор (которые называются также *оказиональными*) [4, с. 37], живыми, творческими [8, с. 139]), то они изучены, на наш взгляд, недостаточно, хотя в современной лингвистической науке интерес к этому вопросу неуклонно растет.

Творческие авторские метафоры имеют особую значимость для исследования идиолектной нормы, поскольку метафорические модели варьируются для каждого конкретного автора текста, в особенности художественного, в зависимости от его взглядов на мир, системы ценностей, именно поэтому их со всеми основаниями можно назвать субъективными.

Стоит отметить, что при дешифровке авторских метафор надо помнить, что часть значения высказывания, представля-

ющего собой метафору, лежит за пределами строго лингвистического содержания высказывания, если под строго лингвистическим понимать суждение, выраженное лексическими, морфологическими и синтаксическими элементами предложения. Л. Брандт и П.А. Брандт называют это «психологическим аспектом понимания семантического содержания метафоры» [2, с. 6-8].

Что касается Ф.М. Достоевского, то для него, в соответствии с его глубоко религиозным мировосприятием, все персонажи Достоевского так или иначе сакрализированы, они либо иффернальны (чаще), или «христолики», как назвал их Иустин Попович [9].

Как известно, возлюбленный Достоевским Христос был юродивым, в связи с чем автор «Пятикнижия» был абсолютно убежден в том, что все юродивые, будучи в духовном плане близкими к нравственным идеалам, продемонстрированным Христом, служат своего рода преемниками и посредниками, избранниками, которые могут стать трансляторами Божественного голоса, способны создать иллюзию Богоприсутствия, столь необходимого Достоевскому. Именно поэтому почти все юродивые Достоевского «христолики», а все «христоликие» персонажи в большинстве случаев номинируются как юродивые. Наиболее полно традиция юродства описана и представлена в последнем романе писателя, однако и в первом романе «Пятикнижия» метафора «юродивый персонаж есть христоликий персонаж» представлена в полном объеме в первую очередь посредством образа Сони Мармеладовой.

Известно, что древнерусская традиция подразделяла юродство на природное («во Христе»), то есть непритворное душевное или физическое убожество, и добровольное юродство («Христа ради»), то есть сознательное принятие на себя этого подвига. Юродство «Христа ради» – это особый чин мирской святости, добровольный христианский подвиг из разряда так называемых сверхзаконных, не предусмотренных церковными уставами. Юродивый как бы повторяет жертвенный подвиг Христа. Высшим проявлением юродства считается служение миру в своеобразной проповеди, которая совершается не словом и не делом, а силой Духа, духовной властью личности, нередко обличенной пророчеством [см. об этом: 10, с. 35]. Таким образом, поведение юродивого можно назвать двунаправленным: на себя (спасение своей души) и на мир (приведение мира к христианским нормам). Обычно считается также, что отказ от родины, семьи, близких людей – одна из составляющих подвига юродства.

Достоевский следует за традицией отказа юродивых от семьи и брака, так как плотская любовь – от искушителя (по народным верованиям, «дьяволу усвоается власть над половой любовью, приворот и отворот» [11, с. 65]): Мышкин, Макар Долгорукий, Алеша Карамазов, старец Зосима, – все они укоренены в духовной почве православного народа, и все они не имеют семьи (семья Макара Долгорукого лишь формальность).

Четкое разделение юродства природного и юродства Христа ради проведено и в Толковом словаре живого великорусского языка В. Даля: «Юродивый, безумный, божевольный, дурачок, отроду сумасшедший; народ считает юродивых Божиими людьми, находя нередко в бессознательных поступках их глубокий смысл, даже предчувствие или предвидение; церковь же признает и юродивых Христа ради, принявших на себя смиренную личину юродства» [12, с. 669].

Но, несмотря на столь четкое разделение юродивых на две категории, трудно однозначно определить в ту или иную группу юродивых Достоевского, что можно объяснить тем, что писатель, при всем тяготении к древнерусской культуре, изображал все же своего современника, то есть человека XIX века, а к этому времени юродство претерпело определенные изменения, сформировался даже новый тип юродивого – шут-юродивый, приживальщик, юродствующий «из куска хлеба». В раннем периоде творчества Достоевского господствует именно такой «шут-юродивый». В зрелом же творчестве он отходит на вторые и третьи места, а центральной фигурой романного действия становится герой, близкий юродивому Христа ради, подобный персонажам древнерусских житий и способный на юродские жесты (как, например, Соня Мармеладова или старец Зосима из «Братьев Карамазовых», кланяющийся будущему Митиному страданию).

Юродивых в «чистом» виде, в традиции классического древнерусского юродства (т.е. юродивых «во Христе») у Достоевского почти нет (за редким исключением вроде Лизаветы Смердящей). Вместе с тем широко представлена традиция юродства в области психологии целого ряда героев, поэтому представля-

ется правильным говорить о «юродивых героях», близких юродству по мироощущению, способных на глубокое сострадание чужому страданию, на определенную христоцентрически устремленную странность в поведении, то есть можно сказать, что Достоевский употребляет слово «юродивый» метафорически.

Таким образом, «юродивый герой» Достоевского вбирает в себя как традиционные качества христианского смирения, так и те изменения, которые внесены в эти образы ходом истории и индивидуальностью автора. Специфической чертой реализации традиции юродства у Достоевского является то, что юродскими жестами наделяются у Достоевского и неюродивые персонажи.

Все сказанное позволяет согласиться с теми исследователями творчества Достоевского, которые утверждают, что для писателя юродство не болезнь и не глупость, а странность, причем странность эта имеет своим источником христианские идеалы. В образе юродивого Достоевский стремился показать, что свобода заключается в смирении, именно смирение выделяет юродивого подвижника из среды прочих людей. Можно сказать, что тип юродивого в понимании и изображении Достоевского – это тип всемирного боления за всех, создававшийся в России веками, и которого, по словам писателя, нет в целом мире. Именно юродивые герои Достоевского несут в себе мир «высокой духовности», а остальные «от него оторвались» [13, с. 575].

Итак, юродство в понимании Достоевского – это странность, подобная «странности» возлюбленного писателем Богочеловека. Так, например, Соня Мармеладова, как и последующие юродивые – князь Мышкин и Алеся Карамазов, не имеют никаких внешних признаков юродства, и названы они так ввиду своей величайшей готовности немедленно, не раздумывая пострадать за других, подобно Христу – первому юродивому. Таким образом, юродивый для Достоевского, как и для русского народа, был своего рода христоносцем, имевшим в себе и на себе печать живого Бога, истинным последователем Христа. Не случайно первых христиан на Руси язычники называли «юродивыми» [14, с. 12].

Таким образом, притягательность образа юродивого для Достоевского обуславливается притягательностью образа самого Христа. Можно сказать, что для писателя, как и для древнерусского человека, юродивый был некоей реализованной мечтой о лицезрении Господа, можно даже сказать, что в лице юродивого в творчестве Достоевского была явлена сама божественная истина.

В «Преступлении и наказании» божественная истина явлена в первую очередь посредством образа Сони Мармеладовой, которая неоднократно номинируется с помощью субстантивной

формы «юродивая», вкладываемой в уста Раскольникова: «*Юродивая! юродивая!*» – *твердил он про себя*» [15, с. 248].

Если говорить о реализации в данном случае метафоры «юродивый герой есть христоликий герой», то «данное» в ней последовательно эксплицировано существительным «юродивая», в то время как «новое» выражено только на имплицитном уровне – общим модальным планом всех фрагментов текста, посвященных «юродивой» героине, позволивших Симонетте Сальвестрони определить именно образ Сони с её чтением Евангелия в качестве «ощущения Богоприсутствия» второй ипостаси триединого Бога – Бога Сына Иисуса Христа [16].

Еще одна юродивая романа – Лизавета, духовная сестра Сони (Лизавета и Соня обменялись крестами). Синтаксические единицы, посвященные Лизавете, также последовательно реализуют метафору «юродивый герой есть христоликий герой», структура цели которой, помимо имплицитных способов, представлена на эксплицитном уровне – в предложении религиозно-проповеднического стиля (на религиозно-проповеднический стиль указывает архаизм «узрит» и инверсионный порядок членов предложения) «она (Лизавета) Бога узрит» [15, с. 249] с существительным «Бог» в функции прямого дополнения.

Однопорядковая «христоликость» образов Лизаветы и Сони многократно подчеркивается в романе: помимо их дружбы за Святой Книгой, они постоянно наделяются автором сходными характеристиками, как, например, в следующем фрагменте текста: «*Лизавета! Соня! Бедные, кроткие, с глазами кроткими... Милые!.. Зачем они не плачут? Зачем они не стонут?.. Они все отдадут... глядят крото и тихо...*» [15, с. 212]. В процитированном, частично парцелированном фрагменте сходная «у-Бог-ость» героинь выражается в употреблении качественных прилагательных в форме множественного числа («бедные», «кроткие», «милые»), а также посредством многократного употребления лично-указательного местоимения множественного числа «они».

Для прочтения метафоричности, вложенной Достоевским в эти женские образы, очень важно предложение «они всё отдадут», где определительное местоимение «всё» указывает на абсолютную полноту действия, названного поясняемым глаголом. На подобное «всеотдавание» способны только особые, «христоликие», персонажи, к которым, без сомнения, относятся Соня и Лизавета.

Итак, Достоевский активно использует образы «юродивых» нового типа, совмещающих в себе христоцентризм и народность, для того, чтобы создать иллюзию Богоприсутственности, чтобы транслировать евангельские истины, осуществляя таким образом посредничество между человеком и Богом.

Библиографический список

1. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живём / Д. Лакофф, М. Джонсон / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М., 2004.
2. Брандт, Л. Как понять метафору: когнитивно-семиотический подход к изучению метафор (перевод с сокращениями) / Л. Брандт, П.А. Брандт // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – Вып. 4.
3. Баранов, А.Н. Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов. – М., 1994.
4. Пименова, М.В. Артефактные метафоры как способ объективации концепта «жизнь» // Изменяющийся славянский мир: новое в лингвистике: сб. ст. – Севастополь, 2009.
5. Щурина, Ю.В. Метафора как источник комического в современном российском медиа-дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – Вып. 4.
6. Гак, В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М., 1988.
7. Плисецкая, А.Д. Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе: образная форма рациональности // Когнитивное моделирование в лингвистике. – Варна, 2003.
8. Козлова, Л.А. Метафора и метонимия: сходство и различия // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – Вып. 4.
9. Иустин, преподобный (Попович). Достоевский о Европе и славянстве / вступит. статья Н.К. Симакова; перев. с сербск. Л.Н. Даниленко. – М.: СПб., 2002.
10. Федотов, Г.П. Святые Древней Руси. – Ростов-на-Дону, 1999.
11. Рязановский, Ф.А. Демонология в древнерусской литературе. – М., 1915.
12. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 2000. – Т. IV.
13. Литературное наследство: в 86 т. – М., 1939. – Т. III.
14. Прыжов, И. Житие Ивана Яковлевича известного пророка в Москве. – СПб., 1860.
15. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. – М., 1972-1990. – Т. VI.
16. Сальвестрони, С. Библейские и святоотеческие источники романов Достоевского. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Lakoff, D. Metaforih, kotorihmi mihi zhiviyom / D. Lakoff, M. Dzhonson / per. s angl.; pod red. i s predisl. A.N. Baranova. – M., 2004.
2. Brandt, L. Kak ponyat' metaforu: kognitivno-semioticheskiy podkhod k izucheniyu metafor (perevod s sokratheniyami) / L. Brandt, P.A. Brandt // Voprosih kognitivnoy lingvistiki. – 2010. – Vihp. 4.
3. Baranov, A.N. Slovar' russkikh politicheskikh metafor / A.N. Baranov, Yu.N. Karaulov. – M., 1994.
4. Pimenova, M.V. Artefaktniye metaforih kak sposob objektivatsii koncepta «zhizn» // Izmenyayuyshiy slavyanskiy mir: novoe v lingvistike: sb. st. – Sevastopol', 2009.
5. Thurina, Yu.V. Metafora kak istochnik komicheskogo v sovremennom rossiyskom media-diskurse // Voprosih kognitivnoy lingvistiki. – 2009. – Vihp. 4.

6. Gak, V.G. Metafora: universalnoe i specificheskoe // Metafora v yazyhke i tekste. – M., 1988.
7. Pliseckaya, A.D. Metafora kak kognitivnaya model' v lingvisticheskom nauchnom diskurse: obraznaya forma racionalnosti // Kognitivnoe modelirovanie v lingvistike. – Varna, 2003.
8. Kozlova, L.A. Metafora i metonimiya: skhodstvo i razlichiya // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. – 2011. – Vyp. 4.
9. Iustin, prepodobnyy (Popovich). Dostoevskiy o Evrope i slavyanstve / vstupit. statiya N.K. Simakova; perev. s serbsk. L.N. Danilenko. – M.; SPb., 2002.
10. Fedotov, G.P. Svyatihe Drevney Rusi. – Rostov-na-Donu, 1999.
11. Ryazanovskiy, F.A. Demonologiya v drevnerusskoy literature. – M., 1915.
12. Dal', V.I. Tolkovniy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyhka: v 4 t. – M., 2000. – T. IV.
13. Literaturnoe nasledstvo: v 86 t. – M., 1939. – T. III.
14. Prihzhov, I. Zhitie Ivana Yakovlevicha izvestnogo proroka v Moskve. – SPb., 1860.
15. Dostoevskiy, F.M. Polnoe sobranie sochineniy: v 30 t. – M., 1972-1990. – T. VI.
16. Saljvestroni, S. Bibleyskie i svyatootecheskie istochniki romanov Dostoevskogo. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 82-1

Bobrova E.V. THE APOCALYPTIC AND BIBLICAL MOTIFS IN THE LIRICS OF E.U. KUZMINA-KARAVAeva (ON THE BASIS OF THE ANTHOLOGY «RUTH»). The apocalyptic motifs in the works of E.U. Kuzmina-Karavaeva, the poetess of the Russian «Silver Age», are analyzed in the article on the basis of her poetical anthology «Ruth». Biblical motifs (eshatological and of Old and New Testaments) in the mentioned above work are being revealed. The connection of the apocalyptic and biblical motifs with the general idea and themes of the anthology is shown. The author shows that the precise orientation on the Christian values has given special significance to the poetess's works and brought about their topicality in our days.

Key words: the Apocalypse, biblical motif, Kuzmina-Karavaeva, religious art.

Е.В. Боброва, аспирант каф. современной и классической литературы Нижегородского гос. педагогического университета им. Козьмы Минина (Мининского университета), г. Нижний Новгород, E-mail: ekat.bobrova2010@yandex.ru

АПОКАЛИПТИЧЕСКИЕ И БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ Е.Ю. КУЗЬМИНОЙ-КАРАВАЕВОЙ (НА ПРИМЕРЕ СБОРИКА «РУФЬ»)

В статье анализируются апокалипсические мотивы в творчестве поэтессы Серебряного века Е.Ю. Кузьминой-Караваевой на примере поэтического сборника «Руфь». Выявляются библейские (ветхозаветные, евангельские и эсхатологические) мотивы в данном произведении. Показана связь апокалипсических и библейских мотивов с общим замыслом и тематикой сборника «Руфь». Автор показывает, что именно ориентация на христианские ценности придала особой значимости творчеству поэтессы, обусловило его актуальность в наше время.

Ключевые слова: апокалипсис, библейский мотив, Кузьмина-Караваева, религиозное искусство.

Тема апокалипсиса всегда занимала особое место в русской литературе [1; 2]. Она прослеживается уже в творчестве русских писателей XIX века, особенно у Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского и В.С. Соловьева, который стал духовным учителем для многих деятелей культуры всего XX века, таких как А. Белый, А. Блок, Вяч. Иванов, Д. Мережковский. К.Г. Исупов [3] отмечает, что к концу XIX века данная тема обостряется она становится фактом общественного сознания. Свое видение и прочтение пророчеств Апокалипсиса дают такие русские религиозные философы как Е. Трубецкой [4], В. Розанов [5], П. Флоренский [6], С. Булгаков [7], Н. Бердяев [8]. Весьма интересны комментарии Библии и «Откровения св. Иоанна Богослова»: архиепископа Аверкия [9], о. Александра Меня [10], Н. Ильиной [11], А.В. Зиновьева [12], Э. Бартошевича [13], А.И. Барашкова [14] и др.

В сборнике Е.Ю. Кузьминой – Караваевой «Руфь» также обозначена тема грядущего Апокалипсиса – приближающегося конца света и Страшного суда. Сборник «Руфь» (1916) – знаковый в творческой судьбе Кузьминой-Караваевой. Г. Беневиц считает, что это новый период творчества Е.Ю. Кузьминой-Караваевой отмечен ярко выраженным поворотом к религиозному искусству. В сборнике «Руфь» возникают стихотворения, приближенные к жанру псалма, похоронного плача. Но преобладающим жанром является молитва – «возвышение ума и сердца к Богу» [15, с. 526]. Композиция стихов сборника схожа с композицией гравюр: на первом плане расположены образы, несущие в себе идею духовности, все остальные предметы вынесены на периферию. В своей рецензии С. Городецкий упомянул о «черноземе» ее поэзии [16, с. 165]. «Чернозем» – это сфера кропотливого труда поэтов, где творчество может граничить с ремеслом: «Жить днями, править ремесло // Размеренных и вечных будней; // О, путь земной, что многотрудней, // Чем твой закон, твое число?» [17, с. 66].

Библейские мотивы и образы составляют основу циклов «Исход», «Вестники», «Война» и др. Самобытен отклик поэтессы на войну, в которую вступила Россия в 1914 году. Как апокалипсис война изображается в первом стихотворении цикла: «Средь знаков тайных и тревог // В путях людей, во всей природе, // Узнала я, что близок срок, // Что время наше на исходе [17, с. 49].

Цикл «Исход» обшей тональностью «последнего срока», «дороги к раю» перекликается со стихотворением А.Блока «Балаган» (1906) вплоть до текстуальных совпадений (ср. «Жить днями, править ремесло» = «Актеры, правте ремесло»). Концепт «срок» был заявлен в «Дороге» «приближаемся к последним срокам» [17, с. 55], он является одним из основных в сборнике «Руфь». «Слепительный срок» [17, с. 69] – срок Господнего суда. О приближении сроков Последнего Суда в Апокалипсисе сказано: « Се, грядущее скоро, и возмездие Мое со Мною. Я есмь... Первый и Последний» (Отк 22: 12-13).

Стихотворения «Руфь» пронизаны ощущением сдвигающихся евангельских пророчеств. В цикле «Исход» возникает образ Святого Духа «язык Святого Духа // Огнем прорежет вечный мрак» [17, с. 66]. Святой Дух – третье лицо Троицы, одна из ипостасей Бога. В день Пятидесятницы Он открылся апостолам: «явились им разделяющиеся языки, как бы огненные... И исполнились все Духа Святого» (Деян 2: 3-4). В этом сборнике на смену карающему Богу Ветхого Завета приходит образ милосердной евангельской Троицы: «Кто достигнет мгновения судного, // Перед Троицей свят и безгрешен» [17, с. 68].

Апокалипсические настроения порождают интерес к исторической трактовке военных событий как земной проекции горних битв, как извечного противостояния Христа и Антихриста. Эта трактовка основана на представлениях об исторической

миссии России как богоизбранной страны, оплота христианства. «Душа приняла войну. Это был не вопрос о победе над немцами, немцы были почти ни при чем. Речь шла о народе, который вдруг стал единой живой личностью, с этой войны, в каком-то смысле, начинал свою историю»; «особенно твердо сознание, что наступили последние сроки. Война – это преддверие конца. Прислушаться, присмотреться, уже вестники гибели и преображения среди нас» [18, с. 376]. Поэтесса предваряет цикл «Война» цитатой из Псалма 34:13 «Аз же, внегда они стужаху ми, облачахся во вретще и смирах постом душу мою, и молитва моя в недро мое возвращается» [19, с. 3]. В первом стихотворении цикла «Война» «Все горят в таинственном горниле...» автор сообщает популярную в те годы мысль об очистительном характере мировой войны: «Все горят в таинственном горниле; // Все приемлют тяжкий путь войны. // В эти дни низреченной силе // Наши души Богом вручены...». Русским общественным сознанием Первая мировая война была воспринята как «великая война», «священная война», «война всех войн», как предвестие грядущего Апокалипсиса и сбывающихся библейских пророчеств. Такая реакция была характерна для поэтов всех течений Серебряного века.

В «Руфи» заявлен мотив апостольского служения. «Как назначено, так и пойду... Господи, вежди!» [17, с. 67]. Реминисценция к эпизоду призвания первых апостолов: «И сказал им Иисус: идите за мною...» (Мк 1: 17). «Покорно Божий суд приму... мой дух готов // к преображенью темной плоти» восходит к словам апостола Павла: «Ибо тленному сему надлежит облечься в нетление, и смертному сему облечься в бессмертие» (1 Кор 15: 53). В течение многих веков восточно-христианские монахи практиковали опыт преображения земного естества, аналогичный тому Преображению, которое явил Иисус Христос на горе Фавор.

В пространственно-временной структуре обозначено противостояние своего и чужого миров. Художественное пространство триедино: оно включает в себя небо (горный мир), землю, мрак преисподней.

Вся система образов соотносится с апокалипсической картиной Последнего суда, заявленного ещё в «Скифских черепках» в цикле «Немеркнущие крылья» («Когда времени больше не будет // небеса словно огненный свиток совятся» [17, с. 40]), затем в «Руфи» («свилось небо в пыльный свиток» [17, с. 73]). Ср. «небо скрылось, свившись как свиток» (Отк 6: 14).

Присутствует в стихотворении и образ загробного мира: «душу во мрак унесут, // Где рыдания, и скорби, и скрежет» [17, с. 73] восходит к новозаветному устойчивому образу загробного мира, где «тьма внешняя, плач и скрежет зубов» (Мф 8:12, Лк 13: 28); «могилы древние открыты [17, с. 74]» ср. «И увидел я мертвых... стоящих перед Богом... и судимы были мертвые... сообразно с делами своими. Смерть и ад отдали мертвых, которые были в них; и судим был каждый по делам своим» (Отк 20: 12-13).

В цикле «Вестники» был обозначена вечность и образ ангела с трубой «к вечности нетленной // вестник протрубил» [17, с. 48]. Это образ восходит к новозаветному тексту: «говорю вам тайну: не все мы умрем, но все изменимся. Вдруг, во мгновение ока, при последней трубе; ибо вострубит, и мертвые воскреснут нетленными, а мы изменимся» (1 Кор 15: 51-52) В этом же стихотворении поэтесса упоминает архангела Михаила. Его присутствие связано с «часом суда и кары»: «Верим, – очистительны пожары; // Тело в алый саван облечем...» [17, с. 85]. Имя Михаил означает «кто, как Бог?». Архангел Михаил в Писании именуется «князем», «вождем воинства Господня» и изображается как главный борец против дьявола и всякого беззакония среди людей. Отсюда его церковное именование «архистратиг», т. е. старший воин, вождь. В книге Откровения архангел Михаил выступает как главный вождь в войне против дракона-дьявола и прочих взбунтовавшихся ангелов. «И произошла на небе война: Михаил и Ангелы его воевали против дракона, и дракон и ангелы его воевали против них, но не устояли, и не нашлось уже для них места на небе. И низвержен был великий дракон, древний змий, называемый дьяволом и сатаной, обольщающий всю вселенную, низвержен на землю, и ангелы его низвержены с ним» (Апок. 12, 7-9).

В этой связи антитетичность образов мира (Бога) и войны (Сатаны) отражается в ситуации выбора каждым индивидом способа существования в условиях войны. Поэтому мотив неразрывности личного и общего пути к спасению является нрав-

ственно-философским стержнем большинства стихотворений, проясняет историософскую концепцию произведения, в основе которой – мысль о продолжении земной битвы между Христом и Антихристом и об особой миссии русского народа в этой войне: «Разве нам страшны теперь утраты? // Иль боимся Божьего суда? // Вот, благословенны иль прокляты, – // Мы впервые шепчем: навсегда» [17, с. 66]. Лирическая героиня беспокоит духовное состояние современников, она видит свою миссию в том, чтобы известить как можно большее число людей о том, что исход битвы зависит от всех и каждого. Основой духовной практики становятся не только сострадание и помощь земным «братьям», но и творчество, проявленное через «вечное» слово: «Какой бы ни было ценой, // Я слово вечно добуду, // Приблизюсь к огневому чуду...» [17, с. 68] Это «вечное» слово раздается в предисловии к книге: «Тайна, влекущая меня с высоты, открылась мне: «если пшеничное зерно, падши на землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» ... Немногие спутники мои, те, кто вместе со мною смотрел или только верил в мои видения, на новом языке вспоминаю вас; и вы узнаете меня в новых одеждах» [17, с. 64]. В «Руфи» слово – одно из наименований Господа; второе лицо Троицы. В цикле «Вестники» возникает образ белого голубя «белый голубь распекает дали» [17, с. 79] – «телесный вид» Святого Духа, в этом же цикле Святой Дух именуется автором «утешителем» (см. Ин 14: 16-17). «Приблизюсь к огневому чуду... Я жду таинственного зова» [17, с. 68]. Строки восходят к эпизоду призвания Моисея, когда ему явился «ангел Господень в пламени огня из среды тернового венца» (Исх 3:2) и повелел вывести израильский народ из Египта.

Лирическая героиня «пророчествует» в миру о том, что «близятся и пламенеют сроки», что «время наше» уже «на исходе»: «Духом приготавимся к исходу. // Возвещает все о сроках нам. / Верим Слову, вестникам и снам: // Ангел осеняет Силоам // И крылами возмущает воду [17, с. 74]. Согласно Евангелию, иерусалимскую купальню по временам «осенял» ангел и взмахами крыльев возмущал воду. Кто из больных первым после этого входил в воду, тот выздоравливал (см. Ин 1:1). В цикле «Вестники» «ангел поднял свой меч, // Чтобы волны рассечь» [17, с. 77] образ восходит к эпизоду ветхозаветной книги «Исход»: чтобы израильтяне, спасающиеся из Египта, перешли Черное море, воды его расступились по воле Господа (см. Исх 14: 21-22).

Не случаен здесь и образ росы, которая «окропила нивы и волов с скрипучими возами, алуя лампадку с образами». Библейская символика в данном случае может быть понята как Господнее благословение. Об этом свидетельствует Книга Бытия. – «Да даст тебе Бог от росы небесной» (Быт. 27: 28). Не случайно Роса в этой строфе тихая, как разлитая в тварном мире благодать. Образы капли, росы выполняют очистительную функцию, отражают результат поиска духовной истины.

Библейская притча о зерне, обозначенная в предисловии, вносит новое осмысление в мотив жатвы, как кары за «гневный сев» – сев сорняков, грехов, которые в гнев производят дьявол (см. Мф 13: 24-26) Но народ должен принять кару: «гулкий час, он скоро на исходе; // Плоть земная, веруй и молись. // В притаившемся пред бурей народе // Поднят крест спокойный ввысь» [17, с. 77].

«Последняя жатва приурочена ко Второму Пришествию – тогда плевелы будут окончательно отделены от доброго семени и сожжены» [17, с. 677]. Указанием на образ Последнего суда служит и образ весов «стоишь перед весами» [17, с. 73], ср. «ты взвешен на весах и найден очень лёгким» (Дан 5: 27); стихотворение «Так затихнуть – только перед бурей.. перед гибелью застыло время» – восходит к тексту Апокалипсиса: «...времени уже не будет» (Отк 10: 6). Одно из грозных явлений, предшествующих Последнему суду; «женщина на льве пятистом... [17, с. 73]» – видоизмененный образ «блудницы», «жены, сидящей на звере багряном» из Апокалипсиса (см. Отк 20: 12-13).

Интересен образ Агнца «Агнец-Бог за мир закатот, // Грехи былые Им избыты» [17, с. 74]. Агнец – символическое наименование Христа, принесшего себя в жертву за искупление грехов человеческих («...искуплены вы ... драгоценною кровию Христа, как непорочного и чистого Агнца» – (1 Пет 1: 18-19)). Здесь образ включает в себя и Небесного Агнца, «закланного от создания мира» (Отк 13: 8), «кровею Своею» победившего «дьявола и сатану» во вселенском масштабе (Отк 12: 10-11).

Апокалипсис показывает столкновение двух миров, двух типов отношений между личностями, двух типов силы и власти. В мире Зверя власть принадлежит палачу, в мире Божием –

жертве. Апокалипсис тем самым раскрывает смысл Евангелия: «Они будут вести брань с Ангелом и Ангел победит их, ибо Он есть Господь господствующих и Царь царей» (Отк 17:14).

Но душа лирической героини лишена гармонии с миром и Богом, хотя и стремится к ней: «Все мне говорит: душе смириться надо; // Чудо тихое грядущий день принес» [17, с. 81]. Лирическая героиня не находит покоя, хотя признается, что усердно трудилась на благо людей и во славу Божию: «Господи, не Ты ли сам острил мой плуг? // И не Ты ль всегда вонзал мою лопату? // И не Ты ль ответил страннику или брату // Раздели со Мною кров и пищу, друг?» [17, с. 69]. Идея физического труда сопоставлена с сюжетом о «трудничестве» Руфи. Интересен здесь евангельский символ лопаты как честного труда. В Евангелии от Луки читаем: «Лопата Его в руке Его, и Он чистит гумно Своё и собирает пшеницу Свою, а солому сожжет огнём неугасимым» (Лк. 3:17). И лирическая героиня в своей стихотворной молитве просит Господа и дальше не оставлять ее Своею милостию и дать силы исполнить Божественную волю, явленную в образе «прохладной росы»: «Господи, не оставляй меня в ночи // Утомленную, голодной и босою, // Окропи меня прохладною росой, // В душу, как усталый путник, простучи» [17, с. 73].

Судьба героини приобретает миссионерские черты, а ее странничество получает духовное наполнение. «Пусть шепчет мертвенный язык // Иным страстям святую требу» [17, с. 67]. Треба – богослужебный обряд, совершаемый по просьбе верующих. Здесь, судя по контексту – отпевание. В следующем цикле «Вестники» само течение жизни уподобляется требе и рассматривается как установленный свыше обряд «кто видел в небе вестников однажды, // Внимает медленным свершеньям треб» [17, с. 75]. Возникает образ Лестницы к небу «увиди ведущие к небу ступени» [17, с. 75]. В основе образа эпизод из книги Бытия – «видение Лестницы»: во сне патриарх Иаков увидел лестницу, идущую на небо, и Господа. Давшего ему обетование. Здесь «ступени к небу» – путь в вечную жизнь.

Руфь не станет женой Вооза, так как осознает себя Невестой Христовой: «И тогда – невеста, мать, – // Встречу ночью Жениха» [17, с. 70]; «Не мучит память, не пугает кара: // Мы будем взвешивать тяжелый груз греха // Перед судом иного Жениха.» [17, с. 80]; «Прихожу к нищете и бездолию, // Всю прошедши дорогу греха; // Помнить мертвенный лик Жениха // Я могу только с тайною болью [17, с. 88]; «Мечтать не мне о мудром муже / // И о путях земных невест; // Вот с каждым шагом путь мой уже, // И давит плечи черный крест» [17, с. 90].

Милостью ко всем живущим и почившим наделен в стихах образ родной земли – общей матери всех страждущих от тягот войны: «Всех больных, безумных и калек // Принимает родина любовно; // Праведный и грешный человек, – // Каждый, – сын её

единокровный. // Ты же научи ее не знать // И не верить, что близка награда: // Только без надежды любит мать; // Ничего ей от детей не надо» [17, с. 65]. Земля, изображенная в сборнике «Руфь», это уже не Мать-сыра-земля, а Богородица. В стихотворении упоминается «нетленной Невесты» – Богородицы, Небесная Заступница, избравшая своим уделом Святую Русь. С помощью богородичных мотивов высказывает автор свое желание о быстрой и бескровной победе над врагом в современной войне. Этому посвящен цикл «Преображенная земля». Ее поят «господни слезы», зерна «пропитаны кровью» Божьего сына: Ты послал, и мы Тебе покорны; // С этой жатвой все отдаст земля... // В гневный год, к порогу Царства Славы // Жертвою хвалы восходим мы; // И звучат напутствием псалмы, // И блещат надмирной Церкви главы» [17, с. 74].

В цикле «Война» появляется образ крылатой жены. В откровении Иоанна Богослова «Жена, облеченная в солнце» – одно из семи знамений «конца времен». «И явилось на небе великое знамение: жена, облеченная в солнце; под ногами ее луна, и на главе ее венец из двенадцати звезд. Она кричала от боли и мук рождения» (Отк 12: 1-2). «Преследуемая драконом» Жена (олицетворение Церкви Христовой и воплощение Новой Евы, пресвятой Богородицы) должна скрываться до окончательной победы над драконом: «даны были жене два крыла большого орла, чтобы она летела в пустыню в свое место от лица змия» (Отк 12: 14). Некоторые толкователи отождествляют с Девой Марией два позитивных женских образа Откровения Иоанна: Жену, облеченную в солнце, и Жену, Невесту Агнца (21: 2; 21:9; 22:17).

Ю.М. Лотман указывал на «доминантную роль» в литературных сюжетах, «начал и концов, особенно последних» [20, с. 137-138]. Сборник Кузьминой-Караваевой заканчивается с обособленного от циклов стихотворения «Монах». Последние стихотворения сборника пропитаны атрибутами монашеского быта: клобук, запах елеса, лампада, схимница-мать, пост, вериги, клирос и обитель, сообщающие о новой жизни, избранной лирической героиней. Автор задает вопрос: каким должен быть путь святости? Странничество, юродство, старчество или традиционное монашество? «Мать Мария жаждала неудобного, по ее определению, христианства, где не было бы больше никакого комфорта. Единственным подвигоположником был Христос. Он истощил Себя, и Его истощение есть единственный пример для нашего пути» [21, с. 16].

Таким образом, в сборнике «Руфь» представлена религиозно – философская интерпретация современности сквозь призму библейских аналогий, выражено глубокое понимание поэтической ответственности художника перед ушедшими и грядущими поколениями.

Библиографический список

1. Кацис, Л.К. Русская эсхатология и русская литература // Исследования по истории русской мысли / под ред. М.А. Колерова. – М., 2000. – Т. 5.
2. Альтицер, Т. Россия и апокалипсис // Вопросы философии. – 1996. – № 7.
3. Исупов, К.Г. Русский антихрист: сбывающаяся антиутопия // Антихрист: антология. – М., 1995. Это обстоятельство признавали, впрочем, и сами художники слова, творившие на рубеже XIX–XX веков. См., например: Белый А. Апокалипсис в русской поэзии // Весы. – 1905. – № 4.
4. Трубецкой, Е.Н. Умозрение в красках: этюды по русской иконописи. – М., 1994; Трубецкой, Е.Н. Три очерка о русской иконе. – Новосибирск, 1991.
5. Розанов, В.В. Апокалипсис нашего времени. Смертное. Уединенное. – М., 2009.
6. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. – М., 2002.
7. Булгаков, С.Н. Апокалипсис Иоанна (опыт догматического истолкования). – Париж, 1948.
8. Бердяев, Н. О назначении человека. – М., 1993.
9. Аверкий (архиепископ). Апокалипсис, или Откровения св. Иоанна Богослова: история написания, правила для толкования и разбор текста. – М., 1991.
10. Мень, А. Домашние беседы о Христе и церкви. – М., 1995; Мень, А. Откровение Иоанна Богослова: [с прил. текста. Апокалипсиса] // Знание-сила. – 1991. – № 9.
11. Ильина, Н. Иоанн Богослов. – М., 1999.
12. Зиновьев, А.В. Тайна откровения: Пророческие исчисления. Апокалипсис Иоанна Богослова. – Владимир, 1990.
13. Бартошевич, Э. Ангелы, сеющие смерть. – М., 1965.
14. Барашков, А.И. Будет ли Конец света? – М., 1991.
15. Библийская энциклопедия [240 гравюр Ю.Ш. фон Карольсфельда]. – М., 2001.
16. Чит. по: Елизавета Кузьмина-Караваева и Александр Блок // Российская национальная библиотека; сост. Л.И. Бучина, А.Н. Шустов. – СПб., 2000.
17. Кузьмина-Караваева, Е.Ю. Равнина русская. Стихотворения и поэмы. Пьесы-мистерии. Художественная и автобиографическая проза. Письма / сост., автор вступит. ст. и прим. А.Н. Шустов. – СПб., 2001.
18. Кузьмина-Караваева, Е.Ю. Избранное. – М., 1991.
19. Кузьмина-Караваева, Е.Ю. Руфь. – Петроград, 1916.
20. Лотман, Ю.М. Семиосфера: культура и взрыв. – СПб., 2000.
21. Мать Мария (Е.Ю. Кузьмина-Караваева). Жизнь, творчество, судьба: Конференция к 55-й годовщине со дня смерти матери Марии. – СПб., 2000.

Bibliography

1. Kacis, L.K. Russkaya ehskhatologiya i russkaya literatura // Issledovaniya po istorii russkoy mihsli / pod red. M.A. Kolerova. – M., 2000. – T. 5.
2. Aljticer, T. Rossiya i apokalipsis // Voprosih filosofii. – 1996. – № 7.
3. Isupov, K.G. Russkiy antikhris: sbihvayuthayasya antiutopiya // Antikhris: antologiya. – M., 1995. Ehto obstoyatelstvo priznavali, vprochem, i sami khudozhniki slova, tvorivshie na rubezhe KhKhKh–KhKh vekov. Sm., naprimer: Belihy A. Apokalipsis v russkoy poehzii // Vesih. – 1905. – № 4.
4. Trubeckoy, E.N. Umozrenie v kraskakh: ehtyudih po russkoy ikonopisi. – M., 1994; Trubeckoy, E.N. Tri ocherka o russkoy ikone. – Novosibirsk, 1991.
5. Rozanov, V.V. Apokalipsis nashego vremeni. Smertnoe. Uedinennoe. – M., 2009.
6. Florenskiy, P.A. Stolp i utverzhenie istinih: opiht pravoslavnoy teodicei v dvenadcati pisimakh. – M., 2002.
7. Bulgakov, S.N. Apokalipsis Ioanna (opiht dogmaticheskogo istolkovaniya). – Parizh, 1948.
8. Berdyayev, N. O naznacheni cheloveka. – M., 1993.
9. Averkij (arkhiepis). Apokalipsis, ili Otkroveni sv. Ioanna Bogoslova: istoriya napisaniya, pravila dlya tolkovaniya i razbor teksta. – M., 1991.
10. Menj, A. Domashnie besedi o Khriste i cerkvi. – M., 1995; Menj, A. Otkrovenie Ioanna Bogoslova: [s pril. teksta. Apokalipsisa] // Znanie-sila. – 1991. – № 9.
11. Iljina, N. Ioann Bogoslov. – M., 1999.
12. Zinovjev, A.B. Tayna otkroveni: Prorocheskie ischisleniya. Apokalipsis Ioanna Bogoslova. – Vladimir, 1990.
13. Bartoshevich, Eh. Angeli, seyuthie smertj. – M., 1965.
14. Barashkov, A.I. Budet li Konec sveta? – M., 1991.
15. Bibleyskaya ehnciklopediya [240 gravyr Yu.Sh. fon Karoljsfeljda]. – M., 2001.
16. Cit. po: Elizaveta Kuzjmina-Karavaeva i Aleksandr Blok // Rossiyskaya nacionalnaya biblioteka; sost. L.I. Buchina, A.N. Shustov. – SPb., 2000.
17. Kuzjmina-Karavaeva, E.Yu. Ravnina russkaya. Stikhotvoreniya i poehmih. Pjesih-misterii. Khudozhestvennaya i avtobiograficheskaya proza. Pisjma / sost., avtor vstupit, st. i prim. A.N. Shustov. – SPb., 2001.
18. Kuzjmina-Karavaeva, E.Yu. Izbrannoe. – M., 1991.
19. Kuzjmina-Karavaeva, E.Yu. Rufj. – Petrograd, 1916.
20. Lotman, Yu.M. Semiosfera: kuljtura i vzrihv. – SPb., 2000.
21. Matj Mariya (E.Yu. Kuzjmina-Karavaeva). Zhiznj, tvorchestvo, sudjba: Konferenciya k 55-yj godovthine so dnya smerti materi Marii. – SPb., 2000.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 811.111-234

Gorn E.A. DESCRIPTIVE FUNCTION OF COLOUR TERMS IN MODERN ENGLISH FICTION. The paper is devoted to the study of various colour terms used in descriptive function in modern English literature and difficulties it might cause in terms of their translation into Russian.

Key words: **colour terms, modern English literature, function, translation.**

E.A. Горн, аспирант Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, E-mail: e.gorn@mail.ru

ДЕСКРИПТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена анализу различных типов цветообозначений выступающих в дескриптивной функции в английской литературе и сложностям, связанным с их переводом на русский язык.

Ключевые слова: цветообозначения, современная английская литература, функция, перевод.

В настоящее время цветообозначения изучаются в рамках различных, как лингвистических, так и нелингвистических дисциплин. Однако интерес к этой группе слов не ослабевает. Вероятно, это связано с тем, что цвет является неотъемлемой частью образа жизни любого народа, с восприятием мира, культурой.

Исследованием цветообозначений занимаются различные отрасли науки. В лингвистике на сегодняшний день есть несколько направлений исследований цветообозначений: социокультурное (А.П. Василевич, Т.И. Вендина, О.А. Карнилов, В.Г. Кульпина, Д.Г. Мальцева, Т.М. Пьянкова, Н. Bartlett, M.L.Bender, R.W. Casson, G.G. Corbett и др.), психолингвистическое (А.П. Василевич, Р.М. Цейтлин, Р.М. Фрумкина, Т.И. Вендина, П.В. Яньшин, R.E. MacLaur, G. Reiter и др.), лингвокультурологический (Н.Д. Арутюнова, Н.Б. Бахилина, Ж. Бодрийяр, А. Вежбицкая, Л.В. Самарина, В. Тернер, Н.В. Серов, В.А. Berlin, Р. Кау и др.), литературоведческий (Р.М. Кирсанова, В.Ш. Курмакова, Е.В. Баранникова, А.К. Гаврилов, В. Горчица, К.Н. Дубровина, Л.Н. Касимова, Р. Фатуев, R. Adamson, S. Skard и др.)

Существуют различные точки зрения относительно того, что составляет основу цветообозначений. Так, например, согласно теории Берлина и Кей, процесс формирования названий цветов в разных языках, наоборот, представляет некую языковую универсалию. Исследования этимологии цветоименований в язы-

ках представлены в их книге «Basic Color Terms: Their Universality and Evolution». В результате эксперимента, проведенного на основе двадцати языков, относящихся к разным языковым группам, они пришли к выводу, что лишь для 5% слов-цветообозначений невозможно определить четкую этимологию, остальные 95% были образованы от названий определенных предметов. В целом Берлин и Кей «выводят «всеобщий» эволюционный закон развития цветовой терминологии, согласно которому существуют семь ступеней, отражающих строгую последовательность появления каждого слова. Более поздняя стадия как бы включает в себя все предыдущие» [1, с. 8]. Ученым удалось выделить набор базовых для всех исследованных языков цветов, который варьируется в зависимости от языка.

Несмотря на разнообразие направлений исследования, многие ученые считают, что цвет и цветообозначение являются предметом междисциплинарной области знания. Так, например, В. Коопер пишет: «Because of its interdisciplinary nature, color science has no natural home and is therefore part of many different educational fields. This means that it is treated from many different angles and according to different disciplines. «Color science is dealt with in phenomenology, physiology, physics, psychophysics, psychology, philosophy and aesthetics» [2, с. 4]. Подобной точки зрения придерживается и Jain Kwon: «...color is a multi-faced

phenomenon that has abstract, social, and physical features and therefore can be considered as an object in those three different senses based on how color is used and how people assign meaning to it» [3, с. 26]. Вероятно, принимая во внимания такую многоаспектность понятия «цвет», А. Вежбицкая утверждает, что «цвет» – это не универсальное понятие» [4, с. 231].

Это утверждение особенно актуально, когда речь идет о переводе художественной литературы, так как цветообозначения в такого рода текстах могут употребляться в различных функциях. Подробнее хотелось бы остановиться на дескриптивной или описательной функции.

Целью данной статьи является рассмотрение различных типов цветообозначений, характерных для современной английской литературы и употребляемых в дескриптивной функции.

Под «дескриптивной» функцией цветообозначений, мы будем понимать все возможные способы лингвистической передачи категории цвета в описании людей, предметов и пейзажей, т.е. любые лингвистические способы создания цветового образа.

Подобный анализ необходим как для литературоведческого описания языка того или иного автора английской литературы, так и для предпереводческого анализа художественного текста. Рассмотрение возможностей исходного языка создавать литературные образы позволяет лучше выбрать способы выражения переводящего языка для создания такого же образа в переводном тексте.

Основной вопрос, которым задается автор данной статьи можно сформулировать так: что должно считаться цветообозначением использованным в дескриптивной функции в художественной литературе?

В качестве материала для анализа были выбраны произведения современной английской литературы (К. Льюис, А. Мёрдок, Дж. Роулинг, И. Макьюэн и другие).

Одним из первых автор, классифицирующим цветообозначения в целом был А.П. Василевич, выделивший на основе анализа рекламных текстов 4 типа цветообозначений.

К первому типу были отнесены «наиболее употребительные» цветообозначения, которых насчитывается ровно 100. Внутри этой группы автор выделяет 12 основных названий цвета, выделенные согласно параметрам Берлина и Кейя, а также 88 цветообозначений попавших в эту группу в соответствии с принципом «понятности» всем носителям языка. В состав этой сотни входят в основном прилагательные, типа «салатовый», «малиновый», «шоколадный», «кремовый», «бежевый» и т.д.

Стоит отметить, что принцип «понятности», выдвинутый А.П. Василевичем, другими авторами поддерживается мало. Более того, сам А.П. Василевич опровергает этой утверждение: «Конечно, у людей может быть различное представление о том, какого цвета мох или коньяк – точно так же, как они могут поразному представлять себе пурпурный и бирюзовый» [5, с. 26].

Ко второму типу относятся «приставочные слова», которые используются вместе с названием цвета и придают цвету какую-то дополнительную характеристику [5, с. 20]. Образованные по такому принципу цветообозначения, автор подразделяет на две группы: приставочные слова, которые пишется с названием цвета через дефис и уже прочно освоены языком (бледно-розовый, прозрачно-голубой, ярко-красный); слова, которые не столько выражают некий оттенок, а скорее придают эмоциональную оценку (пылающий красный, согревающий оранжевый). Первая группа слов считается закрытой, поэтому ее пополнение невозможно, вторая, наоборот – открытой, более того весьма продуктивной для русского языка.

К третьей группе слов относятся цветоименования, образованные от названия предмета, обладающего этим цветом. По утверждению автора они имеют две основные формы: сам предмет – арбуз и описание – арбузная мякоть. «Слова, которые могут быть использованы в качестве названий цвета, но в силу своей малой употребительности далеко не всегда имеющие форму прилагательного (можно встретить – цвета мха, цвета незабудки). С другой стороны, в современном употреблении нередко опускается слово «цвета». Вполне достаточным считается прямое название предмета (аджика, ваниль, черепица)» [5, с. 26].

К четвертой группе слов относятся цветообозначения, у которых ведущей является экспрессивная функция. «Их основная задача не выразить цвет, а привлечь к нему внимание» [5, с. 37]. Состав данных цветообозначений тоже неоднороден. К ним, во-первых, относятся предметы, цвет которых весьма неоднозначен, например, названия географических объектов (Ангара, Кап-

ри), или слова, описывающие очень конкретный объект (английский газон, мартовские тени). Во-вторых, слова описывающие конкретный предмет, дополненные экспрессивным компонентом (анисовый лед, седое алое). В-третьих, это слова, не имеющие никакой четкой коннотации, а связь с цветом у них исключительно ассоциативная (влажный полумрак, Венецианские каналы). Основной характеристикой четвертой группы слов является то, что «перспектива освоения их языком напрямую зависит от наличия и качества соответствующего ассоциативного поля» [5, с. 37]. А это значит, что «цветонаименование здесь своего рода стимул, который возбуждает в сознании носителя языка целый ряд ассоциаций, которые могут быть положительными, отрицательными, или нейтральными, но одновременно ассоциациями с некоторым цветом» [5, с. 37].

Сравнивая классификацию А.П. Василевича, с тем, какие цветообозначения встречаются в художественной литературе необходимо отметить, что групп цветообозначений встречается значительно больше. Целью данной статьи было выделить те цветообозначения, которые встречаются в дескриптивной функции, поэтому, очевидно, что четвертый тип цветообозначений нами рассматриваться не будет.

Итак, анализ художественных произведений показал, что первый тип цветообозначений совпадает с первой группой, выделенной А.П. Василевичем. То есть к ним относятся основные цветообозначения, плюс те, которые также состоят из одного слова, являются «понятными» для носителей языка. Обратимся к примерам. *He was wearing a scarlet jacket which did not fit him very well, having been made for a dwarf.* (C. S. Lewis. *The Last Battle*). На нем был алый жилет, сидевший не слишком хорошо, потому что был сшит на гнома. Ко второму типу будут относиться несколько категорий цветообозначений. Во-первых, это любые дериваты основных цветообозначений. *The lordly beast stood close beside the King's chair, with its neck bent round polishing its blue whiteness of its flank.* (C.S. Lewis. *The Last Battle*). Благородное создание стояло чуть позади кресла короля, полируя голубым рогом сливочную белизну своего бока.

David's eyes were like his father's, only much bluer. (I. Murdoch. *The Sacred and Profane Love Machine*). У Дейвида глаза были тоже продолговатые, отцовские, только гораздо голубее, а у Харриет — самые обыкновенные, карие.

He had straight faintly reddish hair <...>, a long thin mouth, and long blue-grey winter sea eyes. (I. Murdoch. *The Sacred and Profane Love Machine*). У него прямые, немного с рыжиной волосы <...>, большой тонкогубый рот и продолговатые глаза — серо-голубые, цвета зимнего моря. Данный пример актуален также и для второй категории цветообозначений, относящихся к типу дескриптивных – сложные прилагательные, состоящие из двух и более цветообозначений (*blue-grey*). С другой стороны, что именно в данном примере будет являться цветообозначением – описываются глаза, которые не просто *blue-grey*, а *blue-grey winter sea*. В переводе на русский это не просто серо-голубые, а цвета зимнего моря. Подобного рода примеры встречаются весьма часто и создают определенные сложности при переводе, в основном типологического характера, так как русский язык, в отличие от английского, не способен иметь настолько распространенные атрибутивные конструкции. Данное цветообозначение в рамках других классификаций может быть также рассмотрено в качестве метафорического. Однако с точки зрения функции цветообозначения выполняет дескриптивную функцию, так как описывает цвет моря, не являясь при этом авторским или культурологическим символом.

К третьему типу цветообозначений имеет смысл отнести те, которые описывают специфический цвет и являются авторскими стилистическими приемами. *The shield was the colour of silver and across it there ramped a red lion, as bright as a ripe strawberry at the moment when you pick it.* (C.S. Lewis. *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*). Щит отливал серебром, на нем был изображен стоящий на задних лапах лев, красный, как спелая лесная земляника. Как правило, это развернутые конструкции с *as/as like*, дающие настолько точное описание, насколько автор считает это необходимым. *The eyes are the mirror of the soul, and you can't paint them over or even sprinkle them with gold dust. Magdalen's are big and grey and almond-shaped, and glisten like pebbles in the rain.* (I. Murdoch. *Under the Net*). У Магдален глаза большие, серые, миндалевидные и блестящие, как камушки под дождем. Порой сравнения настолько яркие, что в переводящем языке вызывают определенное напряжение читателя. Порой

подобные сравнения бывают настолько авторские, что являются не всегда понятными для понимания, не говоря уже о сложности для перевода. *They were clad in warm raiment and heavy cloaks, and over all the Lady-owyn wore a great blue mantle of the colour of deep summer-night, and it was set with silver stars about hem and throat. Они были тепло одеты, в плащах с подбоем; на Эовин поверх плаща – темно-синяя мантия с серебряными звездами у подола и на груди. (J.R.R. Tolkien. Lord of the Rings).*

Отдельно хотелось бы отметить еще два типа слов, которые также вызывают определенные сложности в понимании. Так, например, прилагательные, которые могут обозначать как цвет, так и материал. И это не всегда возможно различить. Например, *The garden in question, secluded behind substantial walls of rough golden stone, was large, and contained two ailing but gallant palm trees. (I. Murdoch. The Red and the Green). Сад этот, скрытый за крепкой стеной из нетесаного рыжего камня, был большой, и в нем росли, прихварывая, но не сдаваясь, две пальмы.* Безусловно, в представленном примере, речь не идет о золотой ограде, в смысле сделанной из золота, но сложно даже представить материал, то есть камень, который мог бы быть по цвету золотым или золотистым. Видимо с этим связано переводческое решение – заменить золотой/золотистый на рыжий. Все же для русскоговорящего человека это более приемлемый цвет камня.

Второй тип – это нарушение грамматической нормы языка, в частности сочетаемости слов. *It smelt green and silver from the river¹. (I. MacEwan. Atonement).* Глагол *smell* не используется

с названиями цветов в английском языке. Такого рода нарушение нормы приводит к высокой степени иносказательности высказывания, которое сложно оценить не только с точки зрения смысла высказывания, но и с точки зрения функции подобных цветообозначений в тексте художественного произведения.

Таким образом, вслед за А.П. Василевичем, мы предлагаем выделять четыре типа цветообозначений. К первому типу отнести основные цветообозначения и простые, «понятные» всем носителям языка. Ко второму типу, все возможные дериваты исходных слов. К третьему, «расширенные» цветообозначения, использованные автором для наиболее точного описания того или иного предмета или пейзажа. А также четвертый тип, к которому мы предлагаем отнести слова с размытым смысловым содержанием, использованные вопреки традиционной языковой нормы, следовательно, создающие серьезные трудности для понимания их смысла и, соответственно, перевода.

Важным также является тот факт, что все рассмотренные цветообозначения были выявлены на материале современных произведений английской художественной литературы, а также рассматривались только те, цветослова, которые использованы в дескриптивной функции, именно поэтому в данной классификации не учитывались например фразеологизмы и устойчивые выражения, так как они не описывают цвет конкретного объекта, а называют некоторое понятие используя для этого цветообозначение, которое свое значение цвета потеряло. По той же причине мы не рассматривали слова, в которых цвет является неотъемлемой частью названия предмета (*bluebells*).

Библиографический список

1. Голубь, Л.А. Сквозные мотивы языковой картины мира (на примере лексико-семантического поля «цвет» в английском и русском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006.
2. Cooper, B.A. A Functional color: Its effectiveness and acceptance as a cueing agent in the residential environment of elderly women. Doctoral dissertation, The University of Wisconsin. – Milwaukee, 1995.
3. Kwon, J. Cultural meaning of color in healthcare environments: A symbolic interaction approach. Doctoral dissertation, The University of Minnesota, 2010.
4. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. – М., 1996.
5. Василевич, А.П. Каталог названий цвета на русском языке / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко. – М., 2002.

Bibliography

1. Golubj, L.A. Skvozhnihe motivih yazikovoyj kartinih mira (na primere leksiko-semanticheskogo polya «cvet» v anglijskom i ruskom yazihkakh): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2006.
2. Cooper, B.A. A Functional color: Its effectiveness and acceptance as a cueing agent in the residential environment of elderly women. Doctoral dissertation, The University of Wisconsin. – Milwaukee, 1995.
3. Kwon, J. Cultural meaning of color in healthcare environments: A symbolic interaction approach. Doctoral dissertation, The University of Minnesota, 2010.
4. Vezhbickaya, A. Yazihk. Kuljtura. Poznanie / отв. red. M.A. Krongauz, vstup. st. E. V. Paduchevoyj. – M., 1996.
5. Vasilevich, A.P. Katalog nazvaniy cveta na ruskom yazihke / A.P. Vasilevich, S.N. Kuznecova, S.S. Mithenko. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК: 811: 81

Karpova I. THE CONCEPT OF NEGATION FROM THE STANDPOINT OF COGNITIVE LINGUISTICS. The article is devoted to studying of negation concept in the context of cognitive linguistics. The author analyzes modern approaches to the interpretation of negation and the essence of negation concept as dualistic linguistic unity.

Key words: cognitive linguistics, modus category, concept of negation, continuous-discrete category, conceptualization of knowledge.

И.Д. Карпова, ст. преп. каф. украиноведения Крымского гос. медицинского университета, г. Симферополь, E-mail: irinadanilovna@mail.ru

КАТЕГОРИЯ ОТРИЦАНИЯ С ПЛОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье рассматриваются вопросы изучения категории отрицания в аспекте когнитивной лингвистики. Проанализированы современные подходы к трактовке категории отрицания. Раскрыта сущность категории отрицания как дуалистической лингвистической единицы.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, модусные категории, категория отрицания, континуально-дискретная категория, концептуализация знаний.

Постановка проблемы. Одним из ведущих направлений в современном языкознании является активное развитие когнитивной лингвистики – науки о приобретении, сохранении, ана-

лизе, интерпретации и усвоении человеком информации о мире и о самом себе средствами языка. Когнитивный подход способствует разработке новых теоретических программ и методов исследования «синхронной работы» языковой и мыслительной систем, под его влиянием, как пишет Е.С. Кубрякова, «язык стал

¹ Дословно: От реки пахло зеленой и серебром.

изучаться не только как уникальный объект, рассматриваемый в изоляции, а в значительной степени и как средство доступа ко всем ментальным процессам, происходящим в голове человека и определяющим его собственное бытие и функционирование в обществе» [1, с. 9]. Когнитивно-семиологические исследования направлены на изучение оценочно-смысловой интерпретации процесса познания и формирования языкового значения, на осмысление когнитивной истории семантической структуры языковой единицы [2]. Сказанное выше определяет выбор *темы исследования и её актуальность*.

Цель статьи – провести аналитический обзор работ российских лингвистов, в которых излагаются современные подходы к изучению категории отрицания в аспекте когнитивной лингвистики, систематизировать различные трактовки категории отрицания как концептуальной универсалии, а также результаты концептуализации отрицательных смыслов.

Вопросами отрицания в данном аспекте занимались Н. Болдырев, В. Пилатова, И. Илюхина, С. Мотов, Л. Золотых и др.

Изучение языковых форм в когнитивном аспекте позволяет понять сущность концептуализации фактов и процессов деятельности человеком. Основные познавательные процессы концептуализации (осмысления и закрепления результатов познания в виде единиц знания – концептов) и категоризации (отнесения их к определенным структурам опыта – категориям) проявляют общие закономерности. Эти закономерности отражаются в языке в виде трёх систем языковой категоризации: лексической, грамматической и модусной, или интерпретирующей. Особый интерес вызывает модусная категоризация как наименее изученная с позиций когнитивной лингвистики. Достаточно подробный анализ модусных категорий подаёт в своих работах Н.Н. Болдырев (2003 [3], 2006 [4], 2009 [5], 2010 [6]).

Исследователь говорит о том, что система модусных категорий предусматривает интерпретацию человеком результатов познания в различных аспектах: в плане их соответствия представлению человека о порядке вещей, его системе ценностей, мыслей и оценок, т.е. интерпретацию в рамках его индивидуальной концептуальной системы. Модусная система включает категории модальности, отрицания, оценки, экспрессивности, апроксимации и др.

Дальше более подробно остановимся на характеристике категории отрицания как составляющей модусной категории, взяв за основу положения исследований Н.Н. Болдырева. Специфика модусных концептов и категорий определяется самой интерпретирующей функцией языка, содержание которой (оценка, отрицание, приближение к ориентиру, экспрессивность и т.д.) и выступает как общая концептуальная основа для объединения и отнесения разноуровневых языковых единиц к той или иной модусной категории. Другими словами, формированию категории в этом случае предшествует концептуализация функции языковых объектов, а не их системных характеристик. Учёный выделяет главную особенность модусных категорий, которая состоит в особом функциональном характере их концептуальной основы, а именно того концепта, на базе которого они формируются. Таким концептом, как считает автор, очевидно, выступает конкретная языковая функция, осмысленная определённым образом. Соответственно, уточнение структуры и содержания категориального концепта в этом случае непосредственно зависит от уточнения самой этой функции.

Категория отрицания, как и другие модусные категории, призвана передавать с помощью языка то, как говорящий интерпретирует своё отношение к миру вещей, событий и других представителей живой природы, различные взаимосвязи между событиями и/или объектами и/или их характеристиками, а также своё личное отношение к ним. Все эти интерпретации, связанные с различными типами объектов и их взаимосвязей, охватывают богатство передаваемых смыслов и не могут быть одноплановыми.

Анализ специфики интерпретирующей функции человеческого сознания позволил Н.Н. Болдыреву сделать три вывода, важные с точки зрения исследования модусных категорий и категории отрицания в том числе, о том, что интерпретация: 1) структурирована, 2) опирается на существующие схемы знаний коллективного уровня и 3) ориентирована на концептуальную систему индивида, т.е. индивидуальна, субъективна. Первый вывод основывается на взаимосвязи интерпретации с процессами познания (когницией). Второй и третий выводы следуют из самой роли и места интерпретации в процессах познания

и её связи с коллективным опытом и личными характеристиками, системой ценностей индивида, его собственным опытом освоения мира.

Функция отрицания конкретизируется в каждом отдельном случае в зависимости от типов интерпретированных объектов, событий и отношений между ними. Функция отрицания в этом плане осуществляется по общим законам структурирования мира в процессе его познания, выделяя объекты, события и их характеристики, классифицируя их и устанавливая определённые взаимосвязи между ними в сознании человека. Само название этой функции, её ориентация на имеющиеся схемы знаний, которые типизируют объекты мира и их взаимосвязи, т.е. общее устройство мира, задают и характер интерпретации: наличие или отсутствие объектов, событий, признаков, их соответствие либо несоответствие имеющимся представлениям, интерпретации речевых действий (отказ, несогласие, опровержение, запрет и т.д.). Отсутствие того или иного признака также может интерпретироваться как отрицательная характеристика или оценка.

С точки зрения интерпретации основных результатов познания мира и его общего устройства концепт отрицания содержит такие основные характеристики, как: отсутствие, несоответствие, отрицательная оценка и отрицательная коммуникативная реакция. При этом оценочные значения также развиваются на базе соответствующих концептуальных характеристик – отсутствия или несоответствия – в результате концептуальной деривации, лежащей в основе формирования многих модусных концептов.

Отрицательные формы в высказываниях репрезентируют не отдельный концепт, а целую концептуальную структуру, представляющую собой единство отрицательного смысла как определённой характеристики соответствующего концепта (отсутствие, несоответствие и т.д.) и интерпретируемого концепта или концептуальной структуры (объектов, событий, характеристик), т.е. матричный концепт: отрицание + интерпретируемый концепт. Как далее подчёркивает Н.Н. Болдырев, интерпретируемые концепты, как правило, типизируются в виде конкретных предметных областей, или областей определения модусных концептов. В их качестве, в частности, могут выступать такие концептуальные области, как: «человек», «природа», «артефакты», «события», «признаки» и т.д. Конкретный набор подобных областей в единстве с соответствующим модусным концептом и представляет собой концептуальную структуру в виде матрицы, или когнитивную матрицу. Формирование функционального отрицательного смысла на базе матричного концепта может осуществляться по принципу концептуальной интеграции. Это в большей степени является характерным для процессов концептуальной деривации, ведущих к образованию отрицательных, оценочных по своей сути, смыслов.

Ряд исследователей рассматривают категорию отрицания как континуально-дискретную сущность, концептуальную универсалию, проявляющуюся на разных языковых уровнях. Так В.М. Пилатова пишет: «Правоммерно посмотреть на совокупность семантически отрицательных форм как на континуально-дискретную сущность. Совокупность многих форм с отрицанием является одной из иллюстраций мысли о том, что семантика языка континуальна, а языковые формы (концептуальный инвентарь) её выражения дискретны. Вариативность при передаче отрицательного значения имеет континуальный характер. Однако каждый вариант отрицания дискретен по той причине, что вариативность обусловлена функционально» [7, с. 29].

Когнитивный подход в лингвистическом исследовании предполагает изучение единиц языка в триединстве – пространство, время и человеческое сознание. Пространство и время – идеальные континуумы, в которых пребывают все объекты действительности – как материальные, так и идеальные. В основе любой познавательной деятельности лежит вопрос о соотношении континуального и дискретного. В бесконечном континууме окружающей действительности человек выделяет дискретные объекты. Факты языка формируют некоторый континуум – цепь постепенных переходов, где невозможно раз и навсегда провести разграничительные линии. Континуальный характер языковых явлений проявляется во всех аспектах языка – временном, структурно-семантическом, функциональном, а также в плане асимметрии всего языка в целом [8, с. 16-17].

Утвердительно и отрицательно континуальные единицы можно рассматривать как две составляющие одного континуума. Обе составляющие имеют один и тот же смысловой при-

знак. И утверждение, и отрицание устанавливают смысловую связь в высказывании между концептами. Если связь между концептами имеет место, высказывание реализует утвердительное значение. Если связь между концептами отсутствует, актуализируется отрицательное значение [9].

Когнитивное исследование позволяет заметить, что семантически положительное высказывание, отображающее связь между концептами, предполагает соответствие, баланс, гармонию. Отрицание, отображая отсутствие связи, выражается любой структурой, передающей несоответствие, дисбаланс, дисгармонию. Концептуальное утверждение стремится к равновесию, симметризму, преодоленности противоречий. Концепт отрицания обнаруживает нарушение равновесия, асимметризм, непреодоленность противоречий [7, с. 28].

Отрицание – одна из универсальных когнитивно-коммуникативных категорий, служащих адекватному описанию действительности. Учёные говорят о коммуникативной основе отрицания. Так Н.Н. Болдырев, подчёркивая коммуникативную значимость отрицания, говорит: «Рассматриваемый концепт имеет коммуникативную природу, то есть формируется и впервые возникает именно в процессе общения и, следовательно, собственно коммуникативная функция является ключевой функцией репрезентирующих его языковых средств [3, с.4]. Подтверждение этой мысли находим и у В.С. Мотова: «Именно в коммуникации проявляется функциональность отрицания, призванного в первую очередь демонстрировать отсутствие объекта или явления, обладающего определённой значимостью в рамках данной ситуации» [10, с. 294].

«Отрицание ... – это не чисто грамматическая категория, но сложная коммуникативная операция, с помощью которой говорящий сообщает адресату своё отношение к определённому факту. Отрицание – некий глубинный индикатор коммуникативного потенциала с канонической инструкцией отклонения или коррекции мнения адресата о положении дел», – читаем у В.М. Пилатовой [7, с. 23].

Лингвисты отмечают, что деление высказываний на общепризнательные и частичноотрицательные в большинстве случаев обусловлено коммуникативным контекстом. Коммуникативная ситуация позволяет определить область действия отрицания: если отрицание относится к ситуации в целом, то такое высказывание понимают как общепризнательное, если же отрицание относится к какой-либо части ситуации – то высказывание частичноотрицательное.

Оценочно-смысловые отношения, фокусируемые фразеологическими единицами (ФЕ) с отрицательной семантикой, «наиболее чётко проявляются и формируются в когнитивно-дискурсивном континууме, где в результате отражения объективной картины мира моделируется релевантное для фразеологизации денотативное пространство, на основе которого и происходит лингвокреативное порождение фразеологического значения» [11, с. 124-125].

Фразеологическое значение является продуктом когнитивно-дискурсивной деятельности, порождающей потребность в вербализации скрытых, косвенно-производных номинаций. Характер семантических преобразований компонентов ФЕ непосредственно связан со способами концептуализации, процессы концептуализации и категоризации способствуют вербализации отрицания фразеологическими единицами. Фразеологическая семантика объективирует категорию отрицания как грамматическую, так и когнитивную с помощью культурного компонента коннотации. Взаимодействие фразеологизующих компонентов является специфическим выражением связи фразеологизующих компонентов с обозначаемыми фрагментами дискурсивного поля, соотносимыми с компонентным составом ФЕ. В семантической структуре ФЕ преобладает, как правило, коннотация. Именно в этом заключается речемыслительная природа фразеологического значения, специфика которой обуславливается особенностями когнитивно-дискурсивной деятельности человека, в частности её основной оперативной единицей – концептом [12, с. 35].

В.М. Пилатова предполагает, что причина возможности выражения отрицания непрямым, имплицитным способом заключается в том, что концептуальные категории утверждения и отрицания составляют бинарную оппозицию [7, с. 27]. **Асимметричность языка** является почвой для возникновения переносных значений [13, с. 85]. Все имплицитные отрицательные формы, в том числе фразеологизмы и грамматические идиоматиз-

мы, появились из асимметрии. Отрицательным по смыслу риторическим вопросам и репликам-повторам также свойственна асимметричность: они приобретают дискретный характер только в составе дискурса. Их дискретность состоит в приобретении значения отрицания.

Интересной, на наш взгляд, является работа И.А. Илюхиной [12], в которой лингвист исследовала когнитивные основы формирования культурной коннотации отрицательной фразеологической семантики. Автором рассмотрены основные термины и понятия когнитивной лингвистики, в частности такие как концепт, фрейм, гештальт и т.д. в контексте фразеологического значения.

Результаты концептуализации действительности распределяются по группам – категориям, которые выступают в роли системообразующего фактора относительно концептов. Среди категорий можно выделить и наиболее общие, базисные, в соответствии с которыми и членится в сознании человека окружающая действительность. Категория оценки, с одной стороны, является одной из базисных, а с другой – представляет собой своеобразную систему координат, в которой располагаются все остальные продукты познавательной деятельности человека. В процессе познавательной деятельности человек не просто отражает в своём сознании окружающую действительность, а интерпретирует её, опираясь на приобретённый опыт. Этот опыт может охватывать целые ситуации и представлять собой определённую структуру действия в аналогичных ситуациях и вероятностном прогнозировании, что находит своё отражение в определённых ментальных структурах – фреймах. С точки зрения фреймовой семантики значения номинативных единиц могут рассматриваться как набор концептов, переведённых в реальные языковые формы. Структура фрейма является способом хранения знаний об именуемых объектах действительности. Фреймовые (рамочные структуры) являются когнитивно-языковыми категориями. Образование значения ФЕ связано не с переносом характеристик от одного денотата к другому и не с производностью одних значений от других, а с целым комплексом преобразований в концептуальных структурах. В результате концептуальных преобразований во фреймах и слотах происходит формирование нового фразеологического значения. Таким образом, автор делает вывод о том, что оценочное коннотативное значения, так же как и образность, является результатом сложных преобразований когнитивных структур фрейма прототипа на этапе формирования фразеологического значения и перехода от базовой когнитивной структуры к фразеологическому значению [12, с. 156-157].

Фразеологический концепт может обрамляться несколькими фасетами, каждая из которых отражает соответствующий признак обозначаемой денотативной ситуации. Понятие «фразеологическая фасета» в теорию когнитивной семантики был введен Л.Г. Золотых. Под фразеологической фасетой она понимает «аспектное представление дискурсивного смысла 'когнитивного многогранника', содержащего одну из лингвокреативных интерпретаций фразеологического концепта – импликационала соответствующего фразеологического значения» [11, с. 72].

Выводы. Таким образом, когнитивная лингвистика направлена на изучение как языковых знаний, так и знаний внелингвистического характера, связанных с процессами концептуализации и категоризации, которые формируются в сознании человека всю систему знаний (картину мира) в виде различных когнитивных структур, объективированных языковыми и речевыми знаками.

Лингвистический статус отрицания как многоаспектной многоуровневой категории определяется развитием объективной действительности с учётом индивидуального восприятия субъекта и репрезентируется в процессе общения как прямыми, так и косвенными (имплицитными) средствами. Связь категории отрицания с общей интерпретирующей функцией человеческого сознания позволяет сделать вывод о том, что функция отрицания, как и интерпретация, характеризуется структурированностью, базируется на коллективных схемах знаний и в то же время ориентирована на концептуальную систему отдельного человека, то есть субъективна.

Отрицание – дуалистическая лингвистическая единица, которая характеризуется как континуальным, так и дискретным аспектами. Аспекты (уровни) отрицания могут быть либо симметричными – в нейтральном контексте, либо асимметричными – при эмоциональной коммуникации. Наличие дискретности

и континуальности – проявление асимметризма всей языковой системы в целом.

Дискретность функции отрицания определяет структуру концепта отрицания в виде таких его основных характеристик: отсутствие, несоответствие, отрицательная оценка и отрицательная коммуникативная реакция. Формирование отрицательного смысла на функциональном уровне базируется на матричном концепте «отрицание (или одна из его характеристик) + интерпретируемый концепт или концептуальная структура», представляющем собой единые знания. Это раскрывает особый статус отрицания как структуры языкового знания – его категориально-матричный формат.

Контекстная зависимость отрицательных концептуальных структур доказывает, что когнитивный характер отрицания можно определить как относительный, поскольку оно используется и воспринимается в значительной степени интуитивно, опираясь на знания и коммуникативную ситуацию. Способы выражения отрицания обусловлены и ограничены когнитивным опытом говорящего, коммуникативным контекстом и ценностной систе-

мой индивидуумов и социума. Существование различных форм имплицитно выраженного отрицания подтверждает, что отрицание – континуально-дискретная категория. Совмещенность в человеческом сознании дискретного и континуального даёт возможность уже имеющимся в языке средствам передавать реалии в объективном мире имплицитным способом. Вариативность имплицитных отрицательных форм представляет собой концептуальную структуру [7, с. 54-55].

Когнитивный этап смыслообразования отрицательной ФЕ предполагает исследования концептуализации знаний, в процессе которой образуется качественно новая косвенно-номинативная концептуальная структура. Концепт как мыслительный образ материального или идеального объекта, сформированный на основе аналитико-синтетической деятельности мозга, выступает основой фразеологической семантики – положительной или отрицательной. К особенностям фразеологического отрицания можно отнести большое количество случаев имплицитного выражения отрицания, что объясняется косвенно-производной природой ФЕ [12].

Библиографический список

1. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.
2. Алефиренко, Н.Ф. Языковая картина мира и культура // Когнитивно-дискурсивные аспекты лингвокультурологии: коллективная монография. – Волгоград, 2004.
3. Болдырев, Н.Н. Отрицание как модусно-оценочный концепт // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: материалы регион. науч. конф. – Белгород, 2003. – Вып. 7. – Ч. 1.
4. Болдырев, Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2.
5. Болдырев, Н.Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. Концептуализация мира в языке: коллектив. моногр. – М.; Тамбов, 2009. – Вып. IV.
6. Болдырев, Н.Н. Категориальный уровень представления знаний в языке: модусная категория отрицания // Когнитивные исследования языка. Типы категорий в языке: сб. науч. трудов. – М.; Тамбов, 2010. – Вып. VII.
7. Пилатова, В.Н. Экспрессивное отрицание в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2002.
8. Гак, В.Г. Прагматика и языковое варьирование // Языковые преобразования. – М., 1998.
9. Чистонногова, Л.К. Синтаксические фразеологизмы со значением отрицания в современной английской разговорной речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1971.
10. Мотов, С.В. Когнитивный аспект исследования категории отрицания // Филология и культура: материалы VII Междунар. науч. конф. – Тамбов, 2009.
11. Золотых, Л.Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики. – Астрахань, 2007.
12. Илюхина, И.А. Когнитивные основы формирования культурной коннотации отрицательной фразеологической семантики: дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2010.
13. Карцевский, С.И. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. (сост.). История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1965. – Ч. 2.

Bibliography

1. Kubryakova, E.S. Yazikh i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazihke. Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rolj yazihka v poznani mir. – M., 2004.
2. Alefirenko, N.F. Yazihkovaya kartina mira i kuljtura // Kognitivno-diskursivnihe aspektih lingvokulturologii: kolektivnaya monografiya. – Volgograd, 2004.
3. Boldihrev, N.N. Otricanie kak modusno-ocenochniy koncept // Edinstvo sistemnogo i funkcionalnogo analiza yazihkovihk edinic: materialih region. nauch. konf. – Belgorod, 2003. – Vihp 7. – Ch. 1.
4. Boldihrev, N.N. Yazihkovijhe kategorii kak format znaniya // Voprosih kognitivnoj lingvistiki. – 2006. – № 2.
5. Boldihrev, N.N. Konceptualnaya osnova yazihka // Kognitivnihe issledovaniya yazihka. Konceptualizaciya mira v yazihke: kolektiv. monogr. – M.; Tambov, 2009. – Vihp. IV.
6. Boldihrev, N.N. Kategorialniy urovenj predstavleniya znaniy v yazihke: modusnaya kategoriya otricaniya // Kognitivnihe issledovaniya yazihka. Tipih kategorij v yazihke: sb. nauch. trudov. – M.; Tambov, 2010. – Vihp. VII.
7. Pilatova, V.N. Ekhspressivnoe otricanie v sovremenno angliyskom yazihke: dis. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2002.
8. Gak, V.G. Pragmatika i yazihkovoe varjировanie // Yazihkovih preobrazovaniya. – M., 1998.
9. Chistonogova, L.K. Sintaksicheskie frazeologizmih so znacheniem otricaniya v sovremennoj angliyskoj razgovornoj rechi: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – L., 1971.
10. Motov, S.V. Kognitivniy aspekt issledovaniya kategorii otricaniya // Filologiya i kuljtura: materialih VII Mezhdunar. nauch. konf. – Tambov, 2009.
11. Zolotihkh, L.G. Kognitivno-diskursivnihe osnovih frazeologicheskoy semantiki. – Astrakhanj, 2007.
12. Ilyukhina, I.A. Kognitivnihe osnovih formirovaniya kuljturnoj konnotacii otricatelnoj frazeologicheskoy semantiki: dis. ... kand. filol. nauk. – Astrakhanj, 2010.
13. Karcevskiy, S.I. Ob asimmetricheskom dualizme lingvisticheskogo znaka // Zvegincev V.A. (sost.). Istoriya yazihkoznaniya XIX-XX vekov v ocherkakh i izvlecheniyakh. – M., 1965. – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 16.09.13

УДК 808.5

Nikonova T.N., Tolstyh L.I., Kulikova N.A. COMMUNICATIVE CULTURE OF OLD BELIEVERS OF THE MOUNTAIN ALTAI. The article describes the main directions of research works of the authors, are considered national-cultural stereotypes held in the communicative culture of old believers of the Mountain Altai. The features of the old perception of the world, affecting the General rules of communicative behaviour.

Key words: communicative behaviour, old believers, verbal and non-verbal communication, speech genres.

Т.Н. Никонова, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: nikonova_tn@mail.ru; **Л.И. Толстых**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск; **Н.А. Куликова**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: n.kulikova@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТАРООБРЯДЦЕВ ГОРНОГО АЛТАЯ*

В статье раскрываются основные направления исследовательской работы авторов, рассматриваются национально-культурные стереотипы, бытующие в коммуникативной культуре старообрядцев Горного Алтая. Приводятся особенности старообрядческого мировосприятия, влияющие на общие правила коммуникативного поведения.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, старообрядцы, вербальная и невербальная коммуникация, речевые жанры.

Исследования региональных вариантов культуры вызывает в последние годы все больший интерес. В процессе расселения русского этноса на огромных пространствах Евразии его культура приобретала локальные особенности, отражающие сложный многофакторный процесс адаптации. На уровне региональных сообществ складываются национально-культурные стандарты общения, которые стереотипны, чрезвычайно устойчивы, многие из них действуют почти без изменения в течение сотен лет, сохраняя на себе отпечаток древней культуры, подчас забытой или полузабытой.

Предметом специального исследования в последнее время становится речевое поведение населения локальных территорий. В результате исследований было установлено, что в каждой культуре поведение людей регулируется представлениями о том, как человеку полагается вести себя в типичных ситуациях в соответствии с их социальными ролями.

Коммуникативно-речевая культура старообрядчества Горного Алтая как лингвокультурологическое явление проявляется в процессе коммуникации и строительства знаний о мире, застывших в определенных структурах культурной и языковой среды. Она требует систематического описания.

Работа по изучению особенностей коммуникативной культуры старообрядцев Уймонской долины Республики Алтай проводится в трех основных направлениях: коммуникативное поведение и особенности культуры в вербальной коммуникации, коммуникативное поведение при невербальной коммуникации, речевые жанры бытового общения, вероисповедания и устного народного творчества.

Коммуникативное поведение человека – сложное явление, связанное с особенностями его воспитания, местом рождения и обучения, со средой, в которой он привычно общается, со всеми свойственными ему как личности и как представителю социальной группы, а также национальной общности особенностями.

Одним из компонентов речевого поведения является речевой этикет, который всегда направлен на формирование особого типа содержания. Разные народы могут значительно различаться между собой характером речевого этикета, однако есть общие правила, которые свойственны любому народу.

Существуют разные формы пословичного выражения правил речевого этикета, закрепленные в фольклоре и выражающие универсалии речевого поведения [1; 2].

Нормы речевого поведения стали темой многих пословиц, поговорок, то есть языковое самосознание отпечаталось в фольклорных формах.

Анализ пословиц, собранных во время экспедиций по селам Уймонской долины, позволяет выявить основные правила речевого поведения, в которых закреплены требования к речи, отношения народа к красноречию, этические нормы общения, особенности речевого поведения в определенной коммуникативной ситуации и др. Следует заметить, что наиболее многочисленную группу составляют пословицы и поговорки, предписывающие немногословие, сдержанность и неторопливость в выборе речевых средств:

и красно, и пестро, да все пустоцветом; лишнее слово досаду приносит; на грубое слово не сердись, на ласковое – не сдавайся; то-то не знавши, говорить не надо; не кричи о себе, жди, когда о тебе хоть тихо скажут; не отвечай на щипки – время покажет; не то мудрено, что переговорено, а то мудрено, что недоговорено; обидели – промолчи, проскорби, нукуда не неси; придержи язык в беседе, а сердце в гневе; умный молчит, когда глупый ворчит и др.

Для исследуемой лингвокультурной общности особую значимость составляет умение искусно владеть речью, что также отражено в пословицах:

лучше ногой запнуться, чем языком; в умной беседе ума набираться, а в глупой – свой потерять; пустые речи и слушать нечего; каждому слову свое место; кто не умеет выслушивать, другим не даст сказать, тот неразумен; стара пословица, да про ново молвится; по разговорам всюды, а по делам никуды.

Таким образом, существуют общие правила коммуникативного поведения – вежливость, сдержанность, умеренность, – но помимо них есть особенности, характеризующие ту или иную лингвокультурную общность, что и отражается в системе паремий старообрядцев Уймонской долины. Так, особенностью их речевого поведения, является то, что в нем нет жесткой системы правил. Наиболее распространенная форма пословиц – наставления.

Одним из интересных направлений изучения коммуникативного поведения старообрядцев явилось рассмотрение их смеховой культуры через систему речевых жанров. В начале исследования культуры старообрядцев могло сложиться впечатление, что категория смеховости не характерна для речевой культуры старообрядцев. Но оказалось, что старообрядческий фольклор представлен большим количеством юмористических и иронических жанров. Этнографический материал также подтвердил присутствие смеха, шуток, юмора в обыденной жизни старообрядцев: при проведении праздников, в бытовом общении. Юмором был пронизан игровой досуг, он являлся своеобразной методикой обучения детей. В каждом фольклорном словесном жанре: эпическом, прозаическом, поэтическом, афористическом – есть произведения, имеющие смеховой элемент.

Смеховая культура старообрядцев неоднородна. Качество смеха, его направленность, реализация разнообразны и исторически изменчивы. Смех разоблачает, обнажает, вскрывает, существование социального неравенства, выступает против людей и законов, поддерживающих это неравенство, возвращает психологическое равновесие, нейтрализует страх, уравнивает людей разных социальных групп, возрастных категорий, разной степени образованности, психофизического состояния. В речевой культуре старообрядцев присутствуют разнообразные жанры устного народного творчества: бивальщины, притчи, пословицы и поговорки, приметы, песни, считалки, рассказульки и, конечно же, – частушки, в которых с разной степенью яркости проявляется категория смеховости.

Из представленного материала видно, что в устном народном творчестве в большей степени преобладает смеховость в частушках, пословицах и поговорках, рассказульках, даже в колыбельных песнях, менее – во всех остальных жанрах.

Типичной формой художественной образности пословиц и поговорок является ирония: *Не хочет мыться, пускай чешется (и продавать не хочет и оставить не хочет); Этой бабе штаны только бы надеть (о женщине, похожей на мужчину); У него булава в голове (о пьяном); Идет, как Христов оладушек (о пьяном); Осудила сорока курицу, когда сама на улице; У хорошей стряпки все ворота в тесте и так далее.* Ирония свойственна народным пословицам потому, что они по своей жанровой природе требуют от человека проницательности, глубины взгляда, а именно этим чертам чаще всего сопутствует ирония.

Важной особенностью содержания частушек является необычная широта их тематики, эмоциональное разнообразие.

В частушке находят яркое выражение и острая публицистическая мысль, и любовное чувство, и едкая, убийственная сатира, и мягкий дружеский юмор.

*А уймонские ребята
Знают с кем знакомятся:
У кого несутся куры
И корова доится.*

*У кого какая баня-
У меня из кизяков.
У кого какой матаня-
У меня из кержаков.*

Детский фольклор – обширная область устного народного творчества. К детскому фольклору относятся произведения, во-первых, созданные самими детьми, во-вторых, заимствованные детьми у взрослых, но переработанные в соответствии с психологией и потребностями детского возраста.

Колыбельные песни приобщают ребенка к человеческой речи, знакомят с окружающими его людьми, предметами, животными, содержат элементарные нравовоспитания, учат добру.

*Приди котик ночевать,
Приди Санюшку качать,
Я тебе за то коту,
За работу заплачу,
Красну шапочку сошью.*

Тип смеха в них тяготеет к беззлобному смеху, к беспечности, веселости, доброте.

В связи с возрастными особенностями и характером времяпровождения ведущее положение в устном поэтическом творчестве занимает игра фольклор. Игровыми припевами и игровыми приговорами или начинают игру, или связывают части игрового действия, также игровые припевы и игровые приговоры могут выполнять функции концовок. Точное воспроизведение быта и серьезных жизненных дел в их строгой последовательности имело целью путем многократного повторения игровых действий с малых лет привить ребенку уважение к существующему порядку вещей и обычаям, научить его правилам поведения.

*Как у дяди Трифона было семь сыновей,
Они не пили, не ели,
Друг на друга все глядели,
Разом делали вот так...*

*Своей внучке Леночке
Отдаю все пеночки,
Петеньке голодному -
Молока холодного.*

Загадки представляют собой свод знаний и понятий народа о мире и о себе, но важно увидеть и другое: изображая мир, народ поэтизировал его. Согласно определению, данному Аристотелем, «загадка – хорошо составленная метафора». Однако загадка не всегда предполагает метафору; ряд загадок построен просто на образном или звуковом описании качественных или функциональных признаков скрытого предмета. Некоторые загадки представляют собой прямой вопрос. Иногда такие вопросы носят шуточный характер.

Например: Шла баба с пестом, упала задним местом, чем ударилась?

Некоторые загадки созданы способом комического словотворчества: *Четыре ходастых, два бодастых, один хлестун.*

Рассказульки – особый речевой жанр старообрядцев Уймонской долины, представляющий собой коротенький рассказ, чаще всего в форме диалога, содержащий неожиданный, смешной конец, как в анекдоте. Этот термин не встречается в научной литературе, описание такого жанра мы не нашли, можно предположить, что старообрядцы сами придумали это название, но исходя из их формы и содержания можно заметить, что они похожи на такой жанр устного народного творчества, как прибаутки.

*– Фома, у тебя в избе тепло?
– Тепло. На печи в шубе терпеть можно.*

*– Что красен?
– Женится хочу.
– Что бледен?
– Женился.*

*– Выпьем?!
– Выпьем?!*

– А деньги где?

– А шапка- то у тебя на что?

Особенности рассказулек заключаются в краткой форме, незначительном забавном содержании, в сюжете со смешным концом.

Таким образом, в коммуникативном поведении старообрядцев Уймонской долины категория смеховости присутствует в жанрах устного народного творчества. В основном она присуща таким речевым жанрам, как игровые припевы и приговоры, пословицы и поговорки, колыбельные песни, рассказульки и, конечно же, частушки.

В настоящее время исполнителями гранта ведется работа по составлению именника старообрядцев на основе собранного архивного материала советского времени. Этот вид работы интересен, с одной стороны, для реконструкции родословных старообрядческих семей, с другой стороны, – для выявления соотношения христианских и древнерусских имен в среде старообрядцев, а также их частотности в хронологическом плане.

В результате исследования антропологического пространства села Верхний Уймон выявлено, что люди, проживавшие в нем, имели самые разнообразные, интересные фамилии: Затеев, Карякин, Лысов, Лукиянов, Лазарев, Мельников, Микушин, Мякушин, Незелев, Першев, Петенев, Поутов, Смеркягин, Травников и др. Для исследования была сделана сплошная выборка фамилий, имен и отчеств из Похозяйственных книг Верх-Уймонской сельской администрации в период с 1940 по 1948 и с 1997 по 2006 гг. Обращает на себя внимание тот факт, что в селе проживало огромное количество людей, имевших такие фамилии, как: Огневы, Бочкаревы, Атамановы, Черновы – основатели села Верхний Уймон. Прямой потомок одного из первопоселенцев Лука Осипатрович Огнев, рассказывал: «Первым пришел Бочкарь, стал землю возделывать, а земля тут хорошая, плодородная. После другие селились. Лет 300 назад это было» [1, с. 17].

Собранный материал показал следующее:

Фамилии, часто употребляемые в период с 1940-1948 гг.

Бочкарев – 46 семей
Атаманов – 23 семьи
Огнев – 28 семей
Агапов – 11 семей
Фомин – 5 семей
Чернов – 10 семей
Черепанов – 12 семей
Казанцев – 10 семей
Кузнецов – 5 семей
Клепиков – 7 семей
Затеев – 6 семей
Иродов – 3 семьи
Ленский – 3 семьи

Редкоупотребляемые фамилии: Артюков, Ерополов, Третьяков, Караченцев, Ярополов, Незелев, Булатов, Килин, Смеркягин, Шебалин.

Фамилии, часто употребляемые в период с 1997-2006гг.:

Бочкарев – 20 семей
Чернов – 13 семей
Ленский – 11 семей
Огнев – 11 семей
Казанцев – 6 семей и др.

Иноязычные фамилии 1940-1948 гг.: Вардин (эстонец), Иризина Курточка (алтайка), Вардия Планета (русская, а отец – эстонец), еще жили казахи.

Иноязычные фамилии 1997-2006 гг.: Талантаев (алтаец), Хуцуяк (молдаван), Ташкинов (алтаец), Киркиш (белорус), Вейс, Орусов (алтаец), Исаметдинов (татарин), Агзаев (чеченец), Блага (молдаван), Челах (грек), Шныпко, Игнатенко, Шевченко, Сосенко, Цвилий – украинцы, Бобурганов (ингуш), Кутлумбаев (ингуш), Доготарь, Гурзу – молдаван.

Анализ материала обнаружил, что первые фамилии с. Верхний Уймон отсутствуют не только в справочниках и словарях, но и в книгах местных авторов. Собранный материал позволяет продолжить исследование в этом направлении: проследить динамику именника в контексте культуры региона и описать антропологическое пространство Верхнего Уймона, отражающее лингвокультурное сознание исследуемого языкового сообщества.

Работа второго направления проводится с учетом наличия / отсутствия, оправданности, выразительности, смыслового наполнения набора *средств невербальной коммуникации* в речи

реципиентов (составляется картотека описаний типичных жестов, сопровождающих высказывания, проводится наблюдение за расположением коммуникантов в пространстве, паралингвистическими средствами и др.).

Согласно отчетам студентов, принимавших участие в экспедициях, обращает на себя внимание специфика таких невербальных сигналов старообрядцев, как взгляд, мимика, поза реципиента, физический контакт в ходе общения, манипуляция с предметами, жесты, дистанция общения, выбор места общения.

При характеристике взгляда отмечаются следующие особенности общения старообрядцев: в беседе смотрят только на того, с кем разговаривают (кто задал вопрос), как бы не замечая других присутствующих. Но не рассматривают своего собеседника. В основном смотрят в сторону, в пол или вдаль, но время от времени поднимают глаза на собеседника и внимательно смотрят ему в глаза. При встрече глазами не отводят взгляд, что не вполне характерно для русского коммуникативного поведения.

Обращаясь к мимике как важному средству невербального общения, отметим отсутствие ярких особенностей. Например, для старообрядцев, как и в целом для русской культуры, нехарактерна «хроническая улыбка». Феномен *бытовой неулыбчивости* (И.А. Стернин) русского человека в старообрядческой среде проявился максимально возможно: у старообрядцев, с которыми довелось общаться, улыбка – искреннее отражение хорошего отношения и личного расположения к понравившемуся собеседнику. Мы отметили улыбку в основном только при прощании.

Особенности старообрядческого мировосприятия отразились и в позах реципиентов. Их позы сдержаны и несколько формальны по своему характеру. Если они сидят, руки лежат на коленях. Не ставят локти на стол. Гостю сразу предлагают присесть. При сидении не занимают много места. Если они стоят, то руки обычно соединены на уровне живота, часто при этом держат какой-нибудь предмет (очки, книгу). Женщины в такой позе руки держат под передником.

Физический контакт в ходе общения наблюдается крайне редко. Это наблюдалось только в случае, когда надо было продемонстрировать на ком-то сказанное. Например, Еремина Нина Игнатьевна (с. Катанда) продемонстрировала действия при чтении заговора на студентке из исследовательской группы. Прикосновение в русской коммуникативной культуре выступает как признак доброго отношения, доверия к собеседнику, стремления развивать контакт. В среде старообрядцев по отношению к «мирским» подобное наблюдается только при прощании: касание руки или плеча в знак доброжелательности.

Студентами отмечена также привычка практически всех реципиентов что-либо держать, перебирать или вертеть в руках (очки, полу одежды, костыль, книгу). Время от времени они откладывают предмет в сторону, потом опять берут его.

Жестикуляция у старообрядцев выражена слабо. Характерна жестикуляция при указании на что-либо в пространстве. Жест при этом производится открытой рукой, далеко отходящей от корпуса, с широкой амплитудой.

Отмечается, что в целом коммуникативное поведение старообрядцев Уймонской долины характеризуется большой сдержанностью как вербальной, так и невербальной.

Изучение особенностей речевых жанров составляет третье направление в данном исследовании. Среди жанров устного народного творчества выявлено превалирование жанров, отражающих религиозную ментальность населения (притчи, молитвы, переложение библейских сюжетов, сказания, заговоры).

Так, притча – один из древнейших жанров литературы и устного поэтического слова – сохранилась и развивается и в устном народном творчестве лингвокультурного общества старообрядцев. Именно в среде старообрядцев активно бытуют не только евангельские притчи, но рождаются свои притчи с узнаваемым хронотопом. Часто притчи имеют трансформированный вид евангельского образца: во-первых, следует отме-

тить сюжетные изменения; во-вторых, притча имеет и жанровое смещение: часто она заканчивается сказочной присказкой. Но, несмотря на такие изменения, прочтение притчи остается таким же, как и прочтение классического варианта.

Интересно, что большинство притч Верхнего Уймона состоят только из одной части, даже несмотря на то, что часто их сюжеты и персонажи заимствованы из Евангелия (Притча о блудном сыне, притча «Бог велел пополам делить» и другие). Думается, что «усеченная» структура притч старообрядцев определяется устной формой бытования. Она требует от жанра лаконизма и краткости.

У старообрядцев Уймонской долины встречаются притчи, в которых изменен хронотоп: в них содержатся названия сел и даже имена собственные. Такие изменения хронотопа интересны с точки зрения преобразования жанра в конкретной лингвокультурной общности в отдельно взятой местности. Объясняется желание уймонского рассказчика достичь большего влияния на собеседника через создание эффекта сопричастности местных жителей, их предков к описываемому событию.

Часто изменения хронотопа лежат в основе перехода жанра притчи в другой жанр – бывальщину:

Однажды мужик скакал ночью из Тихонькой в Верхний Уймон верхом на лошади, и вдруг на дороге бежит ягненок. Он слез с коня, взял ягненка на руки, сел с ним в седло и поехал дальше.

Проехал первый притор, конь фыркает и идти не хочет. Мужик удивляется, думает про себя, что это такое. Взглянул на дорогу, а у ягненка ноги до полу уже достают. Он испугался того ягненка и бросил его. А ягненок захохотал и исчез. А мужик приехал домой сам не в себе.

В арсенале уймонских притч есть притчи с абстрактными героями, олицетворяющими людские пороки. Это притчи про Отьень и Леня:

Лежат Отьень и Леня на печи, из печки уголь упал. Печка загорелась. Леня предложила Отьеню: «Давай слезем!» Отьень говорит: «Я буду лежать». Огонь подошел к ним. Леня сползла, отьень – сгорел!

Мораль такова: Отьень ещё хуже лени. (Записано у Прокофьевой Ефрасиньи Яковлевны).

Изучение речевых жанров старообрядцев Уймона показало, что набор традиционных жанров бытового общения старообрядцев мало чем отличается от традиционного набора подобных жанров «мирских». При этом яркую особенность этим жанрам придает наполнение их лексического, грамматического уровня организации текста, уровень невербальных средств общения часто подчеркивает особенности бытования жанров.

Как известно, будучи отражением системных отношений реальной действительности, стандарты общения, обслуживающие ту или иную относительно замкнутую сферу взаимодействия людей, образуют ритуал (обряд, церемонию), точнее, один из структурных уровней ритуала — коммуникативный.

Характеристика фактических поведенческих тенденций и ритуальной специфики, свойственной группам старообрядцев Уймонской долины Республики Алтай, является следующим этапом в исследовании особенностей коммуникативной культуры данной лингвокультурной общности. Обращение к ритуалам как к нематериальной культурной памяти, хранимой в человеческих умах, проявляющейся в традициях, вызывает сегодня глубокое беспокойство. Темпы утраты традиционной духовной культуры, ставшие особенно очевидными в современных условиях, приобретают катастрофический характер: за считанные годы безвозвратно исчезает то, что сохранялось в виде реликтов, а то и самостоятельных культурных единиц, с древнейших времен.

* Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Коммуникативная культура старообрядцев Горного Алтая в аспекте речевых жанров» РГНФ. Проект № 12-14-04004 а.

Библиографический список

1. Кучуганова, Р.П. Уймонские староверы. — Новосибирск, 2000.
2. Куликова, Н.А. Пословицы и поговорки в коммуникативной культуре старообрядцев Горного Алтая (интерпретация скрытых смыслов) // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 3(34).

Bibliography

1. Kuchuganova, R.P. Uyymonskie staroverih. — Novosibirsk, 2000.

2. Kulikova, N.A. Poslovicij i pogovorki v komunikativnoj kultjre staroobryadcev Gornogo Altaya (interpretacija skrihtihkh smihslav) // Mir nauki, kulturih, obrazovanija. – 2012. – № 3(34).

Статья поступила в редакцию 16.09.13

УДК: 81-2

Kurlova E.A. THE ASSOCIATIVE SEMANTIC FIELD TOURIST: STRUCTURE, DYNAMICS AND CONTEXT. The paper presents the analysis of the associative semantic field *tourist* on the basis of Russian glossaries, thesaurus, Russian associative dictionary under the editorship of YU.N. Karaulov, free associative experiment and context.

Key words: associative semantic field, lexical semantic group, associative-verbal field, associative potential, contextual potential.

Е.А. Курлова, аспирант Национального минерально-сырьевого университета «Горный», г. Санкт-Петербург, E-mail: eka.vasilieva@mail.ru

АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ТУРИСТ»: СТРУКТУРА, ДИНАМИКА, ТЕКСТОВЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается ассоциативно-семантическое поле *турист* на основе данных различных лексикографических источников; проводится анализ ассоциативного потенциала лексем *турист* и *туризм* по данным «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова, а также по данным свободного ассоциативного эксперимента; анализируется контекстный потенциал данных лексем.

Ключевые слова: ассоциативно-семантическое поле, лексико-семантическая группа, ассоциативно-вербальное поле, ассоциативный потенциал, контекстный потенциал.

В современном русском языке семантическое поле *отдых* имеет сложную структуру. Данные различных лексикографических источников позволяют выделить различные денотативные признаки ядерных лексем поля *отдых*, *отдыхать* и *отдохнуть*: *устранение усталости; восстановление сил; состояние покоя; состояние, свободное от работы; непродолжительный перерыв в работе; сон; перерыв для длительного отдыха; пенсия*. Несмотря на диффузность этих признаков использование пространственно-временных координат (продолжительность и характер локализации) позволяет выделить конкретный сегмент семантики отдыха, а именно – продолжительный отдых с изменением постоянной локализации, т.е. отпуск или каникулы.

Семантику данного фрагмента формируют наименования места отдыха, времени отдыха, формы его организации, а также наименования субъекта отдыха. В основных идеографических словарях русского языка не выделяется особая лексическая группа наименований субъектов отдыха. Однако общая сема *человек, находящийся на отдыхе* позволяет выделить такую группу и включить в нее лексемы: *дачник, курортник, отдыхающий, отпускник и турист*. Интересующая нас лексема *турист* относится к группе наименований субъектов отдыха.

Данная лексема, восходящая к французскому *touriste*, в словарях иностранных слов толкуется как *человек, занимающийся туризмом; участник туристской поездки, похода и т.д.*, а лексема *туризм* в свою очередь получает следующее толкование: *вид активного отдыха – путешествия (поездки, походы), совершаемые организованно или самостоятельно для отдыха, со спортивными (горный, водный, лыжный) и познавательными (научный) целями* [1]. Таким образом, в семантике лексем *турист* и *туризм* содержится несколько денотативных признаков, к которым в первую очередь относятся: «отдых», «путешествия», «спорт/элементы спорта», «познавательные цели».

В большинстве толковых словарей («Словарь современного русского литературного языка» под ред. К.С. Горбачевича (БАС); «Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой (МАС); «Словарь русского языка» С.И. Ожегова) лексема *турист* толкуется как *человек, занимающийся туризмом* (ср.: *туризм – путешествия, специально организованные, совершаемые для отдыха и с познавательными целями, иногда с элементами спорта*). Показательно, что в «Толковом словаре современного русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова лексема *туризм* определяется, как вид спорта: *вид спорта – путешествия, в которых развлечение и отдых соединяются с образовательными целями*. При этом в толковании выделяется не зафиксированный ранее содержательный признак: *развлечения*.

В «Большом толковом словаре» под ред. Л.Г. Бабенко лексема *туризм* определяется как *вид спорта, представляющий собой групповые походы, имеющие целью физическую закалку организма, соревнования на выносливость, скорость передвижения и др., а также путешествия, специально организованные, совершаемые для отдыха и с познавательной целью (без элементов спорта)*, т.е. в этом словаре четко разграничиваются два денотативных признака, а именно: *туризм – вид спорта* и *туризм – путешествия, совершаемые для отдыха, развлечения без элементов спорта*.

Несмотря на то, что семантический объем лексемы *туризм* по данным толковых словарей, а также словарей иностранных слов ограничен одним значением, можно говорить о выделении двух основных денотативных признаков данной лексемы: 1. *вид спорта*, 2. *путешествия, совершаемые для отдыха, развлечения с познавательными целями*. Ср. также иллюстративные примеры из толковых словарей: 1. *В соревнованиях по туризму приняли участие старшеклассники нескольких школ. 2. На площади перед крепостью, где больше всего любят гулять туристы, можно сфотографироваться* (В. Аксенов).

Поскольку ассоциативно-вербальные поля моделируют «активный режим работы языкового сознания носителя» [2: 70], выход за рамки лексикографически фиксируемого значения обнаруживает «не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные со словом, но и признаки, которые отражают общую информационную базу человека, его энциклопедические знания о предмете и явлении» [3: 99-100]. По данным «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова (РАС) содержание ассоциативно-вербальных полей *турист* и *туризм* свидетельствует об актуализации в сознании носителей русского языка второй половины XX-го века представлений о туризме как виде спорта, ср. *поход, горы, в горах, в городе, в гору не пойдёт, высота, альпинист, ползет, скалолаз, пешеходный, водный (туризм), устал и др.* В словаре зафиксированы частотные реакции, связанные с атрибутами активного отдыха (*рюкзак, с рюкзаком, палатка, гостиница, без компаса, костер, лодка, сумка, велосипед, консервы, чайник, гитара и др.*). В представлении носителей русского языка лексемы *турист* и *туризм* ассоциируются с активным отдыхом с элементами спорта, с отдыхом на природе, с палаткой, у костра, с гитарой, который имеет романтический оттенок, свойственный данной эпохе.

Поскольку РАС отражает сознание носителей русского языка конца XX-го века, для выявления динамики ассоциативно-вербальных полей *турист* и *туризм* в 2013 г. нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в котором приняло

участие 90 носителей русского языка, которые были поделены на две группы. Первую группу составили респонденты в возрасте от 30 до 60 лет, вторую – от 17 до 30 лет (в основном учащиеся Санкт-Петербургских вузов).

Наиболее частотные реакции первой группы респондентов (палатка 23, рюкзак 18, отдых 17, путешествие 16, путешественник 13, поход 11, котелок 9, костер 9, горы 8, панамы 7, рыбалка 4, маршрут 3), а также единичные реакции: (грибы, сосны, озеро, речка, группа, море, огонь, ложка, миска, альпинист, отпуск, завтрак, в спортивной одежде, гитара, ветровка, лес) во многом повторили ассоциативно-вербальное поле, зафиксированное в РАС.

Однако ассоциативные реакции, полученные у второй группы респондентов, выявили некоторые различия в представлениях о туризме у людей разных поколений, ср.: *путешествие 23, отдых 21, отель 16, поездка 15, заграница 15, путешественник 13, достопримечательности 8, загранпаспорт 4, фотоаппарат 4, путеводитель 3, карта 3, самолет 3, рюкзак 3, чемодан 3, багаж 2, пляж 2, экскурсия 2, виза 2, солнце 2, море 2, новые места 2, русский, билет, иностранец, иностранный, турагентство, турфирма, турпоездка, туроператор, гулять, осматривать, горы, долгая дорога, пальма, водка, веселье, спорт, остров, купание, приезжий, загар, природа, речка, бутылка, шляпа, очки, кепка, закат, кемпинг, дом на колесах, Таиланд, Египет, Испания, город, лес 1*. Данный ассоциативный ряд позволяет отметить следующее:

- для респондентов второй группы географическая локализация туризма представляется гораздо шире и по большей части связана с широким кругом зарубежных стран и курортов (*Таиланд, Египет, Испания, остров, море, пляж*); зафиксированы частотные реакции, связанные с организацией таких поездок: *загранпаспорт, виза, турфирма, турагентство, туроператор, отель, кемпинг, круиз* (подобные представления о туризме в РАС отсутствуют);

- показательно, что ассоциации, частотные в РАС (*поход, костер, велосипед, скалолаз и др.*), в ассоциативно-вербальном поле респондентов второй группы отсутствуют;

- в связи с изменившимися формами и видами отдыха туристов изменились и атрибуты отдыха. Так, например реакция *рюкзак* (зафиксированная в РАС как частотная) для респондентов второй группы оказалась единичной, а такие реакции, как *консервы, палатка, компас, чайник, гитара* не были зафиксированы; их заменили *чемодан, багаж, билет, путеводитель, карта, шляпа, кепка, фотоаппарат, очки* и пр. Кроме того, для респондентов второй группы связан со значительным престижем и комфортом (*пять звезд, все включено и др.*).

В связи с изменением политических и экономических условий изменились и расширились представления о туризме и туристах. Туризм в настоящее время ассоциируется большей частью с поездками за границу с различными целями (выездной туризм), с комфортным отдыхом на курортах и т.д. Современный туризм уже невозможен без отелей, туристических бюро, транспорта, обязательных атрибутов данного вида отдыха и т.п. Т.е. ассоциативный потенциал лексемы *турист* и *туризм* свидетельствует об изменениях в представлении о туризме и, соответственно, об актуализации второго содержательного компонента в лексеме *турист: человек, путешествующий с целью развлечения и с познавательными целями*.

Выход за пределы лексикографически фиксируемого значения позволяет увидеть ценностно-оценочное отношение к туризму и туристам, о чем свидетельствуют текстовые реализации соответствующих лексем. Привлечение данных Национального корпуса русского языка показало, что лексема *турист* в текстах досоветского периода характеризует человека, путешествующего большей частью за пределами своей страны, как правило, с познавательной, развлекательной целью, ср.: ... **турист**, разлучаясь с родным краем, так сказать, преднамеренно отрывается от своего прошлого затем, чтобы ринуться в пучину ожидающей его новизны, когда жажда приключений и новых мест увлекает многих даровитых писателей (А.В. Дружинин. *Русские в Японии в конце 1853 и в начале 1854 годов* (1855); Рассказал **турист**.../ «Я посетил отшельника Севильи, / На виллу Мирт хотелось мне взлечь...» (Н.А. Некрасов. *Современники*. (1875); В текстовых реализациях досоветского периода нередко появляются и оценочные указания на праздность туриста, поверхность его интересов, ср.:...Все спешат расстаться с дорогой отчизной. /Все спе-

шат оставить родины пределы:/ Кто для исцеленья боли застарелой. / Кто для осмотра фабрик и заводов. / Кто для истребления годовых доходов, / Юноша – для пользы и ученых целей. / Франт – для созерцания милых дам-камельи, / Купчик – поучиться жизни и комфорт (Б.Н. Алмазов. *Турист*. (1859); Я не турист. К чему мне после Айя-Софии гудящий базар с его шелковыми и бисерными искушениями, кокетливые перы, даже несравненные кипарисы кладбища Сулемания. (Н.С. Гумилев. *Африканский дневник* (1913).

В текстах советского периода, а также в текстах, обращенных к данному периоду, лексема *турист* приобретала дополнительные оценочно-идеологические признаки. В советское время по известным причинам развивался именно внутренний туризм (Лозунг: «Турист, свой край исследуй, изучай»), в связи с чем актуализировался и популяризировался такой вид отдыха, как турпоход (с палаткой, иногда в далекие и даже непроходимые места), ср.: По тропинкам по гористым, По болотам и кустам/ Пробираются туристы/ К неизведанным местам. (Лебедев-Кумач, *Песня туристов*.). Можно сказать, что во многих поэтических и песенных текстах произошла определенная романтизация образа бесстрашного, выносливого, неприхотливого туриста, туриста-спортсмена.

Туризм иного рода, предполагающий выезд за границу (доступный ограниченной группе «выездных»), был недоступен большинству граждан, ср.: *Средневековые костюмы, маски, узкие улочки исторических городов. Нам необычны такие объекты туризма, но жители Европы их очень любят (Шагинян)* и получал дополнительные идеологические коннотации, перерабатывая в отрицательную оценку человека, покидающего свою родину. Здесь знаковой можно считать ситуацию, когда в 60-е годы XX-го века писатель Виктор Некрасов, совершивший ряд путешествий в Италию, Америку и Францию, впечатления от которых описал в очерках «Первое знакомство», «По обе стороны океана», «Месяц во Франции», был подвергнут жесткому осуждению в опубликованном журналистом Мэлором Стурра фельетоне (в газете «Известия») под заголовком «Турист с тросточкой» и обвинен в том, что создает лживую картину жизни в капиталистических странах, служит интересам империализма и клеветает на советский строй. Идеологические коннотации здесь усилили мотив негативной оценки праздности и безделья, характерных для туриста: *На Некрасова навесили ярлык: «турист с тросточкой» – образ праздношающегося бездельника, антитеза обобщенному лицу советского трудящегося... (Владимир Потресов. Возвращения Некрасова (2004).*

Понятие *иностранный турист* или *интурист* имело также негативную окраску, поскольку человек, приезжающий в Советский союз из заграницы, нередко воспринимался почти как шпион, ср.: *Еще один иностранец приехал как турист – Джок. И мама к нему привязалась, и на квартиру к нему ходила. Папа несколько раз делал ей втык, чтоб в нашем доме Джок не появлялся, поэтому, если иностранец засиживался допоздна и приходил папа, я прятала Джок в шкаф. А папа кричал маме много раз: «Я не могу их убедить, что ты ничего не знаешь!» (Александр Терехов. *Каменный мост* (1997-2008). Отмечая отдельные «оценочные сдвиги», необходимо учитывать, что «даже небольшой сдвиг в оценочном содержании лексем свидетельствует не только о движении лексем по оценочной шкале, но и об определенной перестройке ценностных ориентаций поколения носителей языка» [4, с. 201].*

В текстовых реализациях постсоветского периода актуализировалось понятие *российский/русский турист*, у которого появился устойчивый оценочный компонент: *Русский турист, путешествующий по Финляндии, должен сразу на границе забыть свои ухарские привычки, создавая хаос и сумятицу на российских дорогах. (Ирина Муравьева. Поехал не торопясь (2001) // «Туризм и образование», 2001.03.15); ... желание пустить пыль в глаза и отличает российского туриста от западного. (Ахромова Мария. Дмитрий Крылов: Не ходите на пляж в колготках // Труд-7, 2007.05.18) и др.*

Таким образом, лексикографически зафиксированные значения, ассоциативно-вербальные поля и текстовые реализации, составляющие в целом ассоциативно-вербальное поле *турист*, свидетельствуют об изменениях представлений о туризме как виде отдыха, а также о динамике оценки человека, занимающегося туризмом, что во многом отражает изменения в социально-экономической и политической жизни российского общества.

Библиографический список

1. Современный словарь иностранных слов. – М., 1993.
2. Караулов, Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. Фрагмент материалов рукописи, переданной в издательство «Азбуковник» / Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович. – М., 2008.
3. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М., 2007.
4. Васильева, Г.М. «Духовные скрепы» российского общества в зеркале языковой оценки // Общество – Среда – Развитие: научно-теоретический журнал. – 2013. – № 1(26).

Bibliography

1. Sovremenniy slovarj inostrannikh slov. – M., 1993.
2. Karaulov, Yu.N. Lingvokulturnoe soznanie russkoy yazykovoy lichnosti. Modelirovanie sostoyaniya i funkcionirovaniya. Fragment materialov rukopisi, peredannoy v izdatelstvo «Azbukovnik» / Yu.N. Karaulov, Yu.N. Filippovich. – M., 2008.
3. Popova, Z.D. Kognitivnaya lingvistika / Z.D. Popova, I.A. Sternin. – M., 2007.
4. Vasiljeva, G.M. «Dukhovnihe skrepikh» rossiyskogo obthstva v zerkale yazykovoy ocenki // Obthstvo – Sreda – Razvitie: nauchno-teoreticheskiy zhurnal. – 2013. – № 1(26).

Статья поступила в редакцию 16.09.13

УДК 811.512

Rasulova R.Sh. ANALYTICAL EXPRESSIONS METHOD OF SIMULTANEITY TAXIS IN THE BASHKIR LANGUAGE.

Article on the analytic mode of representation taxis simultaneity in modern Bashkir literary language. By analyzing the actual language of the material it is concluded that in the Bashkir language most productive means of expression of the values of simultaneity are syntactic structure of the analytical system.

Key words: taxis, simultaneity, mean of expression, analytical expression method.

Р.Ш. Расулова, аспирант Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета,
г. Салават, E-mail: ms.valiant@mail.ru

АНАЛИТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ТАКСИСА ОДНОВРЕМЕННОСТИ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья об аналитическом способе репрезентации таксиса одновременности в современном башкирском литературном языке. Путем анализа фактического языкового материала делается вывод о том, что в башкирском языке наиболее продуктивными способами выражения значения одновременности являются синтаксические конструкции аналитического строя.

Ключевые слова: таксис, одновременность, средства выражения таксиса, аналитический способ.

В отечественном языкознании таксис определяется как «функционально-семантическое поле, формируемое различными средствами (морфологическими, синтаксическими, лексическими), объединенными функцией выражения временных отношений между действиями в рамках целостного временного периода, охватывающего комплекс действий, выражаемых в высказывании (имеются в виду действия в широком смысле, включая состояния и отношения, т.е. любые репрезентации предикатов)» [1, с. 235]. Основными семантическими типами таксисных ситуаций являются отношения одновременности и разновременности (предшествования или следования).

В современном башкирском языке таксис как особая функционально-семантическая категория еще не выделена и не исследована. В то же время следует отметить, что такие ученые-башкироведы как Н.К. Дмитриев, А.А. Юлдашев, Дж.Г. Кикбашев, К.З. Ахмеров, Г.Г. Сайтбатталов, Д.С. Тикеев, А.М. Азнабаев, Л.Л. Самигуллина и другие в своих трудах, посвященных синтаксическому строю башкирского языка, семантике синтаксических конструкций, оперируют терминами «предшествование», «одновременность», «следование».

С позиции современной функциональной грамматики данные значения относятся к сфере таксисных ситуаций. Таксисные значения выражаются комплексом разноуровневых специализированных и неспециализированных вербальных средств, различающиеся в языках различного строя большей или меньшей продуктивностью.

Общепризнано, в языках агглютинативно-аналитического строя грамматические категории выражаются преимущественно аналитическими формами, относимыми к синтаксическим средствам деривации. Следовательно, теоретически можно предположить, что в башкирском языке аналитизм является одним из продуктивных моделей выражения и таксисных ситуаций.

В.Г. Как отмечает, что «аналитические конструкции состоят из сочетания основного (полнозначного) и вспомогательного (слу-

жебного) слов» [2, с. 31]. На фактическом языковом материале попытаемся определить, какие аналитические модели используются в сфере репрезентации таксисного значения одновременности в башкирском языке.

К сфере таксиса одновременности относится временное отношение между ситуациями, когда «основное действие (процесс или целостный факт) совершается во время протекания второстепенного действия» [1, с. 268].

В башкирском языке зависимый таксис одновременности в простом предложении выражается посредством причастий и деепричастий аналитической конструкции.

Аналитическими называются деепричастия, «... образованные от аналитических финитных глагольных форм, представляющих собой сочетания деепричастия и вспомогательного глагола» [3, с. 30]. Как подчеркивает А.В. Бондарко, «конструкции с деепричастиями трактуются как полипредикативный комплекс, включающий основное сказуемое и подчиненное ему второстепенное сказуемое, выраженное деепричастием» [1, с. 257]. Наиболее продуктивной формой в башкирском языке является аналитическое деепричастие настоящего времени на *-ып/-еп/-оп/-еп/-п, -а/-ә/-й*. Наличие данной формы «подтверждается и контролируется наличием значения одновременности» [4; с. 303]. Например: *Сәрби әбей нимәнелер иҫенә төшөрәп, йәһәт кенә әйгә инде (Ә. Әминов). Без, ултырған урындырыбыҙҙан да куҙғалырға курҡып, уларҙың бәхәсләшеүҙәрен тыңлай инек (М. Ғафури). Шуның өсөн дә ул [Котлярь] якын тирәнән үзгә хезмәтсе таба алмай, әллә кайҙан ситтән барып яллай торғайны (Д. Юлтый). Айыным да, һейәһәп туя алмай, тағы һине иҫкә төшөрҙәм (Ш. Ғәлиев).*

Одним из периферических средств выражения таксиса одновременности является деепричастие прошедшего времени

в местно-временном падеже. Данная форма «выражает действие, которое происходит или произошло одновременно с действием главного сказуемого» [4, с. 315]. Например: *Ләкин улар кайтып китергә генә торғанда, якында ғына асылы калын бер тауыш ишетелде (З. Бишева). Без килеп ингәндә, типографияла эшселәр күп ине (Д. Юлтый).*

Аналитическими мы называем причастия, которые образованы путем сочетания причастия и послелога или послеложного слова. Как отмечает А.Н. Козинцева, «причастие в различных падежных формах употребляется для выражения дополнительного действия, находящегося в том или ином отношении к главному действию» [5, с. 399]. В нашем случае дополнительное действие совершается одновременно с главным действием. К этой группе относятся простые предложения, осложненные причастными оборотами. В таких синтаксических конструкциях аналитическое причастие с послелогами *килеш, көйө, хәлдә, һайын, сакта, арала* имеет форму прошедшего времени. Конструкции с данными послелогами обозначают совершение одного действия на фоне другого длительного действия или процесса. Например: *Ә Хисмәт, кәмә төбөнә һузылып яткан килеш, ул төн ағым ыңғайына акты ла акты (Р. Байымов.) Йөрәге дарсһлап типкән хәлдә, Фәрит ялан буйлап йүгергеләргә тотондо (Ф. Шафиков). Ә Бәзәрғол изән уртаһында сисенмәгән көйө һаман басып тора (Ф. Хөсәйенов).* Причастия прошедшего времени, в отличие от всех остальных, является самой распространенной, так как она используется в сочетании с послелогами для выражения аналитического таксиса всех видов, в том числе и таксиса одновременности.

В рамках **сложных синтаксических конструкций** существуют несколько аналитических моделей выражения таксиса одновременности. Если придаточное предложение сложноподчиненного предложения присоединяется к главному предложению при помощи союзов, послелогов, союзных и модальных слов, то такие предложения называются сложноподчиненными предложениями аналитического типа [6, с. 34].

Одним из продуктивных способов репрезентации одновременных действий являются придаточные предложения времени, сказуемое придаточного компонента в котором выражено именем действия с последующим послелогом *менән*. Например: *Ауылға кайтып төшөү менән Әхтәм көтөлмәгән күңелһез хәлгә ораны (Р. Байымов). Ләкин улар кайтып китергә генә торғанда, якында ғына асылы калын бер тауыш ишетелде (З. Бишева). Илсе китеү менән, хан өйөндә ғауға хупты (Ф. Хөсәйенов).*

Частотными являются и сложноподчиненные предложения, сказуемое придаточного компонента которых выражено причастием прошедшего времени с последующим послелогом *һайын*. Л.Л. Самигуллина указывает, что послелог *һайын* в предложениях такого типа обозначает совпадение во времени действия, совершаемого в придаточном предложении времени, с действием, совершаемым в главном предложении [7, с. 31]. Например: *Яззар килгән һайын Биктимерҙең күңелендә мәңгегә уйылып калған бала сағындағы ауыр*

фажиғәне уята (Р. Фимрани). Хәҙер Гәрәй ағай Өфөгә килгән һайын Мөғәллимдәргә инмәй кайтмай (Р. Байымов).

Специализированной формой выражения таксиса одновременности является сложноподчиненное предложение, в состав придаточного времени которого входят причастия прошедшего времени в местно-временном падеже со вспомогательными глаголами. Например: *Мин шуға аптырап карап торғанда, Фәтихә абыстай килеп инде лә мине өйҙән кыуып сығарып ебәрҙе (М. Ғафури). Исмағил үсеп килгәндә, ғәйнә ерҙәрәндә бер нисә завод мөйәләре төтәй ине инде (Ф. Хөсәйенов). Юлдаш йокһонан уянып һикереп торғанда, Ирәндек артынан, кисә ай калтқан урындан, утлы шар булып қояш күтәрелеп килә ине (З. Бишева).*

Таксисное значение одновременности может реализоваться аналитическими конструкциями типа «прилагательные, наречия с последующими словами *арала, араларға, сакта, сактарға, или вақытта, бер вақытта, вақыттарға, мәлдә, бер мәлдә, мәлдәрҙә*». Например: *Яу тукталып торған арала, баш күтәреүселәрҙең башлыктары Табын олоһонда кәңәшмәгә йыйылды (Б. Рафиков). Ә игендәр бешкән сакта, ул тоташ алтын дингәзгә әйләнә (Д. Исламов). Эре тамсылар ергә төшкән сакта, улар уйыңға мауығып, һауала тороп калдылар, күрәһең (М. Кәрим).*

Аналитическая конструкция типа «причастие в форме прошедшего времени исходного падежа + послелог *килеш, хәлдә, көйө, көйнә*» также является часто употребляемым способом выражения зависимого таксиса одновременности. Например: *Йөрәге дарсһлап типкән хәлдә, Фәрит ялан буйлап йүгергеләргә тотондо (Ф. Шафиков). Миңә арты менән боролған килеш, тышқа карап тороуын дауам итте (Р. Байымов). Әле бер бейәләр, әле икенсәһенәң астына барып, аяғүрә генә торған килеш, тиз-тиз генә һауып китәләр (З. Бишева). Атайым, яурыны аша сыбырткыһын асқан килеш, үзенәң мөһабәт кәүҙәһе менән көслә дауылға харшы көрәшкән ғорур каяны хәтерләтә ине (Р. Фимрани).*

Бывают случаи, когда полнзначные слова типа *мәлдә, көндә, йылда, заманда, осорға* «... входят в состав сказуемого придаточного времени и выполняют роль послелога, теряя свою самостоятельность» [8, с. 149]. Такие конструкции также могут выражать таксисные значения. Например: *Йөрәгемдән өһнәз һағыштарым ташкан мәлдә бакманың, бакманың (Ә. Таһирова).* Иногда таксис одновременности выражается придаточным времени, сказуемое которого выражено глаголом изъявительного наклонения с последующими словами *тигәндә, тигәндә генә, тип торғанда*. Например: *Инде йокһлап кына киттем тигәндә, тағы ишек шакынылар (Р. Фимрани). Йәмлегел инәйҙең урам капһаһын инде үрелеп астым тигәндә генә, уның йылғыр күҙҙәре ямғыр селтәре аша күл өстөн капһап сықты (М. Кәрим).*

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что в башкирском языке в сфере деривации таксисных ситуаций одновременности важное место занимают синтаксические конструкции аналитического строя, представленные целым комплексом сочетания полнзначных (причастия, деепричастия) и служебных (послелог, послеложные слова, модальные слова, временные союзы) слов.

Библиографический список

1. Бондарко, А.В. Теория функциональной грамматики: Введение, актуальность, временная локализованность, таксис. — М., 2003.
2. Гак, В.Г. Аналитизм // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1998.
3. Магомедова, Д.Х. Деепричастие даргинского языка: дис. ... канд. филол. наук. — Махачкала, 2005.
4. Грамматика современного башкирского литературного языка. — М., 1981.
5. Козинцева, Н.А. Причастие // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1998.
6. Азнабаев, А.М. Синтаксис сложного предложения в башкирском языке. — Уфа, 2007.
7. Самигуллина, Л.Л. Синтаксис сложного предложения башкирского языка: учебное пособие. (на башкирском языке). — Стерлитамак, 2009.
8. Сәйтбатталов, Г.Г. Башкирский язык: в 2 т. — Уфа, 2002. — Т. II Синтаксис сложного предложения (на башкирском языке). — Уфа, 2007.

Bibliography

1. Bondarko, A.V. Teoriya funktsional'noy grammatiki: Vvedenie, aspektual'nost', vremennaya lokalizovannost', taksis. — M., 2003.
2. Gak, V.G. Analitizm // Yazhkoznanie. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. — M., 1998.
3. Magomedova, D.Kh. Deeprihastie darginskogo yazhka: dis. ... kand. filol. nauk. — Makhachkala, 2005.
4. Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazhka. — M., 1981.

5. Kozinceva, N.A. Prichastie // Yazihkoznanie. Bolshoy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1998.
6. Aznabaev, A.M. Sintaksis slozhnogo predlozheniya v bashkirskom yazihke. – Ufa, 2007.
7. Samigullina, L.L. Sintaksis slozhnogo predlozheniya bashkirskogo yazihka: uchebnoe posob. (na bashkirskom yazihke). – Sterlitamak, 2009.
8. Saitbattalov, G.G. Bashkirskiy yazihk: v 2 t. – Ufa, 2002. – T. II Sintaksis slozhnogo predlozheniya (na bashkirskom yazihke). – Ufa, 2007.

Статья поступила в редакцию 16.09.13

УДК 003. 007+800

Smolina A. FIGURATIVE MEANS OF EXPRESSION IN TATIANA BEK'S POETRY. In this work we analyze the poetry of T. Bek from a perspective of the theory of elocutio. The paper identifies major figurative expressive means, indicates features of the individual writing style, and tackles issues related to functioning of the expressive figures typically occurring in T. Beck's poetry.

Key words: T. Bek, elocutio, figurative features, homoioteleuton, zeugma, graduation, repeat, aposiopesis, syntactic parallelism, rhetorical question, rhetorical appeal, question-answer device, enjambment, function.

А.Н. Смолина, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации СФУ,
г. Красноярск, E-mail: angelic2009@mail.ru

ФИГУРАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ТАТЬЯНЫ БЕК

В работе анализируется поэтическое творчество Т.А. Бек с позиций теории элокуции. Выявляются основные фигуративные средства выразительности, указываются черты индивидуального авторского стиля; рассматриваются вопросы, связанные с функционированием ведущих для творчества Т.А. Бек фигур.

Ключевые слова: Т.А. Бек, элокуция, фигуративные особенности, гомеотелевтон, зевматические конструкции, градация, повтор, апозиопезис, синтаксический параллелизм, риторический вопрос, риторическое обращение, вопросно-ответный ход, анжамбеман, функция.

Стихи, беседы и эссе Т.А. Бек, поэта, литературного критика, литературоведа, широкому кругу читателей сегодня почти неизвестны, хотя знакомы писателям и филологам, читателям, интересующимся поэзией. На наш взгляд, обращение к творческому наследию Т.А. Бек могло бы стать очень важным для читательской аудитории: в стихах современный человек может найти много близкого своим душевным переживаниям, размышлениям, поискам, в статьях – полезные знания по русской литературе и русской культуре в целом. Для лингвиста творчество Т.А. Бек представляет особый интерес по многим причинам. Прежде всего, конечно, привлекает языковое воплощение чувств, мыслей и идей в поэзии. Стихотворения Т.А. Бек насыщены традиционными для русской поэзии и оригинальными, говорящими об особом стиле, тропами и фигурами. Здесь отметим, что российский лингвист Э.М. Береговская говорила о Т.А. Бек как об одном из лучших поэтов наших дней [1, с. 19].

В русскую литературу Т.А. Бек вошла как автор поэтических сборников «Скворешники» (1974 г.), «Снегирь» (1980 г.), «Замысел» (1987 г.), «Смешанный лес» (1993 г.), «Облака сквозь деревья» (1997 г.), «Узор из трещин» (2002 г.), «Сага с помарками» (2004 г.). Стихи Т.А. Бек переводились на различные мировые языки. Также Т.А. Бек является автором книги «До свиданья, алфавит», выпущенной 2003 г., в которой представлены автобиографические зарисовки и мемуары, филологические портреты и статьи, беседы, а также связанные с героями этой прозы стихи. Книга «Татьяна Бек. Она и о ней» 2005 г. составлена из стихов, бесед с известными деятелями культуры, эссе. В мемуарной части читатель знакомится с воспоминаниями о поэте. Важно сказать и о вкладе Т.А. Бек в российское литературоведение, отметить преподавание в Литературном институте им. А.М. Горького, членство в редколлегии журнала «Вопросы литературы», работу над составлением учебной антологии «Серебряный век» и сборника поэтов-акмеистов «Акме. Антология акмеизма» 1997 г. Однако наиболее значимы для русской культуры стихи Т.А. Бек. Прежде всего, потому, что это искреннее отображение переживаний и впечатлений, в котором мы можем найти нечто объединяющее нас с поэтом. Э.М. Береговская в этой связи отмечала: «самое ценное в творческом наследии Татьяны Бек – это ее лирика», главные темы которой «любовь, судьба, природа, дорога-странствия, портрет с натуры, автопортрет; чувство корней, поэт и поэзия» [1, с. 19]. А поэт О.М. Дмитриев говорил, что Т.А. Бек «с первых же шагов встала на верный литературный путь: не боялась говорить естественно и просто, ни придумывала ни свои стихи, ни себя в них, воплощая

постижения своего небольшого личного опыта в становящихся нужными для других людей строках» [2].

На наш взгляд, весьма значимым является изучение творческого наследия Т.А. Бек с позиций литературоведения, теории стиха, стилистики и риторики. В данной работе мы рассмотрим поэзию Т.А. Бек в лингвориторическом аспекте, а именно обратимся к элокутивным особенностям ее стихотворений. Говоря о степени изученности проблемы, отметим, что индивидуальный авторский стиль Т.А. Бек только начинает изучаться и рассмотрение фигуративных и тропических особенностей творчества поэта также находится на начальном этапе. На это, в частности, указывает Э.М. Береговская: «в исследовании ее (Т.А. Бек) идиостиля делаются только первые шаги» [1, с. 19]. К первым работам в этом направлении можно отнести статью самой Э.М. Береговской «Фигуративный синтаксис Татьяны Бек» [1, с. 19-28] и статью Е.И. Орловой «Ландшафты стиха. О поэзии Татьяны Бек» [3, с. 374-390]. Актуальность нашего исследования обусловлена, прежде всего, недостаточной изученностью элокутивной специфики поэтического творчества Т.А. Бек. Здесь следует сказать о том, что в настоящее время не существует ни монографических трудов, ни диссертационных исследований, посвященных целостному анализу творчества Т.А. Бек. Хотя, на наш взгляд, необходимость в таких работах есть, в том числе и потому, что современная поэзия – часть нашей культуры, сегодня, к сожалению, мало изучаемая. Также актуальность данной работы видится в значимости исследования лингвистической специфики современной женской поэзии и продолжения разработки теории элокуции, изучения функционирования таких редких фигур, как гомеотелевтон и зевгма. С точки зрения практики риторики, стилистики, теории стиха, изучение поэзии Т.А. Бек значимо в работе со студентами при совершенствовании их культурно-речевой компетенции.

Обратимся к рассмотрению фигуративных особенностей поэзии Т.А. Бек. В работе Э.М. Береговской особое внимание уделяется описанию функционирования гомеотелевтона и зевгмы – фигур, использование которых вошло в круг особенностей индивидуального авторского стиля поэта. И действительно, рассмотрение поэтического творчества Т.А. Бек в элокутивном аспекте показывает, что гомеотелевтон (или гомеотелевтон), фигура, «состоящая в нагнетании слов с одинаковыми или сходными суффиксами или окончаниями» [4, с. 207], является ведущей. Автор прибегает к ней с различными стилистическими заданиями. Прежде всего, следует сказать, что гомеотелевтон создает ритмический рисунок: «И *шли*, и *пели*, и *топили* печь, /

И кровь пускали, и детей растили, / И засоряли сорняками речь, / И ставили табличку на могиле, / И плакали, и пили, и росли». Часто гомеотелевтон используется для усиления образности, создающейся лексическими средствами, описания чувств и характера лирической героини: «Я приду – заступница, помощница, / Просто утирательница слез». Встречается гомеотелевтон и в раздумьях автора о себе, о своем месте в мире: «Не мстительница, не владычица, Не хищница – но кто же, кто же я...». Средством усиления образности, подчеркивания оценочности эта фигура становится и при характеристике изображаемых автором героев: «Я глянжу на тебя – / на певца, удалца и красавца». Также гомеотелевтон используется как средство усиления образности при описании состояния природы и взаимоотношений, взаимосвязи человека и природы: «...Начинается осень – / сухая, холодная, злая. / Истощилась надежда. / Отчаялся разум и дух»; «А если о любви, то это как восход, / Который обнажил, в полнеба полыхая, / Что сохнет и цветет, / и колется, и жжет, / Но главное – растет / душа моя лихая». Н.В. Каверина, рассуждая о роли гомеотелевта в тексте, отмечала, что «контекст, лишенный гомеотелевта, сильно тускнеет» [5, с. 29]. Также Н.В. Каверина указывала на то, что гомеотелевтон «формирует сильные позиции и эмоционально-смысловые доминанты текста, способен усиливать его динамизм, передавать силу чувств и драматизм ситуаций» [5, с. 30]. Все сказанное выше можно целиком отнести и к использованию гомеотелевта Т.А. Бек.

Обращение к зевгматическим конструкциям, при построении которых «семантически неоднородные члены предложения, занимающие одинаковую синтаксическую позицию, объединяются как однородные» [6, с. 8], является чертой индивидуального авторского стиля Т.А. Бек. Основной эффект, создаваемый зевгматическими конструкциями в стихотворениях Т.А. Бек, – драматический: «Не помогут ни Бог, ни аптека, / Ни домашняя грелка со льдом». Также отметим, что эти конструкции способствуют отображению внутреннего состояния лирической героини, тяжелых переживаний, борьбе внутренних противоречий. Объединение в зевгматическом перечислительном ряду слов, относящихся к разным смысловым сферам, как нельзя лучше способствует отображению внутреннего напряжения, трагичности изображаемых автором личных событий: «Это доводы и чья и / Опрокидывают в гибель – / И ломаются в ночи / И часы, и дух, и грифель».

При описании внутреннего состояния, тяжелых переживаний, мрачных чувств автором также используется еще одна фигура, основанная на перечислении – градация. Размещение элементов перечисления «в порядке их возрастающей или убывающей семантической и / или эмоциональной значимости» [7, с. 139] помогает передать различные оттенки чувств: «Как народ, как язык, как вода, Ухожу, вымираю, мертвею».

Частотной фигурой в поэтическом творчестве Т.А. Бек стал повтор. Он используется для выделения значимых компонентов мысли: ««Все это было, было, было...» / Зачем же я, / Изнемогая, повторила / Ход бытия?». Также повтор способствует отображению внутренних размышлений, неразрешимости сложных для автора жизненных вопросов: «Все выстрадано, все высказано, все найдено до меня. Зачем же тогда, зачем – опять карандаш в руке». Также эта фигура способствует заострению внимания на трудноразрешимых духовных и душевных вопросах и сложных, тягостных чувствах, например, на чувстве вины: «И – позднее – крапива и мята... / – Ты во всем, ты во всем виновата». Как и иные фигуративные средства, повтор в стихотворениях Т.А. Бек призван передавать эмоции, чувства; часто он используется в любовной лирике: «Я отсюда уйти не смогу, / Потому и скучаю, скучаю...». Нужно сказать и о том, что повтор также способствует созданию ритмического рисунка. Особую роль в этом играет деривационный повтор, заключающийся в неоднократном использовании не одного не всего слова, а только его корня [8, с. 123]. Приведем примеры: «Кончилось тысячелетие, / Охлестнув лозой. / – Кончено! Конеч! Кончина! / Розга – кнут – ремень». Деривационный повтор способствует усилению образности, созданию элемента языковой игры: «Это даже веселее / Веселиться просто так!»; «Ты, / закончив Реальное / (Господи Боже!) училище, – / Угодил в ирреальное, / Черного года судилище». Сложные вопросы жизни, смерти, любви, счастья также ставятся автором с помощью деривационного повтора: «Мы не вполне живем на свете – / Мы доживаем жизнь отцов»; «Умереть, минув уми-

ранье, – / Господи! Ты ласков иль суров?»; «Разучилась петь, и любить любовь». Любовь, страдания и счастье, отношения с любимым человеком, одиночество и тоска также находят языковое воплощение в деривационном повторе: «Вы – причина моих беспричинных / Неожиданно хлынувших слез!»; «Одинокое в поле не воины. / Ну а я в одиночестве крепла. / Одинокое дома и во поле, / Я жила широко и упрямо». В стихах Т.А. Бек мы часто видим драматические самохарактеристики. Обычно они создаются различными видами повторов, в том числе и деривационным: «Мне сказали, что я – отважная. / Что мне делать с моей отвагой? / – Коль отважная, так отваживай». Еще один вид повтора – анадиплозис (заключающийся «в повторении конечного элемента <...> какого-либо отрезка речи <...> в начале следующего за ним» [9, с. 43-44]) – широко представлен в лирике Т.А. Бек; поэт прибегает к нему с различными стилистическими заданиями. Эта фигура ритмически организует текст, выделяет эмоционально значимые компоненты речи и предает нарастание чувств, способствует отображению развития мысли: «Утро вечера мудренее. / Мудренее... Смешное слово»; «Я скажу, что нет изгоев, / Нет изгоев на земле». Сосредоточить внимание читателя на собственных раздумьях, задаваемых себе жизненных вопросах, поэту также помогает анафора – «повтор начальной части речевых единиц» [4, с. 114]: «Зачем орехов нет в орешнике, / Зачем молчат мои скорешники, / Зачем белым-бела тетрадь?». Повтор в начале каждой строки выделяет значимый для автора компонент, создает особую ритмомелодику: «Мы вместе, как речка и тальник, / Мы вместе на все времена!».

Поскольку стихи Т.А. Бек – всегда выражение личных переживаний, чувств, эмоций, размышлений о пережитом, сомнений, раздумий, внутренних противоречий, мы часто встречаемся с «незавершенными (прерванными, усеченными предложениями)», называемыми в стилистике и риторике апозиопезисом [10, с. 72]. Приведем примеры: «Идем: береза, я, еще береза И снова я... Поди меня осиль!»; «В горы – туда и обратно, – / Солнце, мозги набекрень...». Апозиопезис помогает автору выражать свои чувства: «Душа мужает, раздвигая ширь, / Когда друг друга несмертельно раним...». Также эта фигура используется поэтом, когда важно показать незавершенность мысли и возможность продолжения ряда, например, при описании природы, окружающей обстановки или воспоминаний о ней: «На заснеженной аллее / Я да стайка зимних птах...»; «А преддуренная быть / Смотрит с ужасом безвольным, – / Как невытертая пыль / На Евангелии настольном...». К апозиопезису Т.А. Бек часто прибегает при отображении внутренних размышлений: «Я сама виновата, сама, / Что душа точно сад в паутине...». Важно сказать, что прерванные предложения помогают сфокусировать внимание на значимых отрезках текста, привлечь к соразмышлению читателя: «Человек привыкает к увечью... / И душа, гробанувшись с высот, / Расстояние меж небом и вещью, / Одомашниваясь, обживает».

Стремление Т.А. Бек к созданию ритмико-интонационного рисунка стиха обуславливает обращение к такой фигуре, как синтаксический параллелизм («повтор синтаксической конструкции» [4, с. 698]): «Все печали мои мудреные, Все задачи мои нерешенные...». Конвергенция синтаксического параллелизма с фигурами, так же, как и параллелизм, выполняющими ритмообразующую функцию, способствует усилению яркости ритмомелодики текста. Приведем примеры конвергенции анафоры, лексического повтора и синтаксического параллелизма: «Наревусь – и всхлипну. / Выхлипну – рассмеюсь. / И опять привыкну, / И опять смирюсь»; «Но только не просто стрекочет, / Но только не просто поет».

Стихи Т.А. Бек – это одновременно отображение душевных переживаний, духовных исканий, размышлений о смысле человеческого бытия и собственной жизни. Поэтому так органичны для поэта риторические вопросы, вопросно-ответный ход и риторическое обращение. Размышляя о жизни людей в своей стране, стремясь говорить правду о духовном состоянии общества, призывая людей не идти по пути зла, неправды, равнодушия, угодничества, чинопочитания, бездуховности, мещанства, поэт часто задает вопрос и затем дает свой ответ. В этом ответе заключается своего рода призыв оставаться человеком, не предавать свое духовное начало, думать об истинном смысле жизни, не быть рабом, лжецом, конформистом, подлецом, серостью. Поэт становится своего рода духовным доктором: «Ужасают недуг небывалый, / Нелюбовь, каземат, полынья... / – Что

страшнейшее в мире? / – Пожалуй, / Это все-таки запах вранья». Риторический вопрос Т.А. Бек – попытка воззвать к душе и голосу разума современного человека, заставить его задуматься и самому ответить на заданный поэтом вопрос, возможно, что-то изменить в своей жизни, пробудиться для духовной жизни: **«Зачем ты занят нелюбимым делом / И примостился ближе к пирогу?»;** **«О психология смерда-зайца! / Посторониться? Уйти? Ввязаться?»;** **«Неужели святыню – на свалку? / Неужели не вечен оплот?».** Риторические вопросы автора также обращаются и к себе в стремлении понять, что происходит в собственной жизни, разоблачить в личных чувствах: **«Льет песня помертвевшая, / – А когда-то вся звенела: / – Как же ты, такая смелая, / Оказалась не у дела?»;** **«Я не знаю, как мне относиться к ним: / Удивляться, презирать, бояться ли?».** Риторическое обращение («эмоциональное обращение к тому, кто не может дать ответ» [4, с. 645]) привлекает внимание к объекту речи, выделяет его: **«О жизнь, – не хочу, не надо, / Не буду с тобой судиться».** Частотное обращение поэта к данной фигуре в размышлениях о судьбе страны, о народе и власти: **«Поразмысли над этим, историк! / ...Вижу, / как на ветру холостом / Снова рушится карточный домик, / А когда-то – незыблемый Дом»;** **«Хоть за Серпухов, хоть за Воронеж... / Я не вами ведома, вожди!»;** **«Тоже мне вече, мужи, бояре! / Так... Перекупщики на базаре».** Поскольку Т. А. Бек размышляет в стихах о своих современниках и эпохе, мы встречаем обращение ко времени, что весьма важно в постановке идейного акцента: **«Повывелись, Время, твою бедолагу, / Твои горемыки, твои заблудыги...».** Знакомо риторическое обращение и при выражении личных чувств лирической героини: **«О любовь моя! / Ты – неизвестность / С обязательной примесью боли».**

Ещё одна фигура, о которой следует сказать, анализируя творчество Т.А. Бек, – это анжамбеман («перенесение части фразы или части слова из одной стихотворной строки в следующую» [4, с. 691]). Намеренно создаваемое несоответствие меж-

ду ритмическим и семантико-синтаксическим членением речи помогает передать противоречивость чувств, состояние внутренней тревоги. Также перенос незаконченной мысли в следующую стихотворную строку помогает придать особую значимость перенесенному компоненту. Приведем примеры: **«Твои бедолаги, твои простофили / Ушли»;** **«Черты свои, – но складки папыны: / Мое лицо, / почти вечное».**

Подводя итоги, скажем, что поэзия Т.А. Бек отличается ярко выраженной фигуративностью. Фигуры становятся ведущими средствами выражения чувств и мыслей поэта. Стилистический маркер – фигуры, по которым мы узнаем поэта – это гометелевтон и зевгма. Их использование мы относим к чертам индивидуального авторского стиля. Основные функции гометелевтона и зевгмы – изобразительно-психологическая, оценочно-изобразительная, ритмообразующая, функция повышения напряженности повествования. Отличительной элокутивной чертой также является использование всех видов повторов, причем здесь мы отмечаем их конвергенцию в узком контексте. Основные функции повторов – изобразительно-психологическая и ритмообразующая. Философичность стихотворений Т.А. Бек обуславливает активное использование риторического вопроса, вопросно-ответного хода и риторического обращения. Основные их функции – диалогизация монологической речи, эмоциональное и смысловое выделение значимых отрезков текста, выражение чувств и эмоций, привлечение к размышлению. Активное обращение к такой фигуре, как анжамбеман, роднит творчество поэта с творчеством М.И. Цветаевой и В.В. Маяковского, тем не менее, это тоже черта идиостиля, по которой узнается автор. Основная функция анжамбемана – выделительная.

Перспектива дальнейшего исследования видится нам в изучении тропеической составляющей поэзии Т.А. Бек, а также в рассмотрении вопросов конвергенции тропов и фигур. Значимо, на наш взгляд, также исследование эссе и бесед Т.А. Бек с позиций теории элокуции, топики, инвенции и диспозиции.

Библиографический список

1. Береговская, Э.М. Фигуративный синтаксис Татьяны Бек // Речевое общение: специализированный вестник / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск. – 2009. – Вып. 10-11 (18-19).
2. Дмитриев, О.М. О стихах Татьяны Бек [Э/р]. – Р/д: http://lib.ru/POEZIQ/BEK_T/skvoreshn.txt.
3. Орлова, Е.И. Ландшафты стиха. О поэзии Татьяны Бек // Татьяна Бек. Saga с помарками. – М., 2004.
4. Москвин, В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. – Ростов-на-Дону, 2007.
5. Каверина, Н.В. Гометелевтон и текст // Риторика в свете современной лингвистики: тезисы докладов Второй межвузовской конф. – Смоленск, 2001.
6. Смолина, А.Н. Зевгматические конструкции в современном русском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2004.
7. Щербakov, А.В. Градация // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М., 2003.
8. Береговская, Э.М. Занятная риторика / Э.М. Береговская, Ж.-М. Верже. – М., 2000.
9. Емельянова, О.Н. Анадиплосис / О.Н. Емельянова, Г.А. Копнина // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М., 2003.
10. Сковородников, А.П. Апозиопезис // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М., 2003.

Bibliography

1. Beregovskaya, E.M. Figurativniy sintaksis Tatyanin Bek // Rechevoe obshchenie: specializirovanniy vestnik / pod red. A.P. Skovorodnikova. – Krasnoyarsk. – 2009. – Vihp. 10-11 (18-19).
2. Dmitriev, O.M. O stikhakh Tatyanin Bek [Eh/r]. – R/d: http://lib.ru/POEZIQ/BEK_T/skvoreshn.txt.
3. Orlova, E.I. Landshaftiy stikha. O poezii Tatyanin Bek // Tatyanina Bek. Saga s pomarkami. – M., 2004.
4. Moskvina, V.P. Vihrazitelniye sredstva sovremennoy russkoy rechi. Tropi i figur. Terminologicheskiy slovarj. – Rostv-na-Donu, 2007.
5. Kaverina, N.V. Gometelevton i tekst // Ritorika v svete sovremennoy lingvistiki: tezisih dokladov Vtoroy mezhvuzovskoy konf. – Smolensk, 2001.
6. Smolina, A.N. Zevgmaticheskie konstrukcii v sovremennom russkom literaturnom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kemerovo, 2004.
7. Therbakov, A.V. Gradaciya // Kuljtura russkoy rechi: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva. – M., 2003.
8. Beregovskaya, E.M. Zanyatnaya ritorika / E.M. Beregovskaya, Zh.-M. Verzhe. – M., 2000.
9. Emeljyanova, O.N. Anadiplozis / O.N. Emeljyanova, G.A. Koprina // Kuljtura russkoy rechi: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva. – M., 2003.
10. Skovorodnikov, A.P. Apoziopezis // Kuljtura russkoy rechi: ehnciklopedicheskiy slovarj-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 16.09.13

УДК 82-3

Lyinkov V.D. CANDIDATE OF PHILOLOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, CHIEF OF THE DEPARTMENT OF LITERATURE OF GASU. The article deals with the peculiarities of the novel structure of «The Oath at the Tomb of the Lord» by N.A. Polevoy. It shows the esthetic originality of its beginning and its ending. The author examines the correlation between the past and the present, the combination of romantic and realistic elements in the structure of the historical novel.

Key words: novel structure, historical novel, literary time, N.A. Polevoy.

В.Д. Линьков, канд. филол. наук, доц., зав. каф. литературы, Горно-Алтайский гос. университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kl@qasu.ru

«КЛЯТВА ПРИ ГРОБЕ ГОСПОДНЕМ» Н.А. ПОЛЕВОГО: ОСОБЕННОСТИ РОМАННОЙ СТРУКТУРЫ

В статье рассматриваются особенности романной структуры «Клятвы при гробе Господнем» Н.А. Полевого, показано эстетическое своеобразие начала и финала произведения. Исследуется соотношение прошлого и настоящего времени, сочетание романтических и реалистических элементов в структуре исторического романа.

Ключевые слова: романная структура, исторический роман, художественное время, персонаж, Н.А. Полевой.

В русской исторической прозе 20-30-х годов XIX века значительное место занимает творчество Н.А. Полевого. Данная эпоха характеризуется в истории отечественной словесности демократизацией читательской аудитории, профессионализацией литературных деятелей, широтой их эстетических установок. Это было время, когда «потребность объединить, синтезировать многоликую картину жизни удовлетворялась самой поэзией» [1, с. 368]. Именно в этот период активно формируется понятие историзма, тесно связанное с открытиями в области русской историографии, с появлением многочисленных исторических романов, а также с острой полемикой в журналах об оригинальности и художественных особенностях данного жанра. Эстетическое обоснование романа, его синтетической природы сформулировал С.П. Шевырев еще в 1827 году: «Удел каждого рода поэзии ограничен; но есть род ее всеобъемлющий, неограниченный, ничего не исключаящий...» [2, с. 413].

Роман Н.А. Полевого «Клятва при гробе Господнем» (1832) был своеобразным итогом-синтезом двух линий в его творчестве – историографической и собственно художественной. Эстетические поиски Полевого обусловлены влиянием французской романтической историографии. Именно во Франции в 1820-е годы возникает «исторический роман особого типа, тесно связанный с проблематикой общественной жизни, задачами исторического становления, философией и наукой эпохи. Чтобы понять его органические особенности, нужно рассмотреть его в самых широких связях со всей проблематикой эпохи» [3, с. 554]. В трудах ведущих французских историографов (Тьерри, де Барант, Гизо и др.) выражена идея, ставшая квинтэссенцией художественного творчества Н. Полевого: «История прекраснее романа, а потому чем она научнее, тем увлекательнее» [4, с. 170].

Вопрос об особенностях романной структуры «Клятвы при гробе Господнем» представляется необычайно важным. Ведь данное произведение – это не просто итог исканий Полевого в области исторического романа, но и принципиально новый этап в развитии русской литературы 30-х годов, о чем было справедливо сказано в работах А.А. Бестужева-Марлинского, М.П. Погодина, В.Г. Белинского и др. С первых же страниц романа, а именно с диалога между сочинителем и читателем, Полевой не только дает жанровое определение (русская быль) и акцентирует свою роль в повествовании, но и формулирует принципиальные установки романной эстетики: «...*быль моя совсем не исторические романы в роле В. Скотта. Это история в лицах и быль народа в живых картинах*» [5, с. 294]. Необходимо отметить, что, когда создавался роман «Клятва...», Полевой уже позиционировал себя историографом эпохи 30-х гг., равнозначным Карамзину. Именно поэтому становится очевидным стремление автора разграничить понятия «быль» и «роман» и таким образом не только выявить жанровую природу художественного творения, но и определить свое место в развитии исторической прозы 20-30-х годов XIX века.

Роман состоит из 4-х частей, все главы предваряются эпиграфами из Карамзина, Жуковского, Пушкина, некоторые из эпиграфов имеют фольклорный источник или же носят анонимный характер. Документально-летописная основа, культурно-бытовые подробности, речевая структура, насыщенная пространными диалогами и монологами, – все это позволяет погрузиться в мельчайшие перипетии середины XV века, эпоху междоусобной трагедии Московской Руси. Художественную часть романа предваряют два летописных отрывка (оба посвящены Димитрию Шемяке) и диалогизированное вступление (разговор между сочинителем русских былей и небылиц и читателем). «Разговор...» занимает довольно большое место в тексте романа. В нем автор затрагивает следующие вопросы:

1. Жанровая специфика произведения; автор в качестве образцовых исторических романов приводит имена многих авторов: Скотта, Карамзина, Купера, Виньи, Гюго, Баранта (на творчестве этого писателя, его «Истории...» Полевой останавливается подробно).

2. Необходимость в настоящее время, т.е. в 30-е годы XIX века, писать исторические сочинения, при этом решающее значение имеет воспроизведение истории в науке и литературе как осознанная авторская установка. Заметно стремление Полевого позиционировать себя в качестве писателя, для которого художественное и историческое начала равноценны.

3. Патриотическая позиция автора: приводятся различные точки зрения современников Полевого по этому вопросу. Автор подробно излагает свою точку зрения, доказывая необходимость патриотизма разумного, практического (... *враг квасного патриотизма*). Исторические воззрения Полевого к моменту начала над романом фактически определились, поэтому данный вопрос был для него актуален с точки зрения писательского нравственного самоопределения.

Именно в предисловии-диалоге «Клятвы...» делается установка на читателя. Образ сочинителя-идеолога органично входит в начальный рамочный компонент произведения, придавая ему эстетическую полемичность. Автор избирает для себя маску сочинителя, сознательно уходя от писательского статуса: с одной стороны, это предопределяет жанровое начало – быль, а с другой – создается коммуникативная стратегия, в которой автор формирует полемический дискурс, где важную роль играет фигура именно читателя.

Романное повествование организовано таким образом, что носителем настоящего времени повествования (т.е. периода с 1433 по 1441 годы) является автор-сочинитель, а прошедшее историческое время (ретроспективный план) мы узнаем с помощью Гудочника, своего рода вымышленного героя-рассказчика. Так достигается своеобразная эстетизация истории в романе, позволяющая завуалировать авторский голос в повествовании, о чем сказано было еще в диалоге сочинителя и читателя: «*Это история в лицах; романа нет; завязка и развязка не мои*» [5, с. 299].

Путь Гудочника в сюжете романа существенно отличается от других персонажей: его христианско-языческая амбивалентность предопределена статусом героя, окрашенного в романтический идейный ореол, одержимого маниакальной идеей в достижении цели (восстановление Суздальского княжества). Во второй половине произведения романтическая маска «спадает» благодаря иному типу пространства: в Новгороде Гудочник, необходимо заметить, в какой-то степени обретает домашне-укорененный статус, родовое имя (Иван Феофилович), обусловленные особым демократическим началом Новгорода в отечественной истории. Простонародная среда этого города «перерождает» сознание Гудочника: он не отказывается от своей идеи-клятвы, но при этом начинает сомневаться, в структуре повествования его клятва уже не является доминантным мотивом поведения этого персонажа. В структуре произведения роль Гудочника своеобразна: принцип введения в текст романа многочисленных рассказов данного персонажа создает эффект «истории в истории», что подтверждает эстетическую позицию автора, обусловленную жанровой спецификой. При этом историко-культурный кругозор Гудочника весьма разнообразен, что объясняется как особым горизонтальным статусом персонажа, так и установкой Полевого на «антиаристократизм» во всех сферах жизни.

Н.А. Полевой, активно внедряя в исторический сюжет романтические элементы, тем не менее актуализирует социальный и сословный мотивы в романе, при этом наполняя пространство романа морально-нравственным содержанием. Это, несомненно, связано с линией такого персонажа, как Шемяка. Структура этого персонажа, сочетающая в себе романтические и реалистические элементы, обусловлена принципиальной позицией Полевого в аспекте историко-литературного самоутверждения и реализуется на протяжении всего повествования: «До сих пор представляли Шемяку злодеем, каких мало... у меня

он показан иначе: лихой, удалой, горячая голова, с добрым сердцем, и — с несчастьем, на роду написанным» [5, с. 690].

В итоге такой персонаж, как Шемяка, несет в себе романное начало. Он эволюционирует, сомневается, колеблется, что, несомненно, является примером авторской повествовательной стратегии. Шемяка, подобно романному герою, отступает от родовой предопределенности своей жизни, самостоятельно выбирая судьбу. Если в первой половине романа Шемяка составляет единое целое с братом и отцом, иногда споря или не соглашаясь с ними, то в последующих частях его поведением движет осознание своей неадекватности и самоанализ (истинно романное начало): «С презрением отказался он от всего, бежал из великокняжеского двора; в дружеской, вольной общине, сказано было, что все равны перед ним и никто чинами и местами считаться не должен» [5, с. 586]. Формант текста, связанный с линией Шемяки — это спецификация романного начала в повествовательной структуре произведения. Следовательно, Шемяка — это не только один из организующих центров в сюжете произведения, но и самый «характерологический» романский персонаж. В финале романа повествователь намеренно не уточняет обстоятельств дальнейшей судьбы Шемяки. Такое структурное решение, очевидно, восходит к проблематике реалистической прозы с ее свободным финалом, что, в свою очередь, позволяет говорить об особой эстетической установке: возможности или перспективе дальнейшего обращения к периоду Русской междоусобицы.

Особенности романной структуры по достоинству оценил В.Г. Белинский: «Клятва при гробе Господнем» — попытка создать русский роман...показать — как должно писать романы, содержание коих берется из русской истории. Это явление замечательное; а Полевой вернее всех наших романистов понял поэзию русской жизни» [6, с. 278].

Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Поэзия 1790 –1810-х годов // Ю.М. Лотман. О поэтах и поэзии. — СПб., 1996.
2. Московский вестник. — 1827. — Т. 20.
3. Рейзов, Б.Г. Французский исторический роман в эпоху романтизма. — Л., 1958.
4. Цит. по: Рейзов, Б.Г. Французская романтическая историография. — Л., 1956.
5. Полевой, Н.А. Клятва при гробе Господнем // Н.А. Полевой. Избранная историческая проза. — М., 1990.
6. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч.: в 13 т. — М., 1955. — Т. 1.

Bibliography

1. Lotman, Yu.M. Poezhiya 1790 –1810-kh godov // Yu.M. Lotman. O poehtakh i poehzii. — SPb., 1996.
2. Moskovskiy vestnik. — 1827. — T. 20.
3. Reizov, B.G. Francuzskiy istoricheskiy roman v ehpokhu romantizma. — L., 1958.
4. Cit. po: Reizov, B.G. Francuzskaya romanticheskaya istoriografiya. — L., 1956.
5. Polevoy, N.A. Klyatva pri grobe Gospodnem // N.A. Polevoy. Izbrannaya istoricheskaya proza. — M., 1990.
6. Belinskiy, V.G. Poln. sobr. soch.: v 13 t. — M., 1955. — T. 1.

Статья поступила в редакцию 18.09.13

УДК 8.07 + 130 + 370.153

Garshina E.A. CONCEPT OF «GARDEN» AS THE BASIS OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF «FOREST, PARK, GROVE, ORCHARD» REPRESENTING «SPACE» IN THE NOVEL BY I.A. BUNIN «THE LIFE OF ARSENJEV». The article deals with a conceptual analysis of the literary text where the author seeks to realize a number of issues that involved investigation of an actual and sacred meaning of the words to have been artistically utilized by Bunin in his novel. It was also made an attempt to get into the essence of the concept of «Garden» and to find the words that make up the sounding representation of the aristocratic mansion environment/space in the works of Bunin I.A.

Key words: language of the writer, literary text, concept, word symbolism, conceptual analysis, linguistic picture of world, lexical-semantic group, lexical semantic field, constant, artistic environment.

Е.А. Гаршина, аспирант каф. современного русского языка и методики преподавания Липецкого гос. педагогического университета, специалист ГОБУ «Информационно-аналитический центр развития физической культуры и спорта Липецкой области», г. Липецк, E-mail: zobova_katya@mail.ru

КОНЦЕПТ «САД» КАК ДОМИНАНТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЛЕС, ПАРК, РОЩА, ОГОРОД», РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩЕЙ ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА»

Работа представляет собой концептуальный анализ художественного текста, который связан с решением ряда проблем: раскрытия реальных и сакральных смыслов лексики в романе И.А. Бунина, постижения приро-

ды художественного концепта «сад» и поиска вербализаторов пространства дворянской усадьбы в русской национальной традиции и в творчестве И.А. Бунина.

Ключевые слова: язык писателя, художественный текст, концепт, символика слова, концептуальный анализ, языковая картина мира, лексико-семантическая группа, лексико-семантическое поле, языковая константа, художественное пространство.

Изучение концептов культуры на материале текста классической художественной литературы представляется особенно актуальным. Такой прецедентный художественный текст не что иное как индивидуально-авторская модель культуры, стержем которой является определенное мировосприятие и мироотношение.

Наше исследование основывается на определении, разработанном В.В. Колесовым, который пришел к выводу, что концептуальное значение должно пониматься как «результат предыдущих культурных движений смысла, дошедших до нас, начиная с первосмысла» [1, с. 155], то есть в основе нашего исследования лежит комплексный подход к концепту.

Основополагающее понятие «текст» толкуется нами вслед за М.Я. Дымарским как особая, развернутая вербальная форма осуществления речемыслительного произведения. При этом художественный текст понимается нами вслед за З.Я. Тураевой как вторичная моделирующая система, в которой сочетаются отражение объективного мира и авторский замысел.

Целью данного исследования является выявление и описание концепта САД как доминанты лексико-семантической группы «сад, лес, парк, роща, огород» в художественном пространстве романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». Наполнение содержания исследуемого концепта репрезентируется такими средствами как лексико-семантической группой с доминантой «сад (парк-роща-огород-лес)» и пространственными словами-символами (дерево, звезда, окно, ель).

В романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» слово «сад» выполняет роль доминанты, проявляющей свою символическую суть и прочитываемой через библейский и фольклорный подтекст. В ткани произведения лексема сад употребляется 443 раза. Сад – своего рода текстовая константа романа, представляющая в двух взаимопроникающих смысловых планах – бытовом и сакральном.

Лексема сад актуализируется в тексте романа в нескольких значениях: через собственно-лексеми сад и лексико-семантическую группу, в которой исследуемая лексическая единица является доминантой. В словаре синонимов: «Сад; вертоград (устар. высок.) / небольшой перед домом: палисадник, палисад» [2, с. 441]. Однако в словаре Н. Абрамова синонимическая цепочка представлена более широко: «сад, парк, роща, сквер. ср. огород и лес. см. лес, парк» [3, с. 394].

Словарь В.И. Даля отмечает сходство сада и огорода: «Сады мн. арх. огороды. Сады картофельные, овощные» [4, т. 4, с. 1736]. Толковый словарь Д.Н. Ушакова показывает сближение значений лексем сад и огород через словосочетание «колхозный сад», а сближение лексем сад и парк через словосочетания «общественный сад», «городской сад» [5, т. 4, с. 22]. Также словосочетание «городской сад» представлено в Большом академическом толковом словаре как «1. городской сад – сад для отдыха городского населения // 2. увеселительный сад – в дореволюционное время сад с увеселительными заведениями» [6, т. 13, с. 34]. Также Большой академический словарь отмечает прилагательные «садово-огородный – относящийся к разведению и возделыванию садов и огородов; садово-парковый – относящийся к разведению садов и парков».

Значения слов «сад» и «роща» сближаются через общее толкование в словаре В.И. Даля «садик, небольшой сад», а значения слов «роща» и «лес» через толкование «роща – небольшой лес // рощеник, роща, лес» [7, т. 3, с. 88], что связывает все три лексемы опосредованно.

Такое обилие синонимов и сходных по смыслу лексем образует широкое лексико-семантическое поле с доминантой сад. Все эти слова, образующие родовидовые отношения (сад, лес, парк, огород, роща) отражают естественные, созданные природой объекты и воссозданные руками человека, каждый из которых обладает самобытной символикой. В ассоциативном словаре представлен ряд общих, смежных ассоциаций, возникающих в связи со словами-стимулами сад, лес, парк, роща: «густой, зеленый, темный, деревья, большой, осенний, зимний, чаща,

шумит, темный, тенистый, солнце, земля, лето, зарос, пустой, задох» [8, т. 1, с. 175, с. 434, с. 534, с. 562, с. 567].

Примечательно, что слова сад, парк, роща и лес ассоциируются у носителей языка с отдыхом, и лишь слово огород – с трудом. Слова-стимулы лес, парк и сад способны образовывать словосочетания со словом «вырублен», тогда как стимулы огород и роща такой сочетаемости не имеют [9, с. 492]. Огород и сад имеют общие семантические признаки: дача, дом и зарос, что свидетельствует о хозяйственной деятельности человека. Сад, огород и лес имеют общие ассоцианты за городом, деревня, тогда как у стимулов парк и роща общим является ассоциант городской.

Только к слову сад зафиксированы определения цветущий, плодовой и ассоциация с глаголом трясти, что указывает на отличие функции сада в русской жизни, а именно – плодотворность. [8, т. 1, с. 567]. Номинация живой отнесена только к стимулу сад из всех названных стимулов, что свидетельствует об особом отношении русского человека к пространству сада. Ассоциант райский также указан лишь в сочетании со стимулом сад, хотя другие словари фиксируют сочетаемость райские рощи.

В тексте анализируемого нами романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» почти все смысловые грани лексемы сад актуализируют представленные в лексикографических источниках значения. Сад в тексте – это, прежде всего, пространство, окружающее дом и являющееся частью усадьбы Батурино. Отсюда лексема сад имплицитно означает «дом, семья, родовое поместье», что отражено в номинациях с семьей «родственники»: «Я видел (во сне) Батурино, где все так мирно, родственно, теперь, конечно, очень, очень грустно, а все-таки несказанно мило, отродно, видел брата Николая, черноглазую десятилетнюю Олю, нашу с ней заветную ель перед окнами зала и пустой, обнаженный, по-осеннему печальный сад...» [10, с. 83].

Значение слова «сад» раскрывается с помощью сравнения «как на старинной идиллической картине» и номинаций «счастливейший вечер», «благополучие», которые подчеркивают роль сада в дворянской семье, ее укладе и быте: «...как на старинной идиллической картине, стоял наш старый дом со своими серыми деревянными колоннами и высокой крышей, все сидели в саду на балконе за чаем <...> Это был один из счастливейших вечеров в жизни нашей семьи и начало того мира, благополучия, которое в последний раз воцарилось в ней на целых три года перед ее концом, рассеянием...» [10, с. 87].

В центре бунинского художественного мира – дворянская усадьба, родовое поместье, дом, окруженный старым садом, образы которых раскрываются через номинацию старинная идиллическая картина. Контекстуально выявляемые в семантической структуре лексемы идиллия коннотации счастливый, благополучный, семейный отражены в русской лексикографии: «идиллический – прил. соотносящийся по значению с сущ. идиллия – безмятежное счастливое существование» [11, т. 1, с. 568], номинация благополучие выступает как контекстуальный синоним лексемы идиллия: «благополучие – 1. спокойное, в достатке без неудач и потрясений течение жизни; 2. счастье в любви, в семейной жизни; 3. благо» [12, т. 2, с. 487]. Данные значения позволяют говорить о положительной эмоциональной окрашенности лексемы, способствуют конструированию образа счастливейшего вечера Арсеньевых в саду на балконе за чаем.

Следует обратить внимание на значение прилагательного «старый» в словосочетаниях «старый дом» и «старый сад» в тексте исследуемого романа. Этимологически слово «старый» отождествлено с определениями «крепкий», «прочный», «твердый», так как образовано с помощью суффикса -р- со значением большей степени признака от основы *st(h)a- > ста- «стоять» [13, с. 450]. В произведении И.А. Бунина слово «старый», употребленное к номинации «сад» носит ярко выраженную положительную семантику.

Описанию такого традиционного, старого доброго сада посвящены ключевые эпизоды романа.

Следующее значение сада как *рощи* соотносится с райскими рощами, с которыми имплицитно отождествляется сад в Васильевском, имени Писарева, где Арсеньев встречается со своей кузиной Анхен: «По вечерам в низах сада светила молодая луна, таинственно и осторожно пели соловьи. Анхен садилась ко мне на колени, обнимала меня, и я слышал стук ее сердца, впервые в жизни чувствовал блаженную тяжесть женского тела». Номинация *блаженство* отсылает нас к картине райского сада, в котором обитали Адам и Ева до первородного греха. Подкрепление данной трактовки сада как райской рощи находим в словаре синонимов: «Рай. Эдем. Райские рощи» Райский сад. Райские кущи. Райские рощи – по библейскому преданию: прекрасный сад, где жили Адам и Ева до грехопадения» [14, с. 353]. По словарю В.И. Даля «рай – первобытный сад, вертоград, жилище прародителей Адама и Евы» [4, т. 4, с. 1825].

Словарь Даля дополняет синонимический ряд к слову «роща»: «Роща ж. пуша, заповедный лес, заказник, рощеный или береженный лес; чисто содержимый лесок, парк; вообще небольшой, близкий к жилью лиственный (нехвойный) лесок» [4, т. 4, с. 1761]. Значение *заповедный лес* сближает идиомы *райская роща* и *райский сад*, которые фиксирует фразеологический словарь [15, с. 322].

Лексемы *сад* и *парк*, *сад* и *роща* отождествляются друг с другом в тексте романа при упоминании Царскосельского сада, отраженного в поэзии А.С. Пушкина. Роман Бунина содержит реминисценции к лексемам *царскосельские рощи*, *лицейские парки*, которые являются контекстуальными синонимами: «Ни лицейских садов, ни царско-сельских рощ и лебедей, ничего этого мне, потому что „протоматившихся отцов“, в удел уже не досталось <...> То, среди чего, говоря словами Пушкина, „расцветал“ я, очень не походило на царско-сельские парки» [10, с. 85].

Словарь языка Пушкина фиксирует сочетание «царско-сельский сад, прил. к Царское Село. Не се ль Элизий полнотный, / Прекрасный Царскосельский сад» [16, т. 4, с. 883]. Бунин употребляет конкретное определение Царскосельский сад в собирательном значении *царскосельские парки*, *лицейские сады*, объединяя лексические значения этих номинаций, обобщая *парк*, *рощу*, *долину* и *сад* в единое концептуальное поле. Встречи с музой, описанные Пушкиным, происходят в садах и рощах не случайно: по данным мифологического словаря музы обитали на Геликоне, в рощах и садах Диониса.

Пространство леса и сада в романе находятся в соположении, что отражено в описании леса и в описании сада. О лесу: «Шел сперва сухим, уже накатанным проселком, среди блестящих в утреннем пару пашен, потом по писаревскому лесу, солнечному, светло-зеленому, полному птичьего весеннего пенья, прошлогодней гниющей листвы и первых ландышей» [10, с. 106]. О саде: «Я поднял нижние рамы – утро было уже похоже на летнее, со всей мирной простотой, присущей лету, его утренне-

му мягкому и чистому воздуху, запахам солнечного сада со всеми его травами, цветами, бабочками» [10, с. 135]; «бедный быт наш был украшен жаркими июньскими днями, густой зеленью тенистых садов, запахом отцветающего жасмина и цветущих роз» [10, с. 118].

Общими в создании образов леса и сада в романе являются номинации *розы*, *жасмин*, *ландыши*, относящиеся к тематической группе *цветы*, а также цветковые определения, выражающие оттенки *зеленого*, символически актуализирующего номинации *весенний* и *летний*. Если же обратиться к мировой символике, то символы *сад* и *лес* выступают как противопоставленные друг другу: лес символизирует бессознательное начало, [17, с. 289] а сад, наоборот, сознательное [17, с. 450].

Сад и огород, являясь синонимами в русском языке, выступают контекстуальными синонимами и в бунинском творчестве: «Я шел к дому, проходил в сад, поднимавшийся за домом... Конюшни, людские избы, амбары и прочие службы, раскинутые вокруг пустынного двора, – все было огромно, серо, все разрушалось и дичало, как дичали, зарастали бурьяном, кустарником и огородами, гумна, простиравшиеся за ними и сливавшиеся с полем» [10, с. 79].

Сад и огород являются частью, составляющей пространства дом в широком понимании, в значении дома как усадьбы: «отдельное поселение, дом на селе, со всеми примыкающими к нему строениями, службами и угодьями (садом, огородом...) в старину – господский, помещичий; земля под усадьбой, в отличие от земли под полями, лугами, лесом» [5, т. 4, с. 983]. Сравним значения лексем *сад* и *огород*: «огород – участок земли для выращивания овощей, обычно, обнесенный изгородью» [11, т. 2, с. 1107]. «Сад – участок земли, засаженный разного рода растениями (деревьями, кустами, цветами), обычно с проложенными дорожками» [5, т. 4, с. 22]. Следовательно, сад и огород являлись составляющими пространства дворянской усадьбы и были противопоставлены пространству леса и луга по бинарной оппозиции свое-чужое.

Таким образом, лексемы *сад*, (*парк*, *сад*, *лес*, *огород* и *роща*) выполняют роль синонимов в тексте романа, где выбор автором того или иного значения обусловлен контекстом и смыслом эпизода. В художественном пространстве романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» данные номинации не только взаимозаменяемы, но, часто, соположены, доминирующую роль при этом играет концепт САД.

Сад в романе – пространство не целостное, так как оно социально маркировано: с одной стороны – оно представлено дворянским и городским садом, с другой – райским.

Сад в русской языковой картине мира репрезентирует пространство, которое через смысловое содержание лексико-семантической группы «лес, парк, роща, огород» раскрывает свое истинное значение «дом», «родина».

Библиографический список

1. Колесов, В.В. Слово и дело: Из истории русских слов. – СПб., 2004.
2. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка / под ред. Л.А. Чешко. – М., 1986.
3. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – СПб., 1900.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1989.
5. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1996.
6. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / гл. ред. В.Н. Чернышев, ред. С.П. Обнорский, В.В. Виноградов [и др.]. – М., 1965.
7. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка: в 4 т. – М., 1958.
8. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 2002. – Т.1. От стимула к редакции: ок. 7000 стимулов.
9. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М., 1978.
10. Бунин, И.А. Жизнь Арсеньева: роман. Рассказы. – М., 1991.
11. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. – М., 2000.
12. Большой академический словарь русского языка / глав. ред. К.С. Горбачевич. – СПб., 2005. – Т. 2.
13. Цыганенко, Г.П. Этимологический словарь русского языка. – Киев, 1970.
14. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А.П. Евгеньев. – М., 1970. – Т. 3.
15. Фразеологический словарь: в 2 т. / под ред. А.И. Молоткова. – М., 1989. – Т. 2.
16. Словарь языка Пушкина: в 4 т. / отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов. – М., 2000.
17. Хуан Эдуардо Керлот. Словарь символов. – М., 1994.

Bibliography

1. Kolesov, V.V. Slovo i delo: Iz istorii russkikh slov. – SPb., 2004.
2. Aleksandrova, Z.E. Slovarj sinonimov russkogo yazihka / pod red. L.A. Cheshko. – M., 1986.
3. Abramov, N. Slovarj russkikh sinonimov i skhodnykh po smyslu vihrzhenij. – SPb., 1900.
4. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka: v 4 t. – M., 1989.
5. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. – M., 1996.
6. Slovarj sovremennogo russkogo literaturnogo yazihka: v 17 t. / gl. red. V.N. Chernihshev, red. S.P. Obnorskiy, V.V. Vinogradov [i dr.]. – M., 1965.

7. Sreznevskiy, I.I. Materiali dlya slovary drevnerusskogo yazhka: v 4 t. – M., 1958.
8. Russkiy asociativniy slovar: v 2 t. / Yu.N. Karaulov [i dr.]. – M., 2002. – T.1. Ot stimula k redakcii: ok. 7000 stimulov.
9. Uchebniy slovar sochetaemosti slov russkogo yazhka / pod red. P.N. Denisova, V.V. Morkovkina. – M., 1978.
10. Bunin, I.A. Zhizn Arsenjeva: roman. Rasskazih. – M., 1991.
11. Efremova, T.F. Noviy slovar russkogo yazhka. Tolkovo-slovoobrazovatelniy: v 2 t. – M., 2000.
12. Bolshoy akademicheskiy slovar russkogo yazhka / glav. red. K.S. Gorbachevich. – SPb., 2005. – T. 2.
13. Cihganenko, G.P. Ehtimologicheskiy slovar russkogo yazhka. – Kiev, 1970.
14. Slovar russkogo yazhka: v 4 t. / gl. red. A.P. Evgenjeva. – M., 1970. – T. 3.
15. Frazologicheskiy slovar: v 2 t. / pod red. A.I. Molotkova. – M., 1989. – T. 2.
16. Clovar yazhka Pushkina: v 4 t. / otv. red. akad. AN SSSR V.V. Vinogradov. – M., 2000.
17. Khuan Ehduardo Kerlot. Slovar simvolov. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 23.09.13

УДК 811.512.153

Kaskarakova Z.Ye., Kyzlasov A.S. PHYTONYMS IN THE KHAKASS LANGUAGE: STRUCTURAL-SEMANTIC ASPECT. In the article names of plants in the Khakass language are under consideration. Root, affixal, conjoint and composite structural types are analyzed. Productive and nonproductive word-building patterns with the main components are distinguished: *ot* «grass», *chai//chei* «tea», *chakhaiakh* «flower», *porcho//morcho* «flower», etc.

Key words: botanic terminology, structure, component, phytonyms, generic and aspectual nominations.

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ ХакНИИЯЛИ, г. Абакан,
E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru; **А.С. Кызласов**, канд. филол. наук, зав. сектора языка ГБНИУ
ХакНИИЯЛИ, г. Абакан.

ФИТОНИМЫ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*

В статье рассматриваются названия растений хакасского языка. Анализируются корневые, аффиксальные, слитные и составные структурно-семантические типы. Выявлены продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели с основными компонентами: *от* 'трава', *чай // чей* 'чай', *чахайах* 'цветок', *порчо // морчо* 'цветок' и др.

Ключевые слова: ботаническая терминология, структура, компонент, фитонимы, родовые и видовые наименования.

Язык способен многогранно отражать духовную и материальную, историческую и культурную жизнь народа, в деятельности которого одно из важных мест занимает познание растительного мира. В ходе освоения этого мира человек дает растениям те или иные названия, формирует новые понятия, устанавливает между ними определенные связи и взаимоотношения. Исследователь эвенского языка И.И. Садовникова отмечает: «Непрерывное пополнение сведений о растениях и об их свойствах стало возможным лишь в результате появления языка, который чрезвычайно ускорил процесс познания окружающей действительности и явился уникальным средством передачи накопленных знаний последующими поколениями», «с возникновением членораздельной речи все представления о речи свои представления о флоре, свой опыт в этой сфере деятельности люди стали воплощать в соответствующих названиях» [1, с. 390].

При анализе ботанических терминов нельзя не учитывать особенностей их формальной и семантической структуры. В хакасском языке преобладают составные, обычно двучленные названия, хотя имеется немало и односоставных терминов, которые представлены названиями значимых в хозяйственном обиходе растений, чаще деревьев. В названиях деревьев наблюдается преобладание однозначного соответствия терминов реалий. Имеются такие распространённые хакасские наименования деревьев, как, например: *тыт* 'лиственница', *хазыу* 'береза', *ос* 'осина', *тирек* 'тополь', *харауай* 'сосна' и т.д. За исключением культурных, широко используемыми являются такие названия растений: *чамаа* 'горный чеснок', *күбүрген* 'полевой лук'; есть встречающиеся в обиходе вблизи жилья: *күрен* 'лебеда; попынь', *күндүр* 'конопля', *хыиот* 'лопух' и др.

Многие из них одновременно, будучи родовыми терминами служат для образования видовых наименований. Например, в "Хакасско-русском словаре" в качестве родового наименования приводится термин *палтыриан* 'дягиль, борщевик'. В наименованиях видов растения присутствуют следующие слова: *киик палтырианы* 'козий дягиль' (с полым стеблем); *аба палтырианы* 'медвежий дягиль' (с ворсистым стеблем); *суу палтырианы* 'речной борщевик', *тау палтырианы* 'горный дягиль' [2, с. 343].

В хакасском языке выделяются следующие структурные типы образования ботанических терминов: простые, производные, сложные (слитные), составные. Простое название растений содержит один корень-основу, сложный – два или более.

Простые наименования растений делятся на две подгруппы: корневые и аффиксальные. Названия растений, состоящие из одного корня, являются корневыми, например: *сил* 'сарана', *от* 'трава', *тал* 'ива'. Сюда же мы отнесли и однословные термины: *аклай* 'ромашка', *алчыс* 'анис', *сиуне* 'марьян корень, пион', *кеумес* 'первоцвет; примула' и т.д.

Аффиксальные (производные) наименования растений образовались при помощи аффиксов, состоят из корня и аффикса, например, название растения *сиухтас* 'пикулька' образовалось от звукоподражательной основы *сиухта* = 'визжать, пищать' путем присоединения именного словообразовательного аффикса =*иас*, с последующим стяжением. Эти группы слов составляют наиболее древний пласт лексики, на основе которых образуются другие структурные типы названий растений.

Некоторые наименования в хакасском языке, рассматриваемые нами в качестве корневых названий растений, могут быть отнесены к таковым лишь условно, так как исторически они часто делятся на корневые и аффиксальные морфемы. Некоторые ученые определяют подобные лексемы как производные слова, которые в процессе диахронического анализа распадаются на корневую и аффиксальную морфемы [3]. В этимологическом словаре тюркских языков Э.В. Севортяна названия растений *балдыр* 'водоросль' (хак. *палар* 'тина' // *палар от* 'водоросли'), *буриах* 'горох' (хак. *мырчах* // *пырчых* 'горох, бобы'), *йлеу* 'осока' (хак. *йлеу* 'потничная трава' // *йлеу күндүр* 'лён') разлагаются на корни *бал* 'ил, грязь', *бур* = 'вить, обвивать, крутить', *йл* = 'быть влажным, сырым' и словообразующие аффиксы =*дыр*, =*шах*, =*еу* [4, с. 56, 276, 584].

В хакасском языке встречается некоторое количество названий растений, в которых трудно выделить корневую основу, т.е. этимология их затруднительна, хотя они и являются однословными: *уугиске* 'чистотел', *мкүзім(н)* 'горец змеиный', *сымысха* 'ирис', *чымчолияй* 'хлебёнка' и др.

А.Т. Кайдаров считает, что такие лексемы не всегда морфологически делимы, это как бы «мертвые», «законсервированные», «этимологически затемненные корни» [5, с. 36, 181]. Поскольку в синхронном отношении названия растений неделимы и представляют собой цельную морфологическую структуру, мы относим их к простым корневым названиям растений.

К сложным (слитным) относятся названия растений, которые образуются посредством словосложения из двух и более основ. Например, лексема *хыйот* 'пырей ползучий' состоит из двух элементов: *хый* = 'режь' + *от* 'трава' (режь трава), *чылауот* 'ирис' (*чылан* 'змея' + *от* 'трава'), *порот* 'лебеда' (*пора* 'серая' + *от* 'трава').

К составным относятся названия растений из двух и более компонентов, например: *худай порчозы* 'жарки, огоньки', *пеер сил* 'волчья сарана', *ах порчо* 'ветреница', *адай порчозы* 'чистотел' и т.д.

Распространенный тип народных наименований трав в хакасском языке составляют составные фитонимы с такими основными компонентами: *от* 'трава', *чай* 'чай', *чахайах* 'цветок', *порчо* // *морчо* 'цветок' саг. 'подснежник', *чистек* 'ягода', а также названиями некоторых диких и домашних животных: *киик* 'косуля, дикая коза', *пеер* 'волк', *хой* 'овца', *адай* 'собака'. Приведем конкретные примеры:

1) *от* 'трава' – *ачыи от* 'щавель' (горькая трава), *сарыи от* 'горчица' (желтая трава), *сыын оды* 'маралий корень' (марал трава=его), *изірік от* 'термопсис ланцетный' (пьяная трава), *хайа оды* 'зверобой' (скала трава=ее);

2) *чай* // *чей* 'чай' – *кјлей чайы* 'душица' (залежь чай=ее), *чјкен чай* 'бадан' (бадан чай), *хайа чайы* кыз. 'бадан' (скала чай=ее), *хазыу чайы* 'чага' (берёза чай=ее), *ирбен чайы* 'душица обыкновенная' (богородская трава чай=ее).

3) *чахайах* 'цветок' – *паиа чахайаиы* 'калужница', 'куриная слепота' (лягушка цветок=ее), *пеер (аба) чахайаиы* 'адонис' (волк (медведь) цветок=его), *кјк чахайаиы* 'медуница' (кукушка цветок=ее).

4) Для образования составных ботанических терминов широко употребляется компонент *порчо* // *морчо* 'цветок'. Например: *хой порчозы* кач. 'подснежник' (овца цветок=ее), *ат порчозы* 'адонис весенний' (конь цветок=его), *інек порчозы* 'одуванчик' (корова цветок=ее), *адай морчозы*, 'чистотел' (собака цветок=ее), *паиа морчозы* 'лилия' (лягушка цветок=ее).

5) В некоторых случаях для образования названий употребляется слово *чистек* 'ягода' – *інек чистегі* 'кровохлебка лекарственная' (корова ягода=ее), *хой чистегі* 'заячья капуста' (овца ягода=ее), *кјдірее чистегі* 'клюква' (болото ягода=его).

В хакасском языке в составных фитонимах широко используются названия диких и домашних животных, например: *киик* 'косуля, дикая коза' – *киик хулаиы* 'трава с широкими листьями' (косуля ухо=ее), *киик чистегі* 'земляника' (косуля ягода=ее), *киик порчозы* 'баранчик' (косуля цветок=ее); *хой* 'овца' – *хой чахайаиы* 'подснежник' (овца цветок=ее), *хой ирбені* саг. 'незабудка' (овца чабрец=ее), *хой илсегі* 'болотное растение' (овца чертополох=ее); *пеер* 'волк' – *пеер оды* 'бессмертник' (волк трава=его), *пеер хады* шор. 'жимолость' (волк ягода=его), *пеер чистегі* 'бузина' (волк ягода=его), *пеер тілі* 'волгодушка золотистая' (волк язык=его); *адай* 'собака' – *адай аиазы* 'бузина' (собака дерево=ее), *адай тігенегі* 'ковыль' (собака колючка=ее), *адай чистегі* 'кошачья мята' (собака ягода=его) и др.

В некоторых наименованиях растений встречаются такие названия птиц, как: *аат* 'огарь', обл. 'турпан' – *аат морчозы*

кыз. 'жарки' (турпан цветок=его), *тариай* 'жаворонок' – *тариай чахайаиы* 'примула лекарственная' (жаворонок цветок=его), *кјк* 'кукушка' – *кекек торсыиы* 'кукушкины башмачки' белът. (кукушка бурдюк=ее, торсук) и т.д.

Фитонимы, состоящие из трех компонентов, занимают незначительное место. Например, *марха пастыи от* 'пижма', *хан тартчау от* 'подорожник', *чылан частых от* 'молодило', *ах киик оды* 'ягель', *ах пастыи от* 'белоголовник', *арысхан пастыи от* 'пырей'.

Рассмотрим структурные особенности фитонимов хакасского языка. Следует отметить, что составные наименования неоднородны по типу грамматического оформления и смысловым взаимоотношениям компонентов.

В первую группу входят названия растений, состоящие из одного компонента: *халба* 'черемша', *хамыс* 'камыш', *илсек* 'чертополох'.

Вторую группу составляют названия, образованные на основе тюркского изафета, построенные по модели: /существительное + существительное/. В этих фитонимах первый член употребляется в именительном падеже, а второй компонент оформляется аффиксом принадлежности 3 л. ед. ч. Например, *кјзі мауырсыны* 'съедобный чеснок' (с толстым стеблем), *суи салианаиы* 'мелкая крапива, которая выпаривается в бане' (вода крапива=ее), *сосха оды* 'мокрица' (свинья трава=ее), *хой хабаазы* 'лекарственное растение, применяемое при золотухе' (овца трутник=ее; трутовик), *чол оды* 'подорожник' (дорога трава=ее), *чил оды* 'одуванчик' (ветер трава=его), *паиа оды* 'калужница болотная' (лягушка трава=ее).

В фитонимах третьей группы члены словосочетания связаны способом примыкания: /прилагательное + существительное/. Таковы, например: *ізіг от* 'ковыль, кисточки', *пуртах от* 'сорная трава', *им от* 'лекарственная трава', *хыбырт от* 'хвощ полевой', *аарчы от* 'щавель'.

В четвертой группе фитонимов (незначительное количество) первый компонент содержит словообразующие аффиксы =лыи / =ліг, =тыи / =тіг, =хых, =чау, а второе слово – в именительном падеже. В большинстве случаев они состоят из определяющего и определяемого, например: *оолыи от* 'белена', *аарлыи от* 'кашкара', *кезеліг от* 'вьюнок', *сеттіг от* 'молокай', *чыстыи от* 'полюнь', *сыралых от* 'лопух, репей', *сахчау от* 'крапива жгучая'.

Следует отметить, что по структурному составу хакасские названия растений аналогичны фитонимам других тюркских языков народов Саяно-Алтая [6].

Итак, анализ рассмотренного материала показывает, что в зависимости от особенностей своего структурного состава собственно хакасские названия растений делятся на следующие типы: корневые, аффиксальные, слитные, составные. Среди фитонимов ведущее место занимают сложные составные названия растений, состоящие из двух и более корней. В образовании названий растений в хакасском языке наиболее продуктивен синтаксический способ словообразования. Базовыми компонентами для обозначения названий растений являются следующие: *чай* 'чай', *от* 'трава', *чахайах* 'цветок', *порчо* // *морчо* 'цветок', *чистек* 'ягода' и т.д. Дальнейшее изучение флористической терминологии представляет большой интерес для изучения истории формирования и развития современного хакасского языка и сравнительного языкознания.

* Статья подготовлена и опубликована при финансовой поддержке РГНФ, № 13-14-18015 «Кызыльский диалект: современное состояние, проблемы, перспективы»

Библиографический список

1. Садовникова, И.И. Лексико-семантическая структура названий растений в эвенском языке // Общественные гуманитарные науки. – М., 2009.
2. Хакасско-русский словарь. – Новосибирск, 2006.
3. Щербак, А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. – Л., 1987.
4. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. – М., 1978.
5. Кайдаров, А.Т. Структура однословных корней и основ в казахском языке. – Алма-Ата, 1986.
6. Сумачакова, М.В. Названия растений в чалканском языке // Языки коренных народов Сибири. Чалканский сборник. – Новосибирск, 2005. – Вып. 17; Числякова, Ф.Г. К вопросу изучения фитонимов в шорском языке // Историко-культурное взаимодействие народов Сибири; материалы межд. научн. конф., посвящ. 80-летию со дня рожд. проф. А. И. Чудоякова. – Новокузнецк, 2008.

Bibliography

1. Sadovnikova, I.I. Leksiko-semanticheskaya struktura nazvaniy rasteniy v ehvenskom yazyhke // Obshchestvenniye humanitarniye nauki. – M., 2009.
2. Khakassko-russkiy slovarj. – Novosibirsk, 2006.

3. Therbak, A.M. Ocherki po sravnitel'noy morfologii tyurkskikh yazikov. – L., 1987.
4. Sevortyan, E.V. Ehtimologicheskiy slovarj tyurkskikh yazikov. – M., 1978.
5. Kaydarov, A.T. Struktura odnoslozhnykh kornej i osnov v kazakhskom yazihke. – Alma-Ata, 1986.
6. Sumachakova, M.V. Nazvaniya rastenij v chalkanskom yazihke // Yazihki korennykh narodov Sibiri. Chalkanskiy sbornik. – Novosibirsk, 2005. – Vihp. 17; Chispiyakova, F.G. K voprosu izucheniya fitonimov v shorskom yazihke // Istoriiko-kulturnoe vzaimodejstvie narodov Sibiri; materialih mezhd. nauchn. konf., posvyath. 80-letiyu so dnya rozhd. prof. A. I. Chudoyakova. – Novokuzneck, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.09.13

УДК 003. 007+800

Smolina A. SERMON-WORD IN MODERN RUSSIAN ORTHODOX TELECOMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL FOR THE PROGRAMME «CHURCH CALENDAR» WITH EVGENIY POPICHENKO). The article is about the sermon called «a word». It covers its content, composition and language peculiarities. It also defines the particular features of the sermon of the word.

Key words: sermon, word, ideas of the church year, lives, orthodox, standards and values, composition, expressive means of the language.

**А.Н. Смолина, доц. каф. русского языка и речевой коммуникации СФУ, г. Красноярск,
E-mail: angelic2009@mail.ru**

ПРОПОВЕДЬ-СЛОВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕДАЧИ «ЦЕРКОВНЫЙ КАЛЕНДАРЬ» С О. ЕВГЕНИЕМ ПОПТИЧЕНКО)

В статье характеризуется один из видов проповеди, получивший название слова; рассматриваются его основные содержательные, композиционные и языковые особенности; выявляются отличительные черты проповеди-слова.

Ключевые слова: проповедь, слово, идеи церковного года, жития, христианство, нормативно-ценностная составляющая, композиция, выразительные средства языка.

Проповедь – центральный жанр церковно-религиозного стиля – активно исследуется в современной российской филологии. Изучению православной проповеди посвящены работы исследователей, работающих в различных направлениях: стилистики, риторики, этнолингвистики, социоллингвистики, исторической лингвистики. На наш взгляд, целесообразно начинать рассмотрение проповеди с определений представителей Церкви. Архиепископ Аверкий (Таушев) в «Руководстве по Гомилетике» отмечал, что понятие проповеди включает в себя две стороны: «сторона ораторская – как речь к народу, проповедь является видом ораторских произведений и естественно подпадает законам, обязательным для всякого ораторского произведения; сторона церковно-религиозная – тут проповедь, как возвещение евангельского учения о нашем спасении, является выполнением религиозного служения, возложенного Самим Господом Иисусом Христом на апостолов и их преемников – пастырей» [1]. Таким образом, архиепископ Аверкий содержательную сторону связывает с Евангелием: «наша нынешняя проповедь – это есть не что иное, как продолжение дела Христова – раскрытие Его евангельского учения» [1]. Речевое оформление проповеди архиепископ считает необходимым рассматривать с позиций ораторского искусства. Именно речевая составляющая (естественно, с опорой на содержание) в последние двадцать лет становится объектом внимания исследователей. Длительное нахождение проповеди на далекой периферии научных исследований, связанное с общественно-политическими причинами, обусловило всплеск научного интереса и появление большого количества работ, в которых исследуются композиционные, фонетические, лексические, синтаксические, коммуникативные и иные особенности проповеди. Одной из первых работ, в которых говорилось о проповеди и ее значении в культуре, стала книга Н.Б. Мечковской «Язык и религия», изданная в 1998 году. Н.Б. Мечковская относит проповедь к фундаментальным, первичным жанрам религиозной коммуникации. При этом автор отмечает: «Если Слово Бога, услышанное пророком, – это мистический «первоначок» в зарождении религии, то проповедь, в которой пророк (наставник) доносит Божье Слово людям, – это «второй толчок», и при этом не мистический, а вполне наблюдаемый. Религия как межличностный коммуникативный процесс начинается именно с проповеди учения людям» [2, с. 205]. Значимыми для определения понятия «проповедь» являются

также мысли Н.Б. Мечковской о том, что «цель проповеди состоит в донесении смысла слова Бога до сознания людей» [2, с. 205]. Важно, что в лингвистических исследованиях, затрагивающих тему проповеди, мы находим понимание ее сути, основанное на мнении представителей Церкви и богословов. В большинстве работ, так или иначе, говорится о том, что проповедь призвана доносить до людей учение Иисуса Христа, наставлять на путь добродетели, учить истинно христианской жизни. Так, В.В. Ушаков указывает, что проповедь «ставит своей целью духовно-нравственное воспитание прихожан, реализацию христианских максим в повседневной жизни паствы» [3, с. 153]. В лингвистических работах при описании проповеди как жанра церковно-религиозного стиля важными параметрами становятся автор, адресат, коммуникативная цель, композиция, содержательная составляющая, языковое воплощение. Особо значимым отличием проповеди от других жанров является адресат. Специфика адресата рассматривается в работах О.А. Прохвятиловой [4], В.В. Ушакова [3] и других исследователей. Так, например, В.В. Ушаков со ссылкой на зарубежных исследователей Дж. Браги и Дж. Минза отмечает, что при произнесении проповеди «традиционные адресат (проповедник) и адресат (прихожане) подразумевают участие третьего «скрытого коммуниканта» – Бога, который выступает одновременно и как «скрытый нададресант», и как «скрытый нададресат» [3, с. 154]. Далее автор указывает, что ««нададресатность» проповеди выступает в особом качестве связующего звена между Богом и человеком, доносящим Слово Божие до людей», что «нададресация» находит свое воплощение в обращении к Богу в молитве, часто предваряющей и завершающей проповедь» [3, с. 154]. Мы не будем подробно останавливаться на других отличительных чертах проповеди как жанра церковно-религиозного стиля. Отметим ряд исследований, в которых эти вопросы рассматриваются. Это диссертационные исследования О.А. Прохвятиловой «Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы» [4], В.А. Бурцева «Дискурс русской православной проповеди: способы производства высказываний» [5], К.А. Кузьминой «Структурные и языковые особенности проповеди как речевого жанра» [6], И.А. Крыловой «Современная православная проповедь в функционально-стилистическом аспекте» [7]. Также скажем о статьях О.А. Прохвятиловой «Выразительные средства современной православной проповеди» [8, с. 7-13], И.Н. Щукиной

«К вопросу об отражении в языке проповедей особенностей русского национального характера» [9, с. 59-62], А. Климчуков «Православная проповедь в аспекте современной лингвистики» [10, с. 13-15]. Что касается классификаций проповеди, то сейчас на различных основаниях их существует немало. Мы обратимся к классификациям, в которых присутствует интересующая нас проповедь в форме слова. В работе архиепископа Аверкия (Таушева) виды проповеди выделяются «в зависимости от использованного для ее содержания материала» [1]. Этих видов четыре: «1) Омилия, или изъяснительная беседа, которая ставит своей задачей изъяснение Священного Писания. 2) Слово, которое берет свое содержание из идеи церковного года. 3) Катехизическое поучение, которое излагает элементарные уроки веры, нравоучения и богослужения. 4) Проповедь, называемая публицистической, которая отвечает на вопросы современности и исходной точкой для себя имеет современные воззрения, модные веяния и болезни века» [1]. Феодосий (Бильченко), епископ Полоцкий и Глубокский, к исторически сложившимся формам церковной проповеди относит беседу (гомилею), поучение, слово и речь. Слово епископ Феодосий (Бильченко) называет самой совершенной формой церковной проповеди, «в которой какая-либо тема исследуется и раскрывается с наибольшей полнотой и последовательностью» [11]. Далее автор указывает, что ее отличительными признаками являются «внутреннее единство содержания, строгая логичность в развитии мыслей, художественность речи», а «тематика слов обычно посвящается предметам религиозно-нравственного содержания, извлекаемым из Священного Писания, богослужебных текстов, церковного учения или идеи церковного праздника». К достоинствам слова автор относит полноту раскрытия темы и внутреннее единство содержания, которое «достигается органической связью всех составных частей слова – вступления, изложения, нравственного приложения и заключения, – проникнутых одной главной мыслью» [11]. Также слово присутствует в классификации протоиерея Н.А. Фаворова, православного богослова и публициста, который помимо слова также выделяет беседу, катехизическое поучение и краткое поучение [12]. Слово (черпающее содержание из идеи церковного года) также отмечаем в классификации В.Ф. Певницкого, который выделяет также изъяснительную беседу (омилию), катехизическое поучение и публицистическую проповедь [13]. Здесь отметим, что архиепископ Аверкий (Таушев) в предисловии к книге «Руководство по Гомилетике» указывал на то, что в основу своего сочинения положил «прекрасный труд выдающегося профессора Киевской Духовной Академии и глубоко верующего православного христианина В.Ф. Певницкого» [1]. Из лингвистических работ, в которых рассматривается проповедь в форме слова, мы назовем статью В.В. Куклева «Проповедь в гомилетике и лингвистике» [14, с. 302-307]. В данной статье автор представляет обзор работ, отражающих результаты исследований проповеди с позиций гомилетики и лингвистики, рассматривает существующие классификации проповеди, более подробно останавливаясь на специфике слова. Характеризуя степень исследованности проблем функционирования проповеди-слова с позиций лингвистики, отметим, что сегодня не существует ни монографий, ни диссертационных исследований по проблеме, ни статей, в которых бы глубоко и всесторонне освещались вопросы, связанные со спецификой данного жанра. Между тем, проповедь-слово – весьма востребованный жанр современной православной коммуникации. Сказанным выше и определяется актуальность предпринимаемого нами исследования.

В данной работе словом мы будем именовать проповедь, которая «берет свое содержание из идеи церковного года» [1; 13]. К этой форме проповеди достаточно часто обращаются современные российские православные священники. Представлена она и в телекоммуникации. На православном канале «Союз» протоиерей Евгений Попиченко ведет передачу «Церковный календарь», основой которой всегда является событие, вспоминаемое Церковью в день выхода передачи. Следуя канону проповеди-слова, о. Евгений опирается на идею церковного года, говорит о праздничных днях, о святых, чья память совершается Церковью в этот день церковного года, значимых исторических событиях, вспоминаемых Церковью. События из жизни Иисуса Христа, Богородицы, апостолов, житий святых – отправная точка рассуждений о. Евгения. Автор последовательно исследует и раскрывает избранную им тему, обращаясь к событиям прошлого, которые дают урок христианину. Тема слов

о. Евгения «посвящается предметам религиозно-нравственного содержания» [11], извлекается из идеи церковного праздника, дня памяти святого, его жития и всегда связывается с современной жизнью человека, проблемами российского общества в наши дни. В рассуждении автор ставит перед адресатом проблемы, указывает пути их решения. Как проповедник о. Евгений стремится раскрыть и донести до слушателей истины христианской веры, побудить к переосмыслению собственной жизни, сопоставить свою жизнь с идеалами христианской жизни, наставить паству на путь добродетели, помогает сделать правильный выбор. В этом автору помогает композиция проповеди-слова, которая соответствует расположению частей, указанному епископом Феодосием (Бильченко): вступление, изложение, нравственное приложение, заключение. Во вступлении (начало передачи) звучит этикетная формула приветствия, называется церковный праздник, затем говорится о христианах, совершающих именины в честь святых в этот день (здесь называются святые, чья память совершается Церковью), далее звучит благопожелание, адресованное именинникам. В следующей части – изложении – автор рассказывает о событиях, вспоминаемых Церковью в этот день церковного календаря, обычно о событии повествуется по житию святого. Далее следует толкование события – нравственное приложение. Здесь автор связывает события из жизни Иисуса Христа, Богородицы, апостолов или святых с современными событиями, показывая современному человеку, к чему он должен стремиться, от чего отвращаться, подводит слушателя к нравственному выводу. Жизнь тех, о ком говорилось в изложении, – нравственный пример и ориентир. Заключение содержит наставление, которое следует из сказанного священником ранее: *«Береги честь смолоду, береги свою совесть, заботься о ней. Это самое главное сокровище, которое указывает путь в Царствие Небесное»* (31 июля 2010 г.). Также в заключении может звучать и призыв: *«Будем преодолевать ступенечка за ступенечкой, дорогие мои, призывая в молитвах святого первоученика Стефана, молясь за отца Иоанна Крестыянина, которые научились в жизни любить врагов своих, но и по молитвенному с ними общению и нам испросят у Бога благодатную помощь. Спаси всех, Господи»* (15 августа 2011 г.). В заключении передачи звучат благопожелания телезрителям. Здесь следует сказать, что благопожелания композиционно обрамляют проповедь-слово о. Евгения: в начале звучат благопожелания именинникам, в финале – всем телезрителям. Приведем пример благопожелания во вступлении: *«Здравствуйте, дорогие мои друзья! Сегодня 19 сентября и свои именины в этот день совершают христиане, нареченные в честь святых Михаила, Макария, Димитрия, Константина, Иоанна, Всеволода, Архипа, Кирилла, Давида. Мир и благословение Божие да пребывает с вами, дорогие именинники! Радости вам и мира о духе святом!»* (19 сентября 2013 г.). Наиболее частотные этикетные формулы благопожелания, звучащие во вступлении таковы: *«Мир и благословение Божие да пребывает с вами, дорогие именинники. Радости вам и мира о духе святом»*; *«Мир и благословение Божие да пребывает с вами, дорогие именинники, светлой вам радости, ангельского дня, помощи Божией во всех ваших добрых делах и благих начинаниях»*. Используется и формула с частицей *пусть*, выражающей должествование: *«Пусть милостивый Господь за молитвы небесных покровителей укрепит веру, дарует нелицемерную любовь. Мир и благословение на все ваши добрые дела и благие начинания»*. В прощальных благопожеланиях частотны такие устойчивые речевые обороты: *«С праздником! И храни вас Господь!»*, *«Помогай нам всем Господь!»*, *«Спаси всех Господи!»*. Выражение *«Помогай нам всем Господь»* обрести смирение через упражнение в послушании» (10 сентября 2013 г.). Значимо отметить то, что в православных благопожеланиях присутствует призывание помощи Бога или испрошение Божьего благословения на совершение желаемых благ. Это очень важно, прежде всего, потому, что одной из составляющих христианского мировоззрения является вера в то, что без воли Бога ничто не может совершиться. Епископ Феодосий (Бильченко) указывал на то, что «достоинствами слова являются полнота раскрытия темы и внутреннее единство содержания». Это в полной мере относится к проповедям Евгения Попиченко, тексты которого от начала до конца внутренне связаны одной темой, раскрываемой автором через обращение к прошлому и настоящему. Завершая разговор

о структуре, скажем, что каждая проповедь-слово о. Евгения включает в себя приветствие, благопожелание именинникам, рассказ о событии из жизни Церкви, толкование этого события, приложение события к современной жизни, наставление (поучение), благопожелание телезрителям.

Начиная разговор о языковых особенностях проповеди-слова Евгения Попиченко, снова обратимся к труду епископа Феодосия (Бильченко), который отмечал, что язык слова должен быть богатым и содержательным [11]. В проповедях о. Евгения представлены языковые средства выразительности всех языковых уровней. Весьма значимы в эстетическом и коммуникативном аспектах лексические средства. Остановимся подробнее на более частотных из них. Использование церковно-религиозной лексики – одна из основных отличительных особенностей текстов церковно-религиозного стиля в целом. Присуща она и проповеди-слову. Однако здесь следует сказать, что церковно-религиозная лексика используется в проповеди-слове не только для обозначения тех или иных объектов и явлений, она часто становится средством создания образности и возвышенной тональности. Обратимся к примеру: *«Житие преподобного Сергия, оно многогранно <...> и даже порой не знаешь, что можно поставить во главу угла в его совершенной личности: или его молитвенность, или смирение, или послушание, или воздержание»* (8 октября 2011 г.). Использование лексики с архаической возвышенной, поэтической и торжественной окраской также зачастую создает образность и придает тексту возвышенное звучание: *«Дай нам Бог всем быть зрячими и в первую очередь зрячими внутренними очами, очами сердца, очами веры. Спаси всех Господи»* (13 сентября 2011 г.). Разговорную лексику о. Евгений использует в аргументативной функции, а также для усиления общей образности и выражения оценки: *«Ну, пока нас по шерстке гладят, вроде бы добренькие, тихие, мовные, готовы на взаимность. Но Господь это не одобрил, что характерно. Он говорит: «Если любите любящих вас, какая вам за то благодарность. То делают и язычники, и грешники любящих их любят. Ну, не только грешники, даже животные. Кошечку гладишь, она мурлыкает. Попробуй против шерстки, ну, покажет коготки»* (15 августа 2011 г.). Обогащает язык проповеди о. Евгения использование эмоционально-экспрессивно окрашенной лексики с положительной и отрицательной коннотацией. В основном такая лексика служит средством выражения авторской оценки и усиления образности и выразительности. Обратимся к примерам: *«Он готов совершить какую-нибудь гадость, лишь бы удовлетворить страсть гнева, лишь бы наказать, лишь бы доказать, что он гораздо круче тебя <...>»* (30 августа 2010 г.); *«<...> задача, которая стоит перед педагогами, перед родителями, чтобы открыть прекрасный мир нового»* (1 сентября 2010 г.). Из лексических средств необходимо также отметить фразеологизмы, основные функции которых – создание образности, усиление общей выразительности и доказательности суждений: *«А для Бога важно, чтобы человек пришел в себя, чтобы человек, сняв с себя эту мишуру, вернее, пелену с глаз, взгляделся внутрь и увидел свое настоящее состояние»* (27 февраля 2013 г.). Следует сказать и о коммуникативной функции фразеологизмов, поскольку в абсолютном большинстве случаев они известны слушателю, что сближает автора и адресата, способствует установлению и поддержанию контакта: *«Нахождение в обществе, оно всегда дает эту удивительную возможность видеть себя со стороны, потому что люди, они же часто говорят, что видят, что думают. И даже если нам это не нравится, нужно попытаться взглянуть на себя их глазами, потому что мы же обычно в розовые очки на себя смотрим, а это прелесть, это ложь. И нужно учиться смотреть на себя с другой точки зрения»* (28 марта 2013 г.). Говоря о тропической составляющей проповеди-слова о. Евгения, важно сказать о метафоричности его языка. Метафора – один из ведущих тропов, участвующий в создании образности, усилении экспрессии текста: *«Удивительный плод христианской жизни, совокупность совершенств – любовь, любовь, которая превосходит все человеческое разумение»* (15 августа 2011 г.). Часто о. Евгений прибегает к метафоре, когда начинает повествование о святом, создавая его образ: *«Сегодня Святая Церковь совершает память одного из величайших подвижников благочестия, одного из великих святых, которые когда-либо просияли на Земле своим подвигом, память преподобного Антония Великого»* (30 января 2013 г.). Важно сказать о том, что

метафора часто не только создает образность, но также используется в аргументативной функции: *«И так важно научиться быть внимательными к жизни, и детей научить внимательному отношению. Потому что тот мир и то общество, в котором мы живем, оно не предполагает осознанности, осмысленности жизни. Оно, напротив, воспитывает людей, настроенных на потребление и последнее потребляемой информации бездумно. Ну, просто в рот положили, за тебя пережевывали. Ты должен только усвоить, ну и потом в положенное время воспроизвести те штампы, те стереотипы, которыми тебя набили»* (1 сентября 2013 г.). С целью создания образности и усиления убедительности речи используется и такой троп, как эпитет: *«А до покаяния, как до Иерусалима пешком... Или вот: разбойник же покаялся, вот Таисия покаялась. А я тоже в последний день, в последний час, в последний год... И так это утешительно, что можно сейчас грешить потихонечку или не очень потихонечку, а там, где-то потом, в далекой-далекой перспективе раз... и стану другим человеком. Страшное, бесовское заблуждение»* (23 мая 2013 г.). Присуща текстам Евгения Попиченко и аллегоричность: *«Когда уходит почва из-под ног, человек ищет опору. И если правильно ищет, то опирается на Бога»* (28 мая 2013 г.). Иносказательные образы, основанные на сходстве явлений жизни, помогают автору лучше доносить до слушателя важные мысли; основные функции аллегории – дидактическая, образная, коммуникативная. Из тропических средств отметим и антифразис. Использование слов и выражений в прямо противоположном значении обычно используется автором для выражения оценки, подчеркивания высказываемых мыслей, придания им иллюстративности: *«Все горазды рассуждать, как управлять страной, как принимать законы, как заниматься жилищным хозяйством. Ну, все же огромные специалисты в этом, все же знают. Даже кухарка у нас знает, как управлять государством»* (27 января 2013 г.). В этом примере стилистический эффект также создается за счет неточной цитаты («Кажда кухарка должна уметь управлять государством») из статьи В.И. Ленина «Удержат ли большевики государственную власть?» (1917 г.), ставшей крылатой фразой и в настоящее время используемой для выражения ироничного отношения.

Характеризуя фигуративные средства, отметим использование повтора, перечисления, градации, полисиндетона и вопросно-ответного хода. Наиболее частотное средство – повтор. С помощью повторов автор выделяет значимые компоненты речи: *«Нет опыта жизни духовной, нет опыта молитвы, искреннего глубокого покаяния, нет опыта общения, встречи с Богом»* (31 декабря 2012 г.); *«А гнев... Ну что гнев? Его нужно терпеть, терпеть жизненные обстоятельства, терпеть начальника, который, ну, как нам кажется, несправедливо придирается»* (28 марта 2013 г.). Основные функции повтора в проповедях Е. Попиченко – аргументативная, коммуникативная, дидактическая, образная, выразительная. Перечисление усиливает образность, ритмически организует текст, усиливает убедительность доказываемых суждений: *«Душа ведь она очень неустойчивая. Мы постоянно пребываем в унынии, в беспокоествии, в смущении, в незнании, как поступить в той или иной ситуации»* (30 января 2013 г.). В этих же функциях используется градация: *«В жизни преподобных всегда описывается поэтапный процесс восхождения, постепенно, шаг за шагом, как от малого к великому, как из простого христианина, такого же, как мы с вами, выкристаллизовывался святой угодник Божий, через годы, через десятилетия труда, молитвы, покаяния»* (28 мая 2013 г.). Призывая слушателя к созерцанию, о. Евгений прибегает к вопросно-ответному ходу: *«Почему так много внимания преподобный уделял послушанию? Потому что послушание, оно, как определенное упражнение, воспитывает в душе некое свойство, свойство, подобное Богу. Господь смиренный, он был послушлив Отцу даже до смерти, смерти крестной. И только смиренным подает благодать. Послушание рождает смирение»* (28 мая 2013 г.). Средством выделения значимых компонентов мысли и ритмической организации текста становится полисиндетон: *«Я дерзну предположить, что такие понятия о духовной жизни, о крещении, об исполнении Заповедей Божиих присутствуют в сознании абсолютного большинства тех граждан, которые когда-то по недоразумению, или по традиции, или по каким-то магическим соображениям, или соображениям безопасности, ну, что Ангел-хранитель будет, Бог будет помогать, Бог будет защищать, приняли таинство Крещения»* (25 мая 2013 г.).

Отдельно скажем о таком приеме, как сравнение. Основные его функции – изобразительная, выразительная, дидактическая, коммуникативная. Сравнения о. Евгения всегда яркие, запоминающиеся и весьма эффективные с точки зрения донесения до слушателей важных мыслей: *«Пристыженный Аввакум, как старый солдат, пошел на пост»* (31 декабря 2012 г.). Важную аргументативную роль играют и отрицательные сравнения, в которых предметы или явления сопоставляются через отрицание тождества: *«Каждый христианин в момент крещения нарекается воином, воином Христа, Бога нашего. Воин – это не желе на батарее, воин это дисциплина, это порядок, это мужество, решимость, самоотверженность <...>»* (27 марта 2013 г.).

Значимая языковая черта проповеди-слова Евгения Попиченко – интертекстуальность. В одной из своих статей («Интертекстуальность как стилевая черта церковно-религиозных текстов») мы указывали на то, что реализации интертекстуальности «являются стилиобразующим фактором церковно-религиозного стиля» [15, с. 269]. Основные приемы интертекстуальности – реминисценция и цитирование – в речах о. Евгения становятся ведущими при аргументировании, однако обращение к различным «чужим» текстам мы находим во всех частях проповеди. В толковании события, доказательстве своих мыслей, наставлении, благопожелании автор обращается к Евангелию, Ветхому Завету, текстам молитв, трудам апостолов, богословов, проповедников. Встречаем мы и прецедентные тексты, характерные для русской классической и современной культуры, например, строчки из кинофильмов, песен, стихов. Главные их функции – информирование, убеждение, воспитание, создание образности. Наиболее частотна для речей о. Евгения реминисценция – «риторический прием, состоящий во включении в речь (текст) хорошо узнаваемого фрагмента чужого (прецедентного) текста, иногда несколько трансформированного, без упоминания его названия и автора для усиления экспрессивности выражаемой мысли или создания какого-либо другого стилистического эффекта» [17, с. 552]. Объясняя, предупреждая, наставляя о. Евгений часто обращается к Евангелию как главному для христиан тексту: *«За каждое слово, которое рекнут человецы, каждое праздное слово, дадут они ответ в день суда», – говорит Господь. От слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься. Каждому из нас придется отвечать за свои слова»* (27 января 2013 г.). Это реминисценция из Евангелия от Матфея *«Говорю же вам, что за всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда: ибо от слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься»* (Мф. 12: 36, 37). Говоря о главных для христианина ценностях, объясняя значимые явления христианской жизни, автор обращается и к трудам апостолов: *«Елицы во Христа креститесь, в смерть его креститесь. Погреблись ему крещением в смерть. Чтобы с ним и воскреснуть. Потому умираем для ветхого и воскресаем для нового»* (31 декабря 2012 г.). Реминисценция из «Послания к Галатам» (3: 27) апостола Павла, ставшая также песнопением, раскрывает суть таинства Крещения. Апостол Павел освещение человека, получаемое через крещение, называет облечением во Христа: *«Елицы бо во Христа креститесь, во Христа облекостесь»* (все вы, во Христа крестившиеся, во Христа облеклись). Встречаем в проповедях Евгения Попиченко и точные цитаты. Так, например, автор обращается к стихотворению А.С. Пушкина «Сапожник» (эпиграмма на Н.И. Надеждина), убеждая слушателей в том, что, принимая решение следовать данному кем-то совету или нет, важно подумать о том,

кто дает этот совет. Обратимся к этому примеру: *«Когда возникает такая-то ситуация, человек делится своим опытом, очень часто кривым, ну а потом из этого безобразия что-нибудь вырастает абсолютно отвратительное. Хочу вам прочесть, что думает по этому поводу Александр Сергеевич Пушкин: «Картину раз высматривал сапожник / И в обуви ошибку указал; / Взяв тотчас кисть, исправился художник. / Вот, подбодчась, сапожник продолжал: / «Мне кажется, лицо немного криво... / А эта грудь не слишком ли нага?»... / Тут Апеллес прервал нетерпеливо; / «Суди, дружок, не слыше сапога!» / Есть у меня приятель на примете: / Не ведаю, в каком бы он предмете / Был знатоком, хоть строг он на словах, / Но черт его несет судить о свете: / Попробуй он судить о сапогах!»*» (27 января 2013 г.). Говоря о приемах интертекстуальности очень важно, на наш взгляд, сказать о том, что они играют важную коммуникативную роль, устанавливая контакт, сближая проповедника и слушателя. Реминисценция в этом смысле даже более значима. Поскольку автор текста не называется, источник не указывается, проповедник рассчитывает на узнавание, на «опознание» текста. Если это происходит, то автор и слушатель в большей степени чувствуют свою общность, нахождение в одном духовном и культурном пространстве. В этой связи хочется вспомнить такой пример: *«По правдам духовной жизни, если тело наше истончается, если чрево связывается воздержанием, то сквозь нашу телесную оболочку должны проявляться, обличаться те безобразия, которые живут в глубине нашей души, где-то очень далеко, глубоко»* (28 марта 2013 г.). Здесь мы видим реминисценцию из художественного фильма «Служебный роман» режиссера Э. Рязанова – *Мы вас любим в глубине души... Где-то очень глубоко*. В момент произнесения этих слов о. Евгений улыбался. Создалось впечатление, что в это время он подумал: узнают ли, или был уверен, что кто-то, конечно, узнает.

Завершая разговор о выразительных средствах языка, скажем о том, что их более активное использование мы отмечаем в толковании событий, связанных с жизнью Церкви, приложении события к современной жизни, наставлении (поучении). Это обусловлено, прежде всего, тем, что автор в данных частях стремится свою речь сделать более убедительной и в этом стремлении прибегает к ярким образам, средствам, воздействующим на мысли и чувства слушателя.

В подведении итогов важно еще раз остановиться на основных отличительных чертах проповеди-слова, функционирующей в православной телекоммуникации. Содержательное отличие наблюдается, прежде всего, в том, что автор основывается в своих речах на событиях Церковного года. Композиционное отличие наблюдается в наличии следующих частей – приветствие, название праздника, который совершается в этот день Церковного года, перечисление имен христиан, нареченных в честь святых, чья память совершается в этот день, благопожелание именинникам, рассказ о событии из жизни Церкви, толкование этого события, приложение события к современной жизни, наставление (поучение), благопожелание телезрителям. Язык проповеди-слова образный, богатый средствами выразительности, что весьма отличает его от других видов проповеди, например, омилии. Отличительные языковые черты проповеди-слова – метафоричность, аллегоричность, фигуративность, интертекстуальность. Перспективы дальнейшего исследования видятся нам в более подробном описании языка проповеди-слова, а также рассмотрении специфики топики, композиции и аргументации этого жанра.

Библиографический список

1. Архиепископ Аверкий (Таушев) Руководство по Гомилетике [Э/п]. – Р/д: <http://www.klikovo.ru/db/book/msg/1135>
2. Мечковская, Н.Б. Язык и религия: пособ. для студентов гуманитарных вузов. – М., 1998. [Э/п]. – Р/д: <http://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/mechkovskaia.pdf>
3. Ушаков, В.В. Проповедь как разновидность публичного выступления // Вестник МГОУ. – Москва. – 2009. – № 2. – Сер. Лингвистика.
4. Прохвятилова, О.А. Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы: дис. ...д-ра. филол. наук. – Волгоград, 2000.
5. Бурцев, В.А. Дискурс русской православной проповеди: способы производства высказываний: дис. ...д-ра. филол. наук. – Елец, 2012.
6. Кузьмина, К.А. Структурные и языковые особенности проповеди как речевого жанра: дис. ...канд. филол. наук. – СПб., 2006.
7. Крылова, И.А. Современная православная проповедь в функционально-стилистическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2005.
8. Прохвятилова, О.А. Выразительные средства современной православной проповеди // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Волгоград. – 2011. – № 1(13). – Сер. 2 Языкознание.
9. Шукина, И.Н. К вопросу об отражении в языке проповедей особенностей русского национального характера // Вестник Пермского университета. – Пермь. – 2010. – Вып. 4 (10).
10. Климчукова, А. Православная проповедь в аспекте современной лингвистики // Вестн. Волгоградского гос. ун-та. – Волгоград. – 2005. – Вып. 4. – Сер. 2 Языкознание.

11. Феодосий (Бильченко), епископ Полоцкий и Глубокский. Гомилетика. Теория церковной проповеди [Э/р]. – Р/д: http://minds.by/academy/trudy/2/tr2_2.html.
12. Фаворов, Н.А. Руководство к церковному собеседованию, или гомилетика. – Киев; СПб., 1914.
13. Певницкий, В.Ф. Церковное красноречие и его основные законы. – СПб., 1908.
14. Куклев, В.В. Проповедь в гомилетике и лингвистике // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – Пенза. – 2012. – № 27.
15. Смолина, А.Н. Интертекстуальность как стилевая черта церковно-религиозных текстов / А.Н. Смолина, О.А. Лубкина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5.
16. Сковородников, А.П. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. проф. Л.К. Граудиной, проф. Е.Н. Ширяева. – М., 1998.

Bibliography

1. Arkhiepiskop Averkiy (Taushev) Rukovodstvo po Gomiletike [Eh/r]. – R/d: <http://www.klikovo.ru/db/book/msg/1135>
2. Mechkovskaya, N.B. Yazihk i religiya: posob. dlya studentov gumanitarnykh vuzov. – M., 1998. [Eh/r]. – R/d: <http://stavroskrest.ru/sites/default/files/books/mechkovskaia.pdf>
3. Ushakov, V.V. Propovedi kak raznovidnosti publichnogo vkhstupleniya // Vestnik MGOU. – Moskva. – 2009. – № 2. – Ser. Lingvistika.
4. Prokhvatilova, O.A. Rechevaya organizatsiya zvuchathey pravoslavnoy propovedi i molitvi: dis. ...d-ra. filol. nauk. – Volgograd, 2000.
5. Burcev, V.A. Diskurs russkoy pravoslavnoy propovedi: sposobi proizvodstva vkhskazivaniy: dis. ...d-ra. filol. nauk. – Elec, 2012.
6. Kuzmina, K.A. Strukturne i yazykoviye osobennosti propovedi kak rechevogo zhanra: dis. ...kand. filol. nauk. – SPb., 2006.
7. Krihlova, I.A. Sovremennaya pravoslavnaya propovedi v funktsionalno-stilisticheskoy aspekto: dis. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2005.
8. Prokhvatilova, O.A. Vihrazitelnye sredstva sovremennoy pravoslavnoy propovedi // Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. – Volgograd. – 2011. – № 1(13). – Ser. 2 Yazyhkoznaniye.
9. Thukina, I.N. K voprosu ob otzhenii v yazyhke propovedey osobennostey russkogo natsionalnogo kharaktera // Vestnik Permskogo universiteta. – Perm. – 2010. – Vihp. 4 (10).
10. Klimchukova, A. Pravoslavnaya propovedi v aspekto sovremennoy lingvistiki // Vestn. Volgogradskogo gos. un-ta. – Volgograd. – 2005. – Vihp. 4. – Ser. 2 Yazyhkoznaniye.
11. Feodosiy (Bilchenko), episkop Polockiy i Glubokskiy. Gomiletika. Teoriya cerkovnoy propovedi [Eh/r]. – R/d: http://minds.by/academy/trudy/2/tr2_2.html.
12. Favorov, N.A. Rukovodstvo k cerkovnomu sobesedovaniyu, ili gomiletika. – Kiev; SPb., 1914.
13. Pevnickiy, V.F. Cerkovnoye krasnorechiye i ego osnovniye zakonih. – SPb., 1908.
14. Kuklev, V.V. Propovedi v gomiletike i lingvistike // Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo. – Penza. – 2012. – № 27.
15. Smolina, A.N. Intertekstualnost kak stilevaya cherta cerkovno-religioznykh tekstov / A.N. Smolina, O.A. Lubkina // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 5.
16. Skovorodnikov, A.P. Kul'tura russkoy rechi: uchebnyy dlya vuzov / pod red. prof. L.K. Graudinoy, prof. E.N. Shiryayeva. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 25.09.13

УДК 811.512.154

Sunchugashev R.D., Chebochakova I.M. ABOUT PECULIARITIES OF THE KYZYL DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE. In the work phonetic, lexical and grammatical peculiarities of the Kyzyl dialect of the Khakass language are described. The Kyzyls are a small numbered group of the Khakass living in Ordzhonikidze and Shirinsky districts of the Republic of Khakassia. Concerning phonetic, lexical and grammatical aspects the Kyzyl dialect has considerable differences from other dialects of the Khakass language and literary standard.

Key words: the Kyzyl dialect, phonetic peculiarities, word-formative dialectism, lexical dialectism, ethnographism, semantic classification, categories of lexis.

Р.Д. Сунчугашев, канд. филол. наук, в.н.с. Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: sunrad@mail.ru; **И.М. Чебочакова**, канд. филол. наук, с.н.с. Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: irina.chebochakova@mail.ru

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КЫЗЫЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА*

В работе описаны фонетические, лексические и грамматические особенности кызыльского диалекта хакасского языка. Кызыльцы – малочисленная этническая группа хакасов, проживающая в Орджоникидзевском и Ширинском районах Республики Хакасия. В фонетическом, лексическом, грамматическом отношении кызыльский диалект имеет значительные отличия от других диалектов хакасского языка и литературной нормы.

Ключевые слова: кызыльский диалект, фонетические особенности, словообразовательный диалектизм, лексический диалектизм, этнографизм, семантическая классификация, разряды лексики.

Целью нашей статьи является освещение фонетических, лексических и грамматических особенностей кызыльского диалекта хакасского языка.

На кызыльском диалекте хакасского языка говорит малочисленная этническая группа хакасов (самоназвание *хыжыл кыж*), проживающая в Ширинском и Орджоникидзевском районах республики Хакасия, в долинах рек Черный и Белый Июс. В настоящее время свободно владеют родным диалектом представители старшего поколения, молодое поколение предпочитает использовать русский язык.

Изучали кызыльский диалект Н.Г. Доможаков, защитивший по нему кандидатскую диссертацию (1948) [1], и Д.Ф. Патачакова, опубликовавшая ряд статей по хакасской диалектологии, в которых привлекался материал в том числе и по этому диа-

лекту. Также она разработала и выпустила пособие для учителей хакасского языка [2]. Материалы этого диалекта частично привлекались в сравнительном аспекте в трудах Н.А. Баскакова [3], А.И. Инжижиковой-Грекул [4], Г.Ф. Бабушкина [5], М.И. Боргоякова [6], Г.В. Кыштымовой [7].

Материал для настоящей статьи был собран во время экспедиции осуществленной сектором языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории в 2013 г. Были опрошены информанты, носители кызыльского диалекта, в селах Устинкино, Подкамень, Кагаево, Сарала, Агаскыр, Кобяково Орджоникидзевского района, Черное Озеро, Кирово, Чебаки, Талкин Ключ, Белый Балахчин и др. Ширинского района. Также привлекался материал из работ Н.Г. Доможакова и Д.Ф. Патачаковой.

В фонетическом, лексическом, грамматическом отношении кызыльский диалект имеет значительные отличия от других диалектов хакасского языка и литературной нормы.

Как отметил Н.Г. Доможаков, в фонетическом отношении кызыльский диалект по ряду параметров имеет сближения с шорским диалектом (наличие шипящих согласных), сагайским (наличие *м* в словах *малты*, *хамах*, *моршо*, выпадение сонорных *л*, *р*), качинским (в области гармонии гласных при построении словоформ) [8].

К фонетическим особенностям кызыльского диалекта относятся следующие:

1. Согласные фонемы *ш/ж* и *щ* в корнях слов (в литературном языке – *с/з*): *кйжі* 'человек', *кйлже* 'помаленьку', *кэнжі* 'цепь', *шох* 'нет', *ще* 'ладно', *царабас* 'нельзя', *аиащ* 'дерево'. *тйкпещ* 'пень', *щоща* 'свинья'.

2. Наличие в начале слова сонанта *й* (в литературном – *ч*): *йахсы* 'хороший', *йабал* 'плохой'.

3. Наличие долгих гласных (им в литературном языке соответствует гласный обычной долготы): *хаадыг* 'твердый', *хаат* 'баба'.

4. Выпадение сонантов *р*, *л* перед *г/и*: *киген* 'он/она пришел/пришла'.

5. Выпадение *н* в анлауте корня: *име* 'вещь'.

6. Сохранение древнего *э*, соответствующего литературному *и*: *эт* 'мясо', *эл* 'дом'.

7. Сохранение *й* в позиции между гласными: *хайыс* 'ремень', *пойыл* 'этот год'.

8. Соотнесение фонем *й/й* фонемам *е/ее* в словах литературного языка: *пййр* 'волк', *кйщ* 'сила'.

В кызыльском диалекте хакасского языка представлены производные слова, производящие основы и аффиксы которых есть в других диалектах и литературном языке, но в разной сочетаемости, отличной от кызыльских слов. Например, *кймол* 'кто' (<*кйм* 'кто', *ол* 'он', ср.: лит. *кем*), *эмол* 'что' (<*эме* 'что', *ол* 'он', ср. лит. *нуме*), *салиай* 'крапива' (*сал*=/*шал*= 'бить', =*уай* – отглагольный словообразовательный аффикс, строящий существительные; ср. лит. *салианас*), *чарлау* 'обрыв' (=лау – диминутивный аффикс, ср. лит. *чар*), *чачпах* 'кадушка' (*чач*= 'бить, толкать', =*пах* – отглагольный словообразовательный аффикс, строящий существительные, ср. лит. *сапчак*); *сохпа* 'ступа' (*сох*= 'бить', =*па* – отглагольный словообразовательный аффикс, строящий существительные, ср. лит. *сопах*). Такие слова можно отнести к словообразовательным диалектизмам.

Своеобразие кызыльского диалекта подтверждают слова, которые не имеют соответствий в других диалектах и литературном языке. Лексические диалектизмы представлены в сфере практически всех частей речи. Примеры: *кет*= 'уходить, уезжать' (лит. *пар*=), *пурух*= 'торопиться' (лит. *маузыра*=), *пахтырын*= 'присваивать что-л.', *шулвага*= 'печь на огне тушу барана целиком', *туйдана* 'нарочно, с намерением' (лит. *днети́н*), *сапа* 'чисто' (лит. *арыш*), *сиир* 'полка для посуды' (саг. *масхах*, кач. *іпајр*), *кйбігей* 'брусника' (саг. *тиин хады*, кач. *нур*), *хагащ* 'бумага' (саг. *саазын*, кач. *чаахын*), *зеп* 'счет' (лит. *сан*), *эллік* 'рукавица' (лит. *мелей*), *чймек* 'темя (детское)' (лит. *чулай*), *эскі* 'старый, старинный' (лит. *иргі*), *соуыр* 'слепой, незрячий' (лит. *харагы чох*), *неуер* 1. 'пустой', 2. 'дуплистый' (лит. *хоол*), *харо* 'близорукий', *палбах* 'широкий, большой', *пахыр* 'глупый (о человеке)' (лит. *алыг*); *лохтыхах* 'низкий' (лит. *чабыс*).

Ниже представлены лексические диалектизмы в соответствии с семантической классификацией.

Названия предметов

Силек 'берестяное ведро для хранения сметаны', *силес* 'деревянная вилка (для вытаскивания мяса из супа)', *ситпер* 'большой мешок', *сохпа* 'ступа', *чачпах* 'кадушка', *чылтырах* 'стекло; бутылка', *сохлар* 'колотушка', *тэлбеге* 'вожжи', *ыстыр-*

гаш 'шипцы', *ыштых* 'крынка', *нарпах* 'чурбан', *кйстік* 'зеркало', *селек* 1) 'палатка', 2) 'полог от комаров', *ахпыйах* 'кукла', *хастырых* 'дерево для дубления', *пуи* 'шесты (протянутые в юрте над очагом для копчения мяса и хакасского сыра)', *кинде* 'бумага', *кйлге* 'носик чайника', *кйме* 'копелки на узде лошади', *іліспе* 'цепь', *эллік* 'рукавица', *хатых* 'тулуп', *аныхтар* 'орудия охоты', *сохтырба* 'повушка', *чеспе* 'поплавок', *айбуу* 'невод', *кйртпе* 'кладовка', *чыуал* 'рама (окна)', *чегерхек* 'колесо', *хабуу* 'дверь', *терезе* 'окно', *иил* 'камедь', *тййлек* 'оболочка', *хабыных* 'ручка двери'.

Названия продуктов питания

Сыра 'брага, пиво', *торда* 'осадок масла', *хаймах* 'сметана', *пеереен сет* 'простокваша'.

Соматизмы

Олынхы 'безымянный палец', *чймек* 'темя (детское)', *соира* 'ключица', *харачы* 'зрачок', *хах хаты* 'брови', *кйхірј* 'кадык', *кйдіргек* 'небо'.

Зоонимы

Келсес 'ленок', *кеелде* 'кроншнеп', *кехеген* 'орёл', *кйнеле* 'нырок', *киске* 'рысь', *кйрбе* 'пиявка', *пыт палиач* 'перепел', *пэй* *пйрек* 'синица', *хара пахтар* 'скворец', *ах пахтар* 'дрозд', *пабыриан* 'летяга', *хоиай* 'маленькая щука', *ханар* 'плавники', *плэлхек тоудауач* 'чибис', *сыбыс* 'усач', *эмхйхек* 'пескарь', *чаиыриа* 'кедровка', *ситкбм* 'блоха', *чончалах* 'ласка', *сарлыиан* 'пищуха', *чылбігей* 'копчик', *саруч* 'горностай', *ческен* 'крот'.

Фитонимы

Пайлау 'пихта', *пудак* 'ветка, тоненькие сучья', *кйбігей* 'брусника', *кйк кйбігей* 'голубика', *хара кйбігей* 'черника', *хозан эмхей* 'малина', *элчигей* 'чертополох', *салиай* 'крапива', *сыра* 'молодые побеги кедра', *чылтыс* 'корень', *чэйгее* 'ветвистое дерево'.

Топонимические термины

Чарлау 'обрыв', *йзелдірік* 'низина в горах', *ыро* 'ложбина', *пултуу* 'болото', *еес* 'река'.

Названия лиц, связанных родственными отношениями

Энес 'свекровь', *аиай* 'дядя', *кэнхі* 'ребёнок'.

Названия праздников

Чылайах 'масленица', *сесенхбк* 'сочельник, канун', *ариамах* *сесенхбб* 'рождественский сочельник'.

Прочие слова

Талтух 'щель', *чйігі* 'переправа', *торшлау* 'мозоль', *хаста* 'ясак', *хат* 'грамота, письмо', *кйспік* 'зрение', *хах* 'мусор, сор', *хабыиыщ* 'оскомина', *сеумен* 'прорубь', *паиа аиыри* 'жаба (болезнь)'.

Из грамматических особенностей кызыльского диалекта в системе словоизменения глагола отметим сложность его временной системы, например, наличие трех форм настоящего времени (на =*ту*, на =*а*=ды, на =*ца*). Морфологические категории глагола нуждаются в специальном изучении.

Таким образом, описание фонетических особенностей кызыльского диалекта позволяет говорить о наличии в нем таких фонетических процессов и явлений, как ассимиляция и диссимиляция согласных, метатеза, озвончение глухих согласных между гласными, элизия, стяжение. Данные процессы и явления, в общем, типичны для хакасского языка, но в рассматриваемом диалекте они своеобразны. В кызыльском диалекте встречаются словообразовательные диалектизмы, которые отсутствуют в других диалектах и литературном хакасском языке. Среди лексических диалектизмов в этом диалекте следует выделять этнографическую лексику, которая связана с традиционным укладом жизни кызыльцев.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) № 13-14-18015 «Кызыльский диалект: современное состояние и перспективы»

Библиографический список

1. Доможаков, Н.Г. Описание кызыльского диалекта хакасского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Абакан, 1948.
2. Патачакова, Д.Ф. Кызыльский диалект хакасского языка (Краткий очерк): пособ. для учителя. – Абакан, 1995.
3. Баскаков, Н.А. К истории изучения хакасского языка // Ученые записки ХакНИИЯЛИ. – Абакан, 1951. – Вып. II.
4. Баскаков, Н.А. Фонетические особенности хакасского языка и его диалектов / Н.А. Баскаков, А.И. Инкижекова-Грекул // Труды Института языкознания. – М., 1954. – Т. IV.
5. Бабушкин, Г.Ф. Очерки сравнительного описания хакасских диалектов. – Рукопись, 1953.
6. Боргояков, М.И. Словарные материалы по хакасским диалектам XVIII века // Диалекты хакасского языка. – Абакан, 1973.
7. Кыштымова, Г.В. Инвентарь гласных фонем кызыльского диалекта хакасского языка в сопоставительном аспекте // Сибирский филологический журнал. – 2007. – Вып. 1.
8. Доможаков, Н.Г. Описание кызыльского диалекта хакасского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Абакан, 1948.

Bibliography

1. Domozhakov, N.G. Opisaniye kihzhiljskogo dialekta khakasskogo yazihka: dis. ... kand. filol. nauk. – Abakan, 1948.
2. Patachakova, D.F. Kihzhiljskiy dialekt khakasskogo yazihka (Kratkiy ocherk): posob. dlya uchitelya. – Abakan, 1995.
3. Baskakov, N.A. K istorii izucheniya khakasskogo yazihka // Ucheniye zapiski KhakNIYaLI. – Abakan, 1951. – Vihp. II.
4. Baskakov, N.A. Foneticheskie osobennosti khakasskogo yazihka i ego dialektov / N.A. Baskakov, A.I. Inkizheva-Grekul // Trudih Instituta yazihkoznaniya. – M., 1954. – T. IV.
5. Babushkin, G.F. Ocherki sravnitel'nogo opisaniya khakasskikh dialektov. – Rukopisj, 1953.
6. Borgoyakov, M.I. Slovarniye materialih po khakasskim dialektam XVIII veka // Dialektih khakasskogo yazihka. – Abakan, 1973.
7. Kihshitimova, G.V. Inventarj glasnikh fonem kihzhiljskogo dialekta khakasskogo yazihka v sopostavitel'nom aspekte // Sibirskiy filologicheskiy zhurnal. – 2007. – Vihp. 1.
8. Domozhakov, N.G. Opisaniye kihzhiljskogo dialekta khakasskogo yazihka: dis. ... kand. filol. nauk. – Abakan, 1948.

Статья поступила в редакцию 25.09.13

Раздел 3

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 7.01

Tyugaeva K.O. INTERRELATION OF PLASTIC AND VERBAL COMPOSITIONS IN MIKHAIL SHVARTSMAN'S CREATIVITY. In the article is suggested the analysis of interaction of pictorial and literary creativity of M. Shvartsman, being shown in aggregate both on the plane, and at conceptual level that gives the chance to come nearer to a solution of a little studied art of hieratic painting of the nonconformist is offered.

Key words: interrelation, plastic, verbal, иература, sign, symbol, discourse, hierarchy.

К.О. Тюгаева, аспирант СПбГУП, преп. истории искусств в ДШИ им. М.И. Глинки,
г. Санкт-Петербург, E-mail: Ksss@list.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЛАСТИЧЕСКИХ И ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ МИХАИЛА ШВАРЦМАНА

В статье предложен анализ взаимодействия живописного и литературного творчества М. Шварцмана, проявляющегося как на плоскости, так и на понятийном уровне, что дает возможность приблизиться к разгадке мало изученного искусства иератической живописи нонконформиста.

Ключевые слова: взаимосвязь, пластическое, вербальное, иература, знак, символ, дискурс, иерархия.

Со дня смерти Михаила Шварцмана прошло уже более десяти лет, но жизнь его до сих пор окружена легендами. Творчество художника – человека с гениальным поэтическим даром со сложной духовной составляющей, пророческим чувством, ищущим истоки своей концепции в разных эпохах истории искусства, писавшем как об окружающем мире, так и о возвышенном (философском и религиозном), не имеет аналогов в отечественном искусстве. Творчество Шварцмана многогранно, и в связи с этим невозможно ответить на заданную тему в рамках изучения только изобразительного искусства, поэтому в статье предлагается краткое выявление истоков его становления, рассмотрение взаимодействия всех сфер творчества художника: литературного и изобразительного. При этом Шварцман знаком больше как художник, творчество которого проявилось в теории «Иератизм» и его пластическом выражении – иературе, построенной на толковании знака как символического образа, обращенного к сложным философско-религиозным аспектам бытия.

В контексте искусства XX века 60-х годов, Шварцман считается художником-нонконформистом. Мастер пришел к оригинальной стилистике, когда искусство было разделено на два лагеря, но он, по его словам, не примыкал, ни к тем, ни к другим. В живописи он претендовал на большее, нежели просто «живопись» или «картины», и никогда не называл себя художником, он был и остается – иератом. «Работы свои, – говорит Шварцман, – называю «иературы» (термин самого Шварцмана, произведенный от древнегреческого *hieros*, «священный»). Дело мое – иератизм. Я иерат – термин явился мне в видении. Я иерат – тот, чрез кого идет вселенский знакопоток. Знаменую молчаливое имя – Знак Духа Господня. Схождением мириад знаков, жертвенной сменой знаковых метаморфоз формирую иературу. В иературе архитектурно спрессован мистический опыт человека. Иература рождается экстатически. Знамения мистического опыта явлены народным сознанием, парапамятью. Создаю новый невербальный язык третьего тысячелетия. Пока я, иерат, не родился в смерть, говорю вслух: «Язык третьего тысячелетия сформирован и увенчан – актами иератур» [1].

Становление художественного языка Шварцмана происходило еще в 50-х годах XX века. Художественный язык и метод, непохожие ни на один существовавший в то время стиль, формировались и обрастали своей тайной, вырастая из свето-воздушной среды импрессионистических пейзажей и символистской тенденции разноплановости, опираясь на традиции русского искусства, в частности, иконописи, как с точки зрения используемого материала (темпера, доска, левкас), так и с тематической точки зрения (Библейские образы, позиционирующиеся как след души). Возвращаясь к искусству авангарда, к идее пространственного прорыва и органичности, единого живого цветового поля картины, находя сходные ориентиры в разных эпохах истории искусства, но не следуя им.

Основные же положения теории «Иератизм», которую разработал и записал художник, сформировались только в 60-х годах XX века. В соответствии с ней, любые природные формы имеют свою иерархию, где определяется точная установка и последовательность действий в момент творения пластического языка иературы, заведомо не запланированного. В первую очередь, это касается процесса сотворения иератур – от «почеркушки», инвенции, через метаморфозу к тектоническому знаку; а также последовательности концепций – от теории «Остранения», цикла картин «Лики», к собственно «иературам», тектоническим знакам. Несмотря на сложность иератической иерархии, в своем творчестве Шварцман стремился к тому, чтобы любая его композиция была единым, органическим знаком, вмещающим в себя всю целостность мироздания.

Однако иературам присуще и большее, что является основополагающим для художника – диалог со зрителем. Это проявляется лишь в сознании самого зрителя и апеллирует к его образному мышлению: визуальное формирование знака как символического образа, подкрепленного вербальным свидетельством (названием произведения), создает образ, схожий с реалистическим миром и его формами, по которым образуются определенные конфигурации типов. Например, конструктивная основа мироздания – мировое дерево или круг как образ Все-

ленной, либо Солнца, яйца, яблока и так далее. Следовательно, на основе ассоциативного модельного ряда форм в иератических структурах можно рассмотреть: фигуры человека, древо, мандалу или мотивы прорыва.

В иератических живописных произведениях, сочетающих канонизированные изображения и беспредметные элементы, возникает эффект внутреннего напряжения, духовной насыщенности мира художника. Впечатление незыблемости, внушаемое четкой архитектурной композицией построения, симметрией, фронтальностью поз, иерархической разномасштабностью фигур, дополняется строгой гармонией колорита. Иературы как некие геометрические абстракции сформированы многократно наложенными друг на друга пластинами и контурами, которые по центру оставляют легкий просвет как сердцевину лабиринта. Это дает эффект втягивания взгляда зрителя в пространство картины. Абстрактные формы служат символами единства явленного земного и духовного миров, о которых говорил и в которые верил художник, поэтому на досках Шварцмана возникает беспредметная живописная структура, внутри которой существует своя, потаенная жизнь форм, раскрывающая метаморфозы жизни Вселенной.

Еще одним важным фактором, который относится к становлению и развитию взаимосвязи пластического и вербального в творчестве Шварцмана, является его сложное мировосприятие и мировоззрение, сложившееся в основе вероисповедания художника: отказ от национальной религии, но принятие православного христианства и углубление в религиозно-философскую эстетику начала XX века.

Христианством задана как жизненная позиция в искусстве (отчужденность, сосредоточенность), так и выражающая ее лексика (знако-образ, образ – икона), метаморфозы, что представлено в христианской традиции такими синонимами как: преобразование или трансформация. Термин иерархия, пришедший в православие благодаря Псевдо-Дионисию Ареопагиту и рассматриваемый как структурное упорядочение взаимодействий уровней бытия от высшего к низшему и от низшего к высшему, используется во многих философско-религиозных учениях, а трактуется в изображении как «пирамида» или «структура» типа «дерево». Само же искусство вобрало традиции двух религиозных культур, национальной принадлежности художника и его православного вероисповедания; все это проявляется в иературах «Библейские образы», «антропоморфные Лики», иерархические структуры, по форме имеющие подобие средневековых храмов, парящие в светоносном пространстве. Кристаллический образ форм, их построение воплощает вся архитектурная система иудаизма – «дерево сфирот» – динамическое единство иерархий божественных сил.

Вера в магическое искусство, воссоединение с божественным, новый язык и новые способы его выражения проходили и через откровения и постижения великого наследия философов русской утопической мысли Владимира Соловьева, Николая Бердяева, Павла Флоренского и других. Их идеи проявляются как в пластическом выражении, так и в лексическом, находя выход в литературном творчестве Шварцмана, который использует сложный, насыщенный язык не только в записях, в своих дневниках, но и в жизни: инспирация, имажинация, интуиция, тайноведение, прафеноменальное, метаморфоза, органическое, иерархии, посвящение и так далее. Но главная идея философов и мыслителей, подчеркнутая В. Соловьевым, находит выражение в миссии Шварцмана, которую несет художник в своем существовании: «художники и поэты опять должны стать жрецами и пророками, но уже в другом, но еще более важном и возвышенном смысле» [2].

Религия и философия тесно соприкасаются в творчестве Шварцмана, активно влияя на него, выражая свои идеи через мировоззрение автора на художественном, изобразительном литературном и поэтическом языках.

Художественный язык Шварцмана трактуется им как язык третьего тысячелетия, который выражается как в названиях иератур, так и в определенном способе высказывания о них и апеллирует только к одному типу зрителя – человеку будущего. Хотя слово не называется художником первоосновой к пониманию произведений, то есть не является частью композиции, вписанной в пластическую массу, как бывало у других художников этого периода, все же оно играет важную роль в формировании смыслового значения для каждого зрителя. Картины Шварцмана, и по его определению, и по ощущению зрителей, представ-

ляют собой, своего рода, молитву, воплощенную в цвете и форме, которая не требует вербального сопровождения. Но все же, по просьбе куратора выставки в Государственной Третьяковской Галерее в 1994 году, художник дал им названия. Они помогают в трактовке той или иной иературы. А обращение к особому способу высказывания о знако-образах в литературном наследии художника, который апеллирует к определенному типу иератического языка, подобно вербальных и невербальных свидетельств, определенному дискурсу, более всего помогает зрителю прочитать и понять сакральные откровения иератического искусства. Поскольку в творчестве Шварцмана слово и образ находятся на одном изобразительном поле и трактуются им как язык третьего тысячелетия, стилистика пластического языка, его текстов и названий к иературам довольно специфична. В то же время именно такой архаический подход к теории и ее разработке провоцирует воображение, чувства и ассоциации созерцателя, а это является основой диалога между художником и зрителем. Однако, замысел произведений художника раскрывается не только в момент постижения иератической теории и ее философской идеи, но и только при условии синтеза всех сфер деятельности художника, целостного осмысления творчества мастера.

Сложная натура Шварцмана и мистический тип личности предстает перед зрителем в иературах, раскрывая свою реальность и особое видение мира, которое было основано на религиозно-духовной действительности и открывалось исключительно для него. Он интерпретирует все, что близко и понятно простому человеку, и создает видимое подобие окружающих предметов, условно передавая пространственные и цветовые отношения изображаемых объектов. Вполне привычные предметы, вещи или явления из реальной действительности в иератических конструкциях не являются прямым изображением объекта, они преобразованы и наделены символическим значением и претворены в знаковый язык. Именно через такие иконические знаки можно передавать сообщения разного рода, и Шварцман, который хорошо знал и любил искусство древних предков, обращается к зрителю на сакрально-образном языке, как, например, в искусстве Древнего Египта. Знаки здесь не переводятся в слова, они передают структуру мирового устройства, что позволяет художнику обращаться к зрителю, сообщать ему свои представления, мысли о своем видении мира через образный, символический язык.

Постижение сакрального языка иератического искусства продолжается и в его вербальной части: в поэтических строках и дневниковых текстах, заметках самого Шварцмана. Литературное творчество является основополагающей частью жизни автора, так как через слово (лирическая поэзия, тексты мировоззренческого характера или поучительные пророческие разъяснения концепции своим ученикам) художник и поэт открывает двери к своему творчеству, дает возможность зрителю и читателю самостоятельно понять идею иератической теории, ее существование и развитие в контексте мирового искусства. Благодаря литературному наследию художника его изобразительное творчество и жизненная позиция иерата становятся понятными и воспринимаются как единый художественный комплекс, существование и восприятие которого невозможно без взаимодействия частей целого. В совокупности мысль, слово и изображение выражаются в иерархическом едином знаке, символе – иературе.

Свое видение реального мира Шварцман претворил в своеобразных, символических иературах, в которых знак складывается из широких текстурных темперных мазков в кристаллическую объемную форму. Художник передает в иературах движущие структуры-образы в пространстве, изменчивость формы в зависимости от ее рассмотрения зрителем или переворачивания самой плоскости, которая выражает всю мощь и духовную силу нереального мира. Его шедевры переносят зрителя в атмосферу загадочности и тайны. Однако, тайна пластического творчества Шварцмана вполне постижима для каждого зрителя, она раскрывается в самой форме иературы и ее названии, если созерцатель будет готов к образному и символическому мышлению. Шварцман не дает точного определения о содержании каждой иературы, говоря о них как о едином организме, монолитном соборе, но лишь в большей или меньшей мере намекает на него самим символическим знаком и названием произведения.

Искусство Шварцмана прошло долгий путь поисков органической целостности композиции, поэтому нельзя обозначить одним словом, что и как художник изображает на плоскости. Его

художественный метод развивался параллельно с теоретическим творчеством и на его основе. Опираясь на сложный, отчасти ремесленный метод, художник творит иературы простыми по форме конструкциями, сотканными из множества линий и геометрических фигур. Они предстают перед зрителями всегда в разных образах, которые представляют собой и архитектурный знак, наделенный символическим значением, и парящие структуры в, своего рода, космическом пространстве, где создается впечатление, что форма тает и уходит вглубь этого расплывающегося пространства. Точно выверенные, но постоянно трансформирующиеся знаки будто прорывают пространство, приоткрывая дверь в свет или голубое небо.

Высекая кристаллообразные узоры и создавая образ мира, художник использовал иконописные материалы – темпера, левкас, доски, будто возвращаясь к доживописным истокам искусства. Он использует привычные для художника материалы и небольшую палитру цветов: коричневый, золотистая или темная охра, желто-зеленый, голубой, синий, пурпурный, лиловый. В большинстве случаев у него присутствует красочная доминанта. Характер поверхности художественных произведений Шварцмана, – темперное письмо и бархатистая поверхность – ощущается зрительно и осязательно, подчеркивая индивидуальный стиль художника. Таким приемом усиливается проявление образа, его узнавание, а так же значение самой темперной краски как средневекового материала, учитывая особенность которой, художник подчиняет ее своему метафизическому замыслу, поискам и откровениям.

Шварцман не старался делать свою живопись такой, какая она имеется в представлении о красоте у большинства публики, воспитанной художниками на копиях природы и на понятиях «зна-

комо» или «понятно». Это странный мир, и попадая в этот лес символов и многогранных кристаллов, зритель получает опору: сама пластическая масса, работая на ассоциативном мышлении воспринимающего, строит образы и формы, понятные и доступные из его собственного окружающего мира, а, названия иератур, как их вербальное проявление, апеллируют к образному мышлению и отсылают зрителя к духовным началам его сущности, давая возможность почувствовать себя частью единой Вселенной.

Таким образом, претворяя и интерпретируя идеи предшественников по-своему, Шварцман сумел найти и выразить себя в синтезе искусств: литературном и изобразительном. Представляя на суд зрителя взаимодействие вербального и пластического начал в цельном композиционном строении, мощном (на такую мощь оказались в современном искусстве способны только крупнейшие мастера шестидесятых) сакральном живописном знаке мирового иерархического устройства, художник адресует к образному мышлению самого зрителя и его способности самостоятельно трактовать знаки, обращаясь к символичности вещей и окружающей реальности, правда реальности какого-то другого мира.

Шварцман – художник целостного типа, и только в единстве и взаимодействии иератических произведений живописи и их вербальной составляющей (названия произведений, литературное творчество) раскрывается тайна постижения всего искусства: его философия жизни, отношение к миру, Богу, любовь к живописи и неиссякаемое желание творить воплощают это отношение в пластической массе. И, благодаря взаимодействию слова и изображения, художник строит диалог со зрителем через пластические и вербальные композиции.

Библиографический список

1. Михаил Шварцман: монография / сост. И. Шварцман, Д. Горохов, Е. Барабанов, Н. Федорова. – СПб., 2005.
2. Рерих, Н.К. Листы дневника / ред. Н.Г. Михайлова. – М., 1999. – Т. 1.

Bibliography

1. Mikhail Shvarcman: monografiya / sost. I. Shvarcman, D. Gorokhov, E. Barabanov, N. Fedorova. – SPb., 2005.
2. Rerikh, N.K. Listih dnevnik / red. N.G. Mikhaylova. – M., 1999. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 7.046.3

Panina N.L. VISUALS IN THE LATE MANUSCRIPT TRADITION: PROBLEMS OF DESCRIPTION. Author focuses on classical and modern principles of description and systematization of in the late manuscript tradition of the Russian book culture (XVII-XIX centuries). The nature of the text-picture relation provides the possibility of different approaches to the analysis of illuminated book like narrative studies, visual and intermediate studies.

Key words: Book miniature, visuals, intermediality.

Н.Л. Панина, канд. филол. наук, преп. каф. истории культуры Новосибирского гос. университета, г. Новосибирск, E-mail: pa.nina@mail.ru

ИЗОБРАЖЕНИЕ В ПОЗДНЕЙ РУКОПИСНОЙ ТРАДИЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ОТТИСАНИЯ*

В статье рассматриваются классические принципы описания и систематизации изображений в русской рукописной книге позднего средневековья, особенности изобразительного ряда и его взаимоотношения с вербальным рядом, предложен новый способ формализации этого явления.

Ключевые слова: книжная миниатюра, изобразительный ряд, интермедийные связи.

Специфика отечественного рукописного наследия такова, что именно в поздних памятниках содержатся развитые циклы, большие серии изображений (миниатюр, рисунков), которые можно назвать устойчивым изобразительным рядом. Понятие устойчивого изобразительного ряда подразумевает перенос некоторой системы изображений в новый список при копировании памятника в рамках конкретной рукописной традиции. Границы понятия рассматривались автором в ряде публикаций [1-3]. Проблема описания устойчивого изобразительного ряда заслуживают отдельного рассмотрения ввиду ее актуальности как для исследования самого явления, так и для его виртуального отображения: в этом случае описание становится основой разработки информационно-поисковой системы.

Вербализация изображения в форме свободного описания (преимущественно с использованием понятийного аппарата искусствоведения) традиционно была и остается основным инструментом его анализа в ситуации, когда информация о явлении накапливается и транслируется в форме печатного текста. С распространением информационно-поисковых систем возникла необходимость формального описания изображения как некоторой предметной области, подразумевающей специфические связи между элементами. Первые шаги в этом направлении были предприняты библиографами и стали естественным развитием принципов библиотечной каталогизации [4]. К настоящему времени разработаны информационно-поисковые системы по основным собраниям редкой книги [5-7]. Для целей собственно

научного поиска был разработан ряд тезаурусов, содержащих иерархически организованные дескрипторы – ключевые слова для отражения иконографических особенностей, атрибуции, материалов и техники каждого конкретного изображения в некоторой базе данных [8]. Одновременно такой тезаурус является руководством для исследователя, который, пользуясь нужными ключевыми словами, формирует эффективный поисковый запрос.

Общая претензия к информационно-поисковым системам со стороны хранителей и исследователей рукописного фонда заключается в том, что при формализации теряется огромное количество информации. Одним из путей борьбы с потерей информации при создании баз данных иконографического содержания представляется разработка инфологической схемы изображения как явления рукописной книжной традиции. В рамках этой масштабной задачи можно выделить формализованное описание изобразительного ряда в рукописной книге, которое, в свою очередь, невозможно без определения системы отношений, в которые вовлечено изображение, и разработки понятийного аппарата для выражения этих отношений.

Понять, с какими элементами культуры связано изображение, в каких отношениях они находятся – означает реконструировать по возможности все контексты, в которые изображение вовлечено. Именно поэтому в случае, когда мы имеем дело с лицевой рукописной традицией, следует вести речь не об отдельном изображении, а об изобразительном ряде – первичном контексте, без которого изображение невозможно понять. Огромное количество сборников и отдельных произведений переписывалось в XVII – XIX веках с сохранением иллюстраций, которые переходили из списка в список, подвергаясь различным модификациям, но сохраняя внутреннее единство, т.е. оставаясь изобразительным рядом, а не просто разрозненным набором изображений. Примером может служить «Книга об иконе Богоматери Одигитрии Тихвинской» – свод сказаний о чудесах, служб, стихотворных прославлений одной из самых известных явленных икон, в концепцию создания которого изначально был включен изобразительный ряд. Разработанный в единстве с текстом в XVII веке иконописцем Тихвинского Успенского монастыря Родионом Сергиевым, он претерпел существенные модификации в двухвековой рукописной традиции «Книги об иконе Богоматери Одигитрии Тихвинской». Культурные практики богослужения, иконописания, литературного творчества, и многие другие были задействованы в формировании каждого этапа развития изобразительного ряда «Книги».

Явления такой степени сложности не могут быть полноценно изучены без разработки соответствующих принципов формального описания контекстов их зарождения и бытования. Между тем инструментов для описания этих контекстов в их взаимодействии не дает ни один из существующих тезаурусов. Самое большее, что мы находим в подобных разработках [9–10] – это описание изображения на сюжетном уровне: перечень возможных тем, персонажей, и т.д. Есть также наборы дескрипторов для описания связанных с изображением материалов, техник, имен собственных. Очевидно, что перед исследователем, который хочет обеспечить себя более развитым инструментарием, стоит задача создания онтологии такого явления, как иллюминированная рукописная традиция. Еще более актуальна она для адекватного визуального представления этого явления в среде Интернет – необходимого условия обучения новых поколений исследователей. Формальное описание контекстов изображения должно стать ступенью к реализации этой масштабной задачи.

К принципиальным особенностям изображения в рукописной книге относится тесная физиологическая связь с человеком (автором, читателем). Следствием этой связи является специфическая вовлеченность лицевой рукописи в социокультурную практику. В отличие от печатной книги рукопись уникальна и не может быть заменена другим похожим экземпляром без существенных изменений в контексте использования. Каждый новый список рукописной традиции изготавливается по образцу другого списка, часто одним человеком. Связи преемственности в рамках традиции гораздо сильнее, они ярче выражены, чем в процессе переиздания книги. Изобразительный ряд от списка к списку меняется совершенно иначе, чем при переиздании, где он может быть полностью воспроизведен или полностью обновлен. Так же неопоставима вариативность элементов внутри изобразительного ряда рукописной и печатной книги. В печатной книге функционально идентичные позиции текста, как пра-

вило, сопровождаются идентичными или слабо варьирующимися изображениями (концовка, виньетка, колонтитул, и т.д.) В изобразительном ряде рукописной книги нет идентичных элементов, даже если художник пользовался образцами и прорисями: образец копируется вручную, и каждая линия, каждый момент раскраски будут индивидуальны.

Изобразительный ряд поздних лицевых рукописей позднего средневековья является чрезвычайное усложнение иерархии сюжетных изображений, их связей с текстом, которое развивается на фоне упрощения типологического состава изобразительного ряда. Далеко не все многообразие возможных элементов включений в организм рукописной книги актуально для источников XVII – XVIII вв. Типологический спектр изображений весьма ограничен, нет столь разветвленной иерархии инициалов, заставок, маргинальных изображений, как в более ранние периоды, но виды сюжетных изображений и их взаимоотношения, наоборот, становятся очень разнообразными. Приобретает особую остроту вопрос о разграничении понятий миниатюры и иллюстрации, об их видах и подвидах, форматах связи с текстом и пр.

При описании изображения в рамках некоторой литературно-иконографической рукописной традиции представляется необходимым выделять следующие контексты, в которые изображение вовлечено:

1. Контекст стилистический: единство средств художественной образности, проявляющееся на верхнем уровне в рамках отдельного списка, на более глубоком уровне в рукописной традиции, а при более глубоком рассмотрении – на уровне эпохи в целом.
2. Контекст событийный (нарративный: отношение рассказа о событии к самому событию).
3. Контекст концептуальный (замысел произведения, в котором задействованы вербальный и визуальный ряд).
4. Контекст перформативный (богослужебный, салонный и т.д. – в зависимости от того, в какой культурной практике, в какой устойчивой системе ритуалов задействована данная рукописная традиция).

Каждый из перечисленных контекстов не раз становился объектом изучения исследователей, но не был поставлен вопрос об их систематическом сведении воедино при описании и анализе любого изображения. В частности, должны быть определены, по крайней мере, два уровня взаимодействия изображения с другими явлениями, на которых отмечается воздействие перечисленных контекстов. Во-первых, уровень архитектуры, где взаимодействие различных явлений происходит на развороте книги (кодекса – наиболее распространенной формы книги в изучаемый период), а более широко – в рамках списка, который в свою очередь может быть частью рукописной традиции. Традиция на каждом этапе своего существования вписана в определенное социокультурное пространство. Во-вторых, это уровень смыслообразования, который подразумевает взаимодействие в области сюжета, ведущее к формированию основного смысла, и дополнительных модальностей, формирующих скрытые смыслы, подтексты. Последняя область особенно важна для описания динамики некоторой иллюминированной рукописной традиции. В итоге должна быть очерчена некоторая система возможных отношений, которая послужила бы основой для инфологической схемы. Должны быть отражены возможные контексты, явления, уровни взаимодействия явлений, порождаемые объекты, взаимоотношения объектов.

Формализация стилистических, сюжетно-тематических особенностей изображения уже осуществлена. В целях изучения динамики изобразительного ряда в рамках традиции блоки описания отдельного изображения должны иметь следующий вид.

Во-первых, информация об изображении должна содержать два типа его цифрового воспроизведения: изображение, взятое отдельно, и изображение на развороте рукописи, а также два типа графической информации: иконографическую схему и композиционную схему. Важность схемы возрастает в контексте междисциплинарного исследования: если искусствовед экстрагирует схему непосредственно, представители других дисциплин нуждаются в ее четком отделении от других составляющих изображения.

Первый блок информации должен отражать палеографические особенности изображения как части рукописи. Вопрос о датировке решается с привлечением датировки бумаги по филиграммам, анализа почерка, стилистических особенностей. Дати-

ровка уточняется за счет наблюдений над соотношением времени создания миниатюры и времени написания основного текста, подписей, и т.д. Миниатюра может быть выполнена до или после написания текста и формирования кодекса (в случае кодекса), а может заполнять пустоты, оставленные писцом. Уточнение датировки может быть получено на основании анализа стилистических, структурных особенностей изобразительного ряда, которые описываются в других блоках. Если особенности изобразительного ряда резко отличаются от общепринятых в границах существующей датировки, возможно, следует пересмотреть эти границы.

Наблюдения над расположением миниатюры относительно основного текста и других графических элементов разворота важны для определения архитектурной динамики памятника, которая является зримым отображением глубинных процессов смыслообразования, маркируя утрату одних скрытых смыслов и актуализацию других. Должен быть указан размер миниатюры не только в миллиметрах, но и в отношении к пространству листа (страницы). В виде схемы должно быть отображено расположение миниатюры на развороте. Если под миниатюрой есть подпись, нужно отразить в описании, находится ли подпись на том же листе (развороте), что и миниатюра, или она «уезжает». В последнем случае важно, куда смещается подпись – на вторую половину разворота или на оборот листа, так, что на развороте с миниатюрой подписи не видно. Должен быть описан почерк подписи, материалы письма, их совпадение или несовпадение с материалами миниатюры и основного текста. Особенно важно отметить возможную корреляцию между сменой почерка и сменой манеры художника в миниатюре. Наличие надписей в миниатюре также требует особого описания. Должна быть дана схема их расположения в миниатюре, проведен анализ почерка, материалов письма и возможных соответствий, аналогично подписи под миниатюрой.

Применительно к подписям, надписям и заглавиям должен быть поставлен вопрос о номинативном комплексе [11] рукописной традиции в целом и отдельного списка. Этот вопрос выходит далеко за рамки палеографической проблематики, но детальная фиксация палеографического аспекта каждого случая надписи, подписи, заглавия в непосредственной близости от изображения имеет целью формирование целостной картины номинативного комплекса.

Второй блок информации отражает особенности иконографии миниатюры. В первую очередь дается иконографическая схема изображения. Отмечается наличие и структура рамки: является ли она двойной, тройной и замкнутой или разомкнутой. В последнем случае отмечается ориентация разомкнутого пространства. При наличии прямой связи с внешним изображением (не относящимся к изучаемому изобразительному ряду) определяется, имеет ли место прорисовка образца (образец должен быть идентифицирован, по возможности локализован в одном из известных сборников образцов и воспроизведен). При наличии иконографической цитаты она должна быть идентифицирована, по возможности воспроизведено цитируемое изображение (в том числе в виде схемы).

Композиция миниатюры также должна быть представлена в виде схемы в случае, если она строится из нескольких эпизодов. Эпизоды перечисляются и нумеруются, на схеме номерами обозначается расположение эпизодов. Указывается направление просмотра эпизодов и вид композиции: она может быть последовательной, панорамной (обзорной) или центрической.

В комплексе стилистических особенностей изображения, помимо разработанных классификаций его стилиевой принадлежности, должно быть отражено стилистическое единство изобразительного ряда, изобразительного ряда и письма, единство элементов на развороте, – в случае, если все эти явления имеют место. Случаи стилистических несоответствий должны быть отмечены и описаны отдельно.

Описание материалов и техники рисунка и письма в указанных выше библиотечных системах и тезаурусах разработано так же хорошо, как описание стиля. Для целей анализа динамики изобразительного ряда важно отмечать использование одних и тех же или разных материалов и техник для изображения и письма в пределах стороны листа, разворота, списка в целом.

Третий блок информации отражает структурные особенности изобразительного ряда. В виде иерархии должны быть представлены взаимоотношения изображений в рамках традиции конкретного памятника: от традиции в целом к изобразительно-

му ряду отдельного списка, далее к отдельному циклу этого изобразительного ряда, далее к отдельному изображению цикла.

Интермедийные взаимоотношения в основном разворачиваются между изображением и текстом, но не ограничиваются этой сферой (так, встречающиеся в лицевых сборниках гимнографические произведения, службы – это тексты поющие и произносимые, тесно связанные с областью звучания). Интермедийная связь может давать в качестве результата проекцию формообразующих принципов одной области на другую либо инкорпорацию образов одной области в другую (два вида интермедийности, актуальных для изобразительного ряда книги) [12].

Вектор отношения «от текста к изображению» дает в качестве результата проекцию формообразующих принципов текста на отдельное изображение или изобразительный ряд в целом. В случае, если это явление имеет место, должен быть идентифицирован соответствующий текст (внутренний – данного списка или внешний) и определен вид проекции. Инкорпорация образов текста в изображение особенно актуальна для повествовательной миниатюры. Отмеченные в тексте образы должны быть перечислены и локализованы в списке. Образы, взятые из внешних текстов или невербальных (перформативных) контекстов также должны быть идентифицированы.

Вектор «от изображения к тексту» ведет к проекции формообразующих принципов изображения на некоторую единицу текста. В этом случае должна быть осуществлена идентификация изображения, которое может быть локализовано в том же списке, в других списках традиции, или быть внешним по отношению к ней. Проекция формообразующих принципов может представлять собой сложную цепь взаимопорождений. Так, Повесть об иконном изображении, встречающаяся в лицевых сборниках с XVII в., воспроизводит композицию иконы «Похвала Богоматери с Акафистом», а буквальное иллюстрирование текста «Повести» в XVIII-XIX в. приводит к появлению композиций Похвалы в миниатюрах [13]. Инкорпорация образов внешних изображений, изображений данной традиции и данного списка, экфрасис и моделирование материальной фактуры изображения в тексте также могут иметь место в подобной ситуации.

В описании структурных особенностей должны быть также отражены случаи интертекстуальности как взаимовлияния явлений одной природы: изображения в списке и других изображений, текста списка и других текстов.

Четвертый блок информации составляет описание функциональных особенностей изображения в целом и отдельных его элементов. Спектр возможных функций миниатюры определен в ряде работ отечественных исследователей искусства книги [14; 15]. К числу таких функций относятся обобщающая (идентификация темы), конкретизирующая (идентификация изображаемого фрагмента текста), толкующая (идентификация символа), ритмическая.

Функции элементов номинативного комплекса списка, относящихся к каждому конкретному изображению, также предлагается описывать в этом блоке. Общая функция всех элементов номинативного комплекса – ориентирующая. Но подпись может служить заглавием для текста или только названием изображения, и выполнять также функции конкретизирующие либо обобщающие, а также ритмические. Надпись в миниатюре называет персонажа, сюжет, и в основном выполняет конкретизирующие функции.

Роль изображения в архитектонике списка может быть различной: фронтиспис является выходной миниатюрой для всего списка, открывая его; выходные миниатюры разделов открывают значимые циклы; поглавные миниатюры делят текст на главы; текстовые и маргинальные миниатюры выделяют отдельные фрагменты текста внутри главы.

Важную в функциональном отношении роль играет такой элемент изображения как рама. Акцентированная различными способами рама выполняет организующие (разделительные, ритмические) и структурирующие функции, она ориентирует читателя на плоскости разворота, организует пространство последнего. Она может быть вписана в гиперкадр столбца текста или обреза листа, может игнорировать его. Рама выполняет не только организующие, но и смыслообразующие функции. Так, многократная репликация рамы (двойная, тройная, часто с контурной подцветкой) усиливает функцию гиперкадра и формирует фокус зрительского внимания, выявляя смысловой центр миниатюры. Рама изолирует гомогенное пространство изображе-

ния, указывая на его информативность и приглашая читателя к иной по отношению к тексту символической операции – получению информации из изображения.

Описание функциональных особенностей изобразительного ряда каждого списка определенной традиции формирует представление о динамике функций изобразительного ряда, которые модифицируются под воздействием различных эпох и различных культурных практик. Каждый из перечисленных выше блоков информации об изобразительном ряде отдельного списка

при сопоставлении всех списков традиции должен представить динамическую картину изменений структурных, функциональных, стилистических, которые позволят провести комплексный анализ изобразительного ряда определенной рукописной традиции как культурного явления.

** Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение № 14.В37.21.0532, РГНФ №13-01-12003.*

Библиографический список

1. Панина, Н.Л. Изобразительные источники в гуманитарном образовании / Н.Л. Панина, Н.К. Тимофеева // Вестник НГУ. – 2004. – Т. 3. – Вып. 1. Филология. – Сер. История. Филология.
2. Казаков, В.В. Разработка подхода к публикации в интернете малых музеев и научных баз данных на основе специализированного инструментального портала / В.В. Казаков, А.В. Верещагина, Б.Н. Пищик, Н.Л. Панина // Вестник НГУ. – 2012. – Т. 10. – Вып. 4. – Сер. Информационные технологии.
3. Панина, Н.Л. Книга об иконе Тихвинской: нарративное пространство авторитетного текста // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 1.
4. Горская, Л.И. Библиографирование книжных иллюстраций к произведениям художественной литературы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
5. Система научного описания рукописей в электронном каталоге библиотеки (практические решения и анализ опыта НИО рукописей РГБ) [Э/р]. – Р/д: http://www.priib.ru/Documents/contentprocessing/rgb_ManuDescr.pdf
6. Крушельницкая, Е.В. Использование ИПС «Депозитарий 1.0» при научном описании древнерусских рукописей: ввод и формирование нового знания / Е.В. Крушельницкая, Л.В. Емельянова, Т.И. Филимонова // Новые информационные ресурсы и технологии в исторических исследованиях и образовании: Всероссийская конф. [Э/р]. – Р/д: <http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/resource.htm>
7. Подковырова, В. Г. Описи – каталоги – распределенная информационная система в отделе рукописей БАН / В.Г. Подковырова, Е.В. Каширина [Э/р]. – Р/д: <http://www.rba.ru/content/activities/section/12/mag/mag06/1e.pdf>
8. Garnier, F. Thesaurus iconographique. – Paris, 1984.
9. ICONOCLASS. The classification system for art and iconography [Э/р]. – Р/д: <http://www.iconclass.nl>
10. Getty Images. Stock Photos[Э/р]. – Р/д: <http://www.gettyimages.com>
11. Крутова, М.С. Книга глаголемая. Семантика, структура, вариативность названий русских рукописных книг XI–XIX вв. – М., 2010.
12. Hansen-Love A.A. Zum medialen Ort des Verbalen - mit Rückblicken auf russische Medienlandschaften (Vortrag München 2006) // J. Paech / J. Schröter (Hg.), Intermedialität analog / digital. Theorien - Methoden - Analysen, München: Fink, 2008.
13. Панина, Н.Л. Миниатюры списков «Книги об иконе Тихвинской» XVII–XVIII вв. и Акафист Богородицы / Н.Л. Панина // Вестник НГУ. – 2010. – Т. 9. – Вып. 2. Филология. – Сер. История. Филология.
14. Свирин, А.Н. Искусство книги Древней Руси XI – XVII вв. – М., 1964.
15. Подобедова, О.И. О природе книжной иллюстрации. – М., 1973.

Bibliography

1. Panina, N.L. Izobrazitel'niye istochniki v gumanitarnom obrazovanii / N.L. Panina, N.K. Timofeeva // Vestnik NGU. – 2004. – Т. 3. – Вып. 1. Филология. – Сер. История. Филология.
2. Kazakov, V.V. Razrabotka podkhoda k publikatsii v internete malikh muzeev i nauchnykh baz dannikh na osnove specializirovannogo instrumental'nogo portala / V.V. Kazakov, A.V. Vereshagina, B.N. Pithik, N.L. Panina // Vestnik NGU. – 2012. – Т. 10. – Вып. 4. – Сер. Informatsionnye tekhnologii.
3. Panina, N.L. Kniga ob ikone Tikhvinskoy: narrativnoye prostranstvo avtoritetnogo teksta // Sibirskiy filologicheskij zhurnal. – 2013. – № 1.
4. Gorskaya, L.I. Bibliografirovaniye knizhnnykh illyustratsiy k proizvedeniyam khudozhestvennoy literatury: dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2003.
5. Sistema nauchnogo opisaniya rukopisey v ehlektronnom kataloge biblioteki (prakticheskiye resheniya i analiz opihta NIO rukopisey RGB) [Eh/r]. – R/d: http://www.priib.ru/Documents/contentprocessing/rgb_ManuDescr.pdf
6. Krushelnitskaya, E.V. Ispol'zovanie IPS «Depozitarniy 1.0» pri nauchnom opisani drevnerusskikh rukopisey: vvod i formirovaniye novogo znaniya / E.V. Krushelnitskaya, L.V. Emel'yanova, T.I. Filimonova // Novye informatsionnye resursy i tekhnologii v istoricheskikh issledovaniyakh i obrazovanii: Vserossiyskaya konf. [Eh/r]. – R/d: <http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/resource.htm>
7. Podkovirova, V. G. Opiisi – katalogi – raspredelennaya informatsionnaya sistema v otdel rukopisey BAN / V.G. Podkovirova, E.V. Kashirina [Eh/r]. – R/d: <http://www.rba.ru/content/activities/section/12/mag/mag06/1e.pdf>
8. Garnier, F. Thesaurus iconographique. – Paris, 1984.
9. ICONOCLASS. The classification system for art and iconography [Eh/r]. – R/d: <http://www.iconclass.nl>
10. Getty Images. Stock Photos[Eh/r]. – R/d: <http://www.gettyimages.com>
11. Krutova, M.S. Kniga glagolemay. Semantika, struktura, variativnost' nazvaniy russkikh rukopisnykh knig XI–XIX vv. – М., 2010.
12. Hansen-Love A.A. Zum medialen Ort des Verbalen - mit Rückblicken auf russische Medienlandschaften (Vortrag München 2006) // J. Paech / J. Schröter (Hg.), Intermedialität analog / digital. Theorien - Methoden - Analysen, München: Fink, 2008.
13. Panina, N.L. Miniatury spiskov «Knigi ob ikone Tikhvinskoy» XVII–XVIII vv. i Akafist Bogomateri / N.L. Panina // Vestnik NGU. – 2010. – Т. 9. – Вып. 2. Филология. – Сер. История. Филология.
14. Svirin, A.N. Iskustvo knigi Drevney Rusi XI – XVII vv. – М., 1964.
15. Podobedova, O.I. O prirode knizhnoy illyustratsii. – М., 1973.

Статья поступила в редакцию 30.03.13

УДК 781.6

Kolyadenko N.P., Lysenko S.Y. A. PUSHKIN – H. TCHAIKOVSKY – R. PETIT: DIALOGUE BETWEEN «GIVEN» AND «CREATED» IN «QUEEN OF SPADES» BALLET DANCE. The article analyzes ballet as a synthetic art text formed through choreography-stage-production interpretation as a result of the dialogue between the 'given' and 'created'. The article describes a mechanism of non-verbal 'reinterpretation' of meaning through interaction of musical, choreographical and scenographic lines of a ballet performance, is based on the phenomenon of synesthesia. Synergetic approach is used in analyzing musical-theatrical genres for the first time, which lets us view ballet to be as an open system and analyze its choreography-stage-production interpretation as the version giving new meaning to the 'starting' interpreted text.

Key words: ballet, synthetic art text, P. Tchaikovsky, R. Petit, 'Queen of Spades', choreography-stage-production interpretation, synesthesia of artistic mindset.

Н.П. Коляденко, д-р искусствоведения, проф., зав. каф. истории, философии и искусствознания Новосибирской гос. консерватории им. М.И. Глинки, г. Новосибирск, E-mail: nk42-68@mail.ru;

С.Ю. Лысенко, канд. искусствоведения, доц., с.н.с. Хабаровского гос. института искусств и культуры, г. Хабаровск, E-mail: lsy773@mail.ru

А. ПУШКИН – П. ЧАЙКОВСКИЙ – Р. ПЕТИ: ДИАЛОГ «ДАННОГО» И «СОЗДАННОГО» В БАЛЕТЕ «ПИКОВАЯ ДАМА»

Статья посвящена анализу балета как синтетического художественного текста, формируемого в процессе постановочно-хореографической интерпретации, как результат диалога «данного» и «созданного». В статье раскрывается механизм невербального смыслового «перевыражения» во взаимодействии музыкального, хореографического и сценического рядов балетного спектакля, основанного на явлении синестетичности. Впервые привлекается синергетический подход, позволяющий рассматривать балет как открытую систему, анализировать постановочно-хореографическое прочтение как новый смысловой вариант «пускового», интерпретируемого текста.

Ключевые слова: балет, синтетический художественный текст, П. Чайковский, Р. Петти, «Пиковая дама», постановочно-хореографическая интерпретация, синестетичность художественного сознания.

Художественная практика современного музыкального театра демонстрирует активный диалог с культурной традицией прошлого. Свидетельством тому является «мирное» сосуществование самых разнообразных форм такого диалога – реставрационных форм, радикальных переосмыслений художественных произведений прошлого, «переводов» в другие виды искусства, прочтений в иных жанрах. Пожалуй, наиболее ярко данная тенденция проявляется себя в современном балетном театре. Наряду с реставрацией «образцовых» спектаклей лучших хореографов прошлого и ультрасовременными (подчас провокационными) балетмейстерскими интерпретациями классических балетов, всё чаще создаются танцевально-сценические композиции, где диалог с традицией реализуется посредством привлечения музыкальных произведений, которые создавались композиторами прошлого вне перспективы их последующего «перевода» на пластический язык хореографии, истолкования средствами танцевально-театрального искусства. В таких музыкально-сценических опусах, где нарушается привычный для балета последнего столетия процесс возникновения синтетического целого (либретто, его интерпретация в музыкальной партитуре, хореографическое прочтение партитуры, постановочная концепция спектакля и др.), значительно усложняется поиск критериев анализа результата художественного синтеза, меры целостности нового синтетического художественного опуса, состоятельности интерпретации.

Анализ существующих методологических подходов позволяет сделать вывод, что музыкальное и театральное балетоведение подходят к изучению жанра с разных позиций, углубляясь в специфику выразительных возможностей соответствующих видов искусства, реализуя подчас узкопрофессиональные задачи. Вместе с тем, в исследованиях последних лет все больше осознается значимость комплексного подхода к анализу взаимодействия всех вовлекаемых в синтез искусств, поиск «точек пересечения», общих языковых и формообразующих средств и приемов [1-4], в том числе в балетах, созданных на инструментальную «небалетную» музыку [5]. Однако вне рамок решаемых задач остается проблема взаимодействия музыки, хореографии, изобразительного искусства в аспекте осмысления глубинных механизмов интерпретации в процессе создания синтетического балетного спектакля, позволяющих оценить результат диалога «данного» и «созданного» в современной музыкально-постановочной практике.

Полагаем, что данную проблему перспективно решать в опоре на концепцию диалога М. Бахтина. Его представления о *тексте* как о чем-то неповторимом, индивидуальном, авторском, как мышлении, «вопросающему» к миру и предстоящим в знаково-языковом выражении, как со-бытию (а не бытию в его готовности), и *понимании*, диалогическая природа которого основана на информационном контакте между текстами, как «соотношении с другими текстами и переосмыслении в новом контексте (в моем, в современном, в будущем)» [6, с. 364] дают основания рассматривать понятие *художественной интерпретации* в ракурсе концепции диалога. Всякое воспроизведение текста (исполнение, художественная интерпретация и др.) определяется М. Бахтиным как новое событие в жизни текста, ко-

торое всегда «разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [7, с. 303]. Соответственно, понимание как встреча двух авторов, двух субъектов рассматривается исследователем как встреча двух текстов – данного и создаваемого, что позволяет нам, в свою очередь, осмыслить постановочно-хореографическую интерпретацию музыки в жанре балета как процесс и результат диалога «данного» и «созданного». При этом художественная интерпретация трактуется нами в традициях философской герменевтики – как сложное взаимодействие процесса воссоздания авторского смысла (смысловосоздание), декодирования интерпретируемого текста и актуализации собственных смысловых интенций интерпретаторов (смыслорождения).

Обозначенный подход обуславливает рассмотрение балета как *синтетического художественного текста* (далее СХТ). Данное понятие сравнительно недавно введено в круг проблем, связанных с методологией анализа текста [8; 9], и признано дополнить традиционный анализ художественных текстов синтетической природы в аспекте взаимодействия разнокачественных знаково-языковых систем – музыки, слова, хореографии, сценического действия. СХТ понимается нами как многоуровневый процесс и результат художественной интерпретации, во взаимодействии рядов которого происходит поэтапное невербальное «перевыражение» смысла «пускового», исходного текста средствами других видов искусства (музыки, хореографии, театра, изобразительных искусств).

Основным механизмом подобного невербального «перевыражения» признается *синестетичность* художественного сознания, основанного на межчувственных ассоциациях (синестезиях). По мнению Б. Галеева, синестетичность как системное свойство формирования образного строя различных искусств является специфическим проявлением невербального мышления, образующимся на пересечении различных чувственных модальностей (слуховой, визуальной, тактильно-кинестетической) [10, с. 119]. Синестетичность как ассоциативный механизм, участвующий в формировании невербальных смыслов на стыке рядов СХТ (см. об этом: [11]), как полагаем, способствует появлению новых осей, скрепляющих синтетическое целое, в частности, в музыкально-хореографических композициях на небалетную музыку.

В качестве инструмента анализа, помогающего связать знаковую сторону текста с процессом мышления и выявляющего механизм реализации порождаемого и воспринятого смысла языком других видов искусства, может быть использовано понятие *концепта* (термин введен в терминологический арсенал лингвистики Р. Павилинисом: [12]). В современной культурологии широкое распространение получило понятие художественного концепта, который рассматривается как особый механизм, привносящий в исходную авторскую концепцию свои смысловые интенции, включающий интерпретируемое в своей ассоциативный ряд, что способствует размыканию исходной смысловой зоны произведения [13]. Для анализа постановочно-хореографической интерпретации как невербального способа реализации смыслового потенциала текста возможно использование понятия *«невербальный концепт»*. Данным понятием могут быть определены те концепты, вербальная форма которых «распред-

мечивается» в смысловой системе интерпретатора, а затем получает «перевыражение» невербальными средствами (невербальная форма реализации концепта - визуально-пластическая, музыкальная, цветовая и др.). Полагаем, что функция невербальных концептов заключается в «запуске» движения смысла во взаимодействии разных рядов балета как СХТ – музыкального, хореографического, сценографического. Представляется, что невербальный концепт, подкрепленный синестетическим родством элементов различных рядов, может быть осмыслен как некая ось, скрепляющая синтетическое целое, искомым индикатор новой целостности, детерминирующий герменевтическую свободу постановочных прочтений в рамках межчувственного алгоритма, заданного автором «пускового» текста (см. об этом более подробно: [11, с. 334]).

Другой методологический подход, впервые привлекаемый для осмысления результата диалога «данного» и «созданного» в современном балетном театре, сформирован в рамках синергетической научной парадигмы и обладает, как полагаем, значительным потенциалом в анализе художественных текстов [14; 15]. При таком подходе СХТ предстает как открытая система, имеющая признаки самоорганизации, что позволяет нам приблизиться к осмыслению некоторых закономерностей в изменении («перестройке») смысловых конструкций исходного текста во вновь порожденных его интерпретациях. Полагаем, что константные, замкнутые смыслы исходного авторского текста, закрепленные в семантических единицах, конструкциях, приемах письма и выявленные путем «погружения» в иной исторический и культурный контекст, в процессе своей актуализации в индивидуальной системе координат художественного сознания интерпретатора, по всей видимости, могут менять свои структурные функции, способствуя «раскачиванию» устойчивой смысловой конструкции. Данный процесс, как представляется, может происходить следующим образом. В строго иерархичной, детерминированной автором смысловой структуре текста семантические узлы, образуемые на условном пересечении смысловых векторов (линий), могут в процессе интерпретации с большой долей вероятности смещаться с центра смысловой конструкции на ее периферию, и наоборот. «Раскачка системы» (термин С. Хоружего) может происходить в процессе переакцентировки смысловой структуры текста, изменения функций семантических узлов - реальных (устойчивых, инвариантных), потенциальных (неустойчивых, являющихся иновыражением реальных, они расширяют и углубляют их значение) и свободных (находящихся в оппозиции к реальным, а потому воспринимаемых как «случайные», не имеющих непосредственного отношения к реальному фокусу, но приводящих к кардинальному переосмыслению исходного текста в случае их актуализации в качестве параметров порядка) (см. об этом: [14]. Указанный процесс, на наш взгляд, может способствовать выявлению «невывраженных» (В. Синцов), «неочевидных» (Л. Карасёв) смысловых компонентов, глубинных, «спящих» смыслов, имплицитно присутствующих в интерпретируемом тексте. Полагаем, что синергетический подход позволяет обнаружить, как в процессе художественной интерпретации в «пусковом» тексте происходит нарушение семиотического равновесия, установленного автором, меняется траектория смыслового развертывания в точках ветвления решений (точках бифуркации), осуществляется децентрация исходной смысловой структуры.

Рассмотрим на примере балета «Пиковая дама», созданном французским хореографом Р. Пети по повести А. Пушкина на музыку Шестой симфонии П. Чайковского, процесс невербального «перевыражения» смысла в СХТ, основанном на синестетической перекодировке невербального концепта. Синергетический подход привлекается нами для наблюдения за динамикой смыслодвижения при выстраивании смысловой структуры нового текста.

Либретто как первый этап создания СХТ уже является результатом переакцентирования смысловой структуры литературного первоисточника. В сложной «полифонической» смысловой структуре текста пушкинской повести хореографу близок смысловой мотив страсти (к игре, богатству, власти денег), порождающей «магнетическое притяжение» Германа к Графине, гипнотического влечения (очарования) тайной трех карт, распространяемого на ее обладательницу. Из всех возможных направлений смыслодвижения мотива цены, которую пушкинский Германн готов заплатить за осуществление мечты об обогащении (напомним, что в стремлении узнать тайну карт он готов на мно-

гое - взять грех Графини на свою душу, вступить в дьявольский сговор с inferнальными силами, обмануть и предать чувства поверившей ему Лизы), Р. Пети актуализирует наиболее близкий его художественно-концептуальной системе. Данный смысловой мотив содержится в повести Пушкина, но функционирует в ней скорее как потенциальный, нереализованный смысл. Напомним этот момент в рассуждениях Германа в тексте повести: «Почему же не попробовать своего счастья?.. Представиться ей, подбить ее в ее милость, — пожалуй, сделаться ее любовником, — но на это все требуется время — а ей восемьдесят семь лет, — она может умереть через неделю, — через два дня!» (гл. 2). Обратим внимание на многозначительное авторское многоточие, которое может стать признаком приостановки развития зарождающегося смыслового мотива, точкой бифуркации, выбора путей развития сюжета — и для Германа (как мы знаем, он предпочел иной путь приближения к Графине), и для Пушкина (отсечение потенциального смысла), и для интерпретаторов (авторские оговорки как складки текста, «таящие» в себе возможность вариативных прочтений, возможность для «игры смысловой структурой»).

Пушкин, литературный стиль которого отличается удивительным лаконизмом, дважды повторяет этот смысловой мотив-допущение (под впечатлением анекдота Томского и в разговоре с Графией в спальне), фокусируя внимание на данном, кажущемся неожиданным, моменте рассуждений Германа, позволяя осмыслить его как точку возможного ветвления смысла. Р. Пети меняет структурную функцию периферийного (неочевидного) семантического узла вербального текста Пушкина, помещая его в центр смысловой структуры хореографического текста, что способствует перефокусировке других смысловых линий, связанных с ним.

В центре внимания сценического и хореографического рядов оказываются отношения между Графией и Германом — отношения-морок, отношения-гипноз, выраженные, в первую очередь, через пластику движения. В основе этих отношений — тема карт, фатальность встречи, игра с судьбой, с роком, со смертью. Визуальный образ балета фиксирует сложное переплетение смысловых линий, позволяя осмыслить глубинные связи между ними. Выскажем предположение, что устойчивым смысловым узлом в СХТ Р. Пети следует, по-видимому, определить невербальный концепт роковой страсти, двойственную противоречивость любви-ненависти, которую можно обозначить вербальным концептом «пиковая дама».

Напомним, что в повести образ Графини в сознании Германа по мере его «погружения» в безумие обретает амбивалентные черты, трансформируясь в Пиковую даму — знак тайной недоброжелательности, рокового предсказания и смерти. Обратим внимание, что Пушкин в сцене заключительной картонной игры, поручая Герману реплику, характеризующую масть выпавшей игровой карты (пиковой дамы), использует слово «Старуха» — метафорическое обозначение смерти (аллегория смерти), характерное для русской культурной традиции. Так работает «пусковой механизм» смыслопорождения, содержащийся в первом эпиграфе к повести («Пиковая дама означает тайную недоброжелательность»).

Данный концепт содержит предпосылки для последующей перекодировки средствами сценического и сценографического рядов балета. Ассоциативный механизм восприятия подбирает в художественном сознании постановщиков сходные компоненты объемного сенсорного образа. Невербальный концепт «пиковая дама» имплицитно содержит противоединство (противоборство) контрастных, противоположных качеств — пики как оружия (колющего, острого, ранящего, способного убить) и дамы — прекрасной, светской, аристократично-холодной, способной вызывать чувство любви, страсти. Отсюда, видимо, интенции амбивалентности образа-перевёртыша (Старуха - красавица), цветовые ассоциации, основанные на контрасте белого и черного, и др. Такой невербальный концепт отсылает к глубинному, онтологическому, чувственно-«телесному» уровню текста (термин Л. Карасёва; привлекаемое исследователем понятие «неочевидные смысловые структуры», полагаем, близко нашему представлению о невербальном концепте. См. об этом; [Карасёв Флейта]), направляя сознание интерпретаторов на актуализацию крайних (пограничных) образов, смысловых обертонов, сенсорных ощущений. Сжатость, стиснутость тоски-ожидания — прямолинейность целеполагания (достижение цели), стремления к недостижимому; замкнутость круга-наваждения — лома-

ность разомкнутых линий-векторов в хореографическом рисунке; стремительность полёта – статика внутреннего напряжения; мраморная скульптурность внешнего безразличия, маски; обжигающая горячность страсти – холодность мертвенной механистичности; борьба – разрушение; жизнь – смерть: эти контрастные состояния, образы, ощущения находят отражение и в хореографии балета, и в сценическом действии, и в сценографическом ряду, оказывают влияние на выбор музыки, составляющей содержание музыкального ряда балета.

Свою пластическую перекодировку внутренняя контрастность указанного невербального концепта получает в хореографическом ряду балета. Балетмейстер использует различную хореографическую лексику. Пластический рисунок партии Германа основывается на использовании арсенала классического танца, в самом широком его диапазоне – все виды прыжков, невероятные по высоте и амплитуде, все типы вращений, все варианты *adagio*, множество растяжек, завернутых позиций. Хореографическая лексика Графини контрастирует условности, обобщенности классического балета, опираясь во многом на пластический язык, близкий современному танцу – танцу-модерн – графический рисунок перекошенных плеч, скрюченных рук, скошенных стоп, плетение руками выразительных экспрессивных узоров, властная выпрямленность осанки старухи, только что казавшейся немощной и сгорбленной, необыкновенная сила стати, жестов, движений.

Наибольшей выразительности такой контраст достигается в *pas de deux* главных героев – центральных, как отмечалось, эпизодах балета, являющихся пластической интерпретацией музыки наиболее драматичных, пронзительных разделов произведения Чайковского – разработки 1 части и финала «Патетической» симфонии. Р. Пети добивается в них удивительного синтеза визуального и музыкального, слышимого и видимого. Следуя либретто балета, первое *pas de deux* разворачивается в воображении Германа в сцене бала. Пластический рисунок дуэта-противостояния гибко отражает логику музыкального развития аудиального ряда. Хореограф, следуя принципу звуко-зрительного контрапункта, графически вычерчивает рисунок хореографических партий, находя пластические эквиваленты трепетности, мучительного преодоления, порывистости главной партии и мертвенной механистичности, непреодолимости надвигающегося наваждения, ужаса, очерченного в музыкальном комплексе темы рока (нисходящее звукоядрное движение *catabasis* у медных духовых, «разрезающих» светливую беспорядочность фактуры и ритма). Полагаем, что импульс, сигнал, идущий от музыкального текста Чайковского, в частности, от жесткого, бескомпромиссного фугато разработки, во многом определил концепцию визуально-пластического образа дуэта-схватки.

Внешний смысловой уровень хореографического текста второго *pas de deux* (в спальне Графини) и его продолжения с призраком в казарме Германа развивает заданный ранее вектор смысла, характеризующий отношения единства-противостояния главных героев балета. «Гипнотический танец Графини и Германа» (Р. Пети) содержит множество «пластических парадоксов»: руки-плети – то подстигающие, то безвольно повисшие; руки-змеи, то чувственно обвивающие, то душащие; пластика скручивания, переворачивания, втягивания «внутрь себя» демонстрирует динамику центробежных-центростремительных отношений – и физических, и духовных. В этом смысле Р. Пети, как представляется, осуществляет убедительную пластическую интерпретацию музыки финала симфонии. Видимое гравитационное утяжеление пластики (низкий мрачный регистр виолончелей, контрабасов, валторн, фаготов), тянущиеся и «никнувшие» движения (нисходящие мелодические мотивы струнных, «затрудненные» задержаниями; мучительное оттягивание разрешенных задержанных звуков в гармонических вертикалях и др.), сворачивание, скручивание (как двигательльно-визуальная перекодировка стесненности, уплотнённости фактуры основной музыкальной темы заключительной части, поспешного взлёта к вершине-источнику и мучительного «сползания», свёрнутости, втянутости к внутреннему центру уменьшенных вводных гармоний) можно осмыслить как пластическое «перевыражение» невербального концепта, «пропущенного» сквозь призму музыкального восприятия.

Вместе с тем, представляется, что онтологическая сущность музыки, особенно такой гениальной, глубокой, экзистенциально-философской, каковой является музыка последней, реквиемной симфонии композитора, нарушает очевидные, внешние,

лежащие на поверхности смысловые уровни театрально-хореографического текста балета, связанные с историей отношений стареющей женщины и молодого мужчины (отметим: именно этот уровень текста доминировал при восприятии у критиков балета Р. Пети, что нашло отражение в многочисленных рецензиях на балетную постановку). Именно музыка Чайковского, способствуя проникновению в глубинные смысловые уровни нового текста, позволяет приблизиться к неволебуемым, отвергнутым хореографом в либретто смысловым мотивам пушкинского вербального текста, но подспудно проявляемым в хореографической пластике, демонстрируя синергетические принципы СХТ как саморазвивающейся системы. Семантические доминанты смысловой структуры Патетической симфонии позволяют при восприятии СХТ изменить смысловые акценты визуально-пластического образа балета, сместив их в плоскость вечных, надвременных отношений борьбы – смирения, идеала – его разрушения, устремленного движения – неподвижности, жизни – смерти.

Выходу на указанный смысловой уровень во многом способствует и визуально-пластический образ сценографического ряда. Плащ с капюшоном, повторяющий контур пиктограммы на игровой карте пиковой масти, длинное черное платье «в пол», эффект мосластых рук, острых локтей, костлявости плеч, достигнутый особым покроем рукавов платья, мертвенная трагическая маска-грим вместо лица органично подхватывают образно-смысловой «посыл» хореографического ряда, выраженный в гипертрофированно изломанной, жёстко-угловатой пластике, и убедительно коррелируют с музыкальными образами рока, зла, смерти в симфонии Чайковского. Данный визуально-пластический образ «стягивает» в восприятии в единый семантический узел комплекс музыкально-выразительных средств, приемов, мотивов, жанровых признаков, связанных со сферой фатума, смерти, «рассредоточенных» в музыкальной партитуре аудиального ряда балета. К ним можно отнести и застылость низких pedalных звуков (например, в основной теме финала), и окаменелую статичность *ostinato* призрачного трио в вальсе, где композитор использует неустойчивый, функционально-амбивалентный органичный пункт на терцовом тоне минорной тоники (отметим, что терция минорной тоники является устойчивым звуком параллельного мажора, придавая звучанию эффект двойственности, неустойчивости особого, обманчивого рода). Визуально-пластическая перекодировка невербального концепта позволяет более отчетливо ощутить и пронзительный холод звучания медной группы инструментов во властных нисходящих линиях гаммообразной темы «вторжения» (разработка 1 части), и скорбно-темный колорит низких регистров виолончелей, контрабасов, фаготов, валторн (кода симфонии), и искусственность невальсового метрического размера вальса на 5/4, и многие другие приемы. С образами зла в симфонии связана и бездушная механистичность, неумолимая наступательность, скрытая агрессивность марша, и использование угловатых, «костлявых» квартовых конструкций – как ритмо-мелодических (основная тема скерцо-марша, основанная на сцеплении двух разнонаправленных кварт и содержащая заостренную синкопу), так и многочисленных гармонических (диссонирующие квартовые аккорды-вертикали). Полагаем, что для композитора активное применение угловатой квартовости явилась результатом звуковой перекодировки невербального концепта, связанного с образной сферой смерти.

Именно такое взаимодействие рядов СХТ и приводит к «загадочной прибавке смысла» интерпретируемого текста, что, на наш взгляд, свидетельствует об органичности осуществляемого синтеза. Так, например, именно на стыке визуального и музыкального рядов в заключительной картине балета, звучащей на музыку коды заключительной части симфонии, рождается дополнительный смысловой мотив. Музыка заключительного раздела симфонии позволяет осмыслить символическую сцену выноса слугами стульев, предвещающую картину карточной игры, как аллегорический танец-шествие Смерти, как 1 акт ее будущего торжества (заключительным актом разыгранной ею сцены торжества станет смерть Германа). Высокая мера условности действия (акробатические кульбиты со стульями, затрудненность, «замороженность» движений, марионеточность неживой пластики), трудно объяснимая с позиции сюжетно-фабульной драматургии, в сочетании с очень медленным темпом, гравитационной тяжестью используемого оркестрового регистра, хрипыми тембрами крайних (низких) границ звукового диапазона инструментов, статикой тонического органного пункта вызывает ас-

социации с жуткими, страшными образами средневековой живописи, изображающие макабрический танец скелетов, танец Смерти.

Невербальный концепт, связанный со смысловыми мотивами роковой страсти, Пиковой дамы, актуализированный Р. Пети, получает свою синестетическую перекодировку и в художественном сознании сценаристов. Условные декорации очерчивают «душное» тесное пространство страстей – и человеческих, и надчеловеческих. Лаконичное цветовое решение воспринимается как невербальное «перевыражение» карточного наваждения Германна, фатального гипноза тайной трёх карт, предрешённости страсти. Черно-белый контраст гигантских карточных мастей трефы, бубны, пики, обозначенных на заднике декораций в прологе, определяет множество промежуточных градаций серого цвета и будет нарушен в других картинах балета лишь красными цветовыми «пятнами». Червовая масть, ассоциирующаяся с сердцем, красные платья гостей в сцене заключительной карточной игры как визуальное перевыражение мотива коридора с судьбой, как и черно-белая цветовая гамма, становятся смысловыми векторами при восприятии СХТ.

С одной стороны, цветовое решение визуального образа спектакля включает в орбиту комплексного сенсорного восприятия инномодальные характеристики музыкального звучания – свето-цветовые, температурно-тактильные и др. С другой стороны, его можно обозначить как смысловое «перевыражение» невербального концепта, обозначенного как противоединство контрастных состояний, компонентов, образов, тем, мотивов – любовь-ненависть, притяжение-отталкивание, жизнь-смерть, и рассмотренного нами ранее в хореографическом ряду. Белое-черное как отражение светлого-темного, вечного противодействия со скрытой возможностью (к рождению) и абсолютным противодействием без возможности (смерть), центробежного и центростремительного (в его крайней, окаменелой форме), как начало, пауза, полная возможностей, и конец, смерть, ничто (здесь и далее синестетическая характеристика красок привлекается нами из работы В. Кандинского: [16, с. 39]), по мере развития сценарно-художественного образа оттеняется использованием

красной краски – сильной, активной, пламенеющей [16, с. 45]. Контраст жизненной беспокойности красного с «бездвижным сопротивлением» серого, его «бессопротивительной неподвижностью», подобной «бездонной беспредельной пропасти» [16, с. 38], углубляет трагический подтекст финала балета. Так, результат диалога «данного» и «созданного», реализованный балетмейстером в процессе постановочно-хореографической интерпретации, позволяет определить такой диалог как конструктивный. Восприятие балета сквозь призму музыки Шестой симфонии Чайковского дает возможность осмыслить художественную интерпретацию Р. Пети пушкинского сюжета как историю борьбы человеческих страстей и выхолощенности чувств, живого и мертвенно-механистического, вечного противостояния жизни и смерти.

Завершая анализ балета «Пиковая дама» как синтетического художественного текста, впервые осуществленного в аспекте выявления глубинных механизмов художественной интерпретации, подчеркнем, что наблюдение за процессом формирования смысловой структуры нового текста, «приращения» смысла в процессе его невербального «перевыражения» свидетельствует об активных взаимодействиях на стыках рядов, способствуют «размыканию» относительной замкнутости самостоятельных текстов, привлекаемых балетмейстером для синтеза. Рассмотренный механизм смыслового «перевыражения» с участием невербального концепта, ставшего показателем вновь созданной целостности и ограничивающий герменевтическую свободу хореографа-постановщика, свидетельствует, на наш взгляд, об органичности осуществленного художественного синтеза, поскольку образуется на основе сигналов исходных текстов, межчувственных алгоритмов, детерминированных их авторами. Так в рамках синергетики получает разрешение вопрос о границах свободы интерпретаторов, поскольку вероятностные процессы интерпретации в СХТ как сложно-динамической системе с многоуровневой организацией «развиваются внутри и на базе детерминированных процессов» [14, с. 22], строго определенных авторами и культурными кодами в смысловой структуре интерпретируемого текста.

Библиографический список

1. Ванслов, В.В. Изобразительное искусство и музыка: очерки. – М., 1983.
2. Астахова, О.А. Принципы взаимосвязи музыки и танца: дис. ... канд. искусствоведения. – СПб., 1993.
3. Абдиков, Ю.Б. Музыкальная поэтика хореографии. Пластическая интерпретация музыки в хореографическом искусстве. – М., 2009.
4. Куриленко, Е.Н. Проблемы синтеза в балетном спектакле. – М., 2003.
5. Цветкова, Е.О. Инструментальные сочинения в русском балете XX в.: проблемы интерпретации музыкального текста: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – М., 2004.
6. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
7. Бахтин, М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарного знания. – СПб., 2000.
8. Богин, Г.И. Процесс смыслообразования при рецепции синтетического художественного текста // Взаимодействие искусств. Методология, теория, гуманитарное образование: сб. ст. – Астрахань, 1997.
9. Волкова, П.С. Риторические модели гуманитарного образования. – М., 2001.
10. Галеев, Б.М. Человек, искусство, техника (Проблема синестезии в искусстве). – Казань, 1987.
11. Колыденко, Н.П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). – Новосибирск, 2005.
12. Павленко, Р.И. Проблема смысла. – М., 1983.
13. Зусман, В.Г. Диалог и концепт в литературе: литература и музыка. – Н. Новгород, 2001.
14. Нигматуллина, Ю.Г. Синергетический аспект в исследовании художественного творчества. – Казань, 2008.
15. Синцов, Е.В. Невыразимое в искусстве как предмет научной и художественной рефлексии // Перспективы развития современного общества: искусство и эстетика: матер. Всерос. науч. конф. – Казань, 2003. – Ч. 4.
16. Кандинский, В. О духовном в искусстве. – Л., 1990.

Bibliography

1. Vanslov, V.V. Izobrazitel'noe iskusstvo i muzhka: ocherki. – M., 1983.
2. Astakhova, O.A. Principi vzaimosvyazi muzhki i tanc: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. – SPb., 1993.
3. Abdikov, Yu.B. Muzhikal'naya poetika khoreografii. Plasticheskaya interpretaciya muzhki v khoreograficheskom iskusstve. – M., 2009.
4. Kurilenko, E.N. Problemy sinteza v baletnom spektakle. – M., 2003.
5. Cvetkova, E.O. Instrumentalniye sochineniya v russkom balete KhKh v.: problemih interpretacii muzhikal'nogo teksta: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. – M., 2004.
6. Bakhtin, M.M. K metodologii gumanitarnihkh nauk // Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1979.
7. Bakhtin, M.M. Avtor i geroy. K filosofskim osnovam gumanitarnogo znaniya. – SPb., 2000.
8. Bogin, G.I. Process smihloobrazovaniya pri recepcii sinteticheskogo khudozhestvennogo teksta // Vzaimodeystvie iskusstv. Metodologiya, teoriya, gumanitarnoe obrazovanie: sb. st. – Astrakhanj, 1997.
9. Volkova, P.S. Ritoricheskie modeli gumanitarnogo obrazovaniya. – M., 2001.
10. Galeev, B.M. Chelovek, iskusstvo, tekhnika (Problema sinesteziy v iskusstve). – Kazanj, 1987.
11. Kolyadenko, N.P. Sinestetichnostj muzhikaljno-khudozhestvennogo soznaniya (na materiale iskusstva KhKh veka). – Novosibirsk, 2005.
12. Pavlyonis, R.I. Problema smihsla. – M., 1983.
13. Zusan, V.G. Dialog i koncept v literature: literatura i muzhka. – N. Novgorod, 2001.
14. Nigmatullina, Yu.G. Sinergeticheskij aspekt v issledovanii khudozhestvennogo tvorchestva. – Kazanj, 2008.
15. Sincov, E.V. Nevirazimoe v iskusstve kak predmet nauchnoy i khudozhestvennoy refleksii // Perspektivih razvitiya sovremennogo obthstva: iskusstvo i ehstetika: mater. Vseros. nauch. konf. – Kazanj, 2003. – Ch. 4.
16. Kandinskiy, V. O dukhovnom v iskusstve. – L., 1990.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 72.03(47+57-21)

Tarasova Y.I. ARCHITECTURAL-DECORATIVE DESIGN OF PROFITABLE HOUSES IN CITIES OF WESTERN SIBERIA. The article considers the features and techniques of decorative facades of urban tenement profitable houses in cities of Western Siberia, enabling to select them in an ordinary building. Marked the architectural and artistic elements of wooden and stone architecture in the turn of XIX - XX centuries.

Key words: composition of the facade of profitable house, cornice, windows and doors, frieze, platband, thread, folk architecture, brick laying, art Nouveau.

Ю. И. Тарасова, магистр архитектуры, аспирант каф. «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия» (ПуРАН) Новосибирской гос. архитектурно-художественной академии (НГАХА), г. Новосибирск, E-mail: y.i.tarasova@gmail.com

АРХИТЕКТУРНО-ДЕКОРАТИВНОЕ УБРАНСТВО ДОХОДНЫХ ДОМОВ В ГОРОДАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье рассмотрены особенности и приемы декоративного убранства фасадов городских многоквартирных доходных домов в городах Западной Сибири, позволяющих выделить их в системе рядовой застройки. Отмечены архитектурно-художественные элементы деревянного и каменного зодчества рубежа XIX-XX столетий.

Ключевые слова: композиция фасада доходного дома, карниз, окна и входные двери, фриз, наличник, резьба, народное зодчество, кирпичная кладка, модерн.

Период конца XIX – начала XX вв. в истории Западной Сибири отмечен стремительным ростом городов и строительным бумом, связанным с переходом к капиталистическому укладу общества. Произошли существенные изменения: небольшие города с деревянной одноэтажной разреженной застройкой крестьянского типа превратились в своеобразные полисы того времени с развитой инфраструктурой, множеством городских функций и каменными строениями разнообразного назначения в три и нередко четыре этажа, сформировав плотный фронт застройки. Качественные преобразования в процессе активного развития городов отразились в их архитектурно-художественном облике, обогатив его новыми типами зданий и сооружений, а также многочисленными приемами оформления и декорирования фасадов.

Наряду с различными видами строений (вокзалы, заводы, банки, торговые здания, гостиницы и т.д.), появился новый вид жилого строительства – доходный дом, ставший распространенным элементом застройки и оказавший своим архитектурно-художественным убранством влияние на облик сибирского города.

Доходный дом представлял собой первоначально двухэтажное здание (позднее и выше) с подчеркнутым парадным входом, ориентированным на главную улицу, с ритмичным рядом окон на фасаде и привлекательным декоративным оформлением, позволявшим выделить его среди иных построек. По требованию владельцев и стремлению архитекторов создать особенно презентабельный вид дома, различные элементы главного фасада богато и обильно декорировались и необычно украшались. Иногда доходный дом напоминал сказочный теремной дворец, привнося в облик центральных улиц городов неповторимое своеобразие.

Вписываясь в сложившуюся периметрально-решетчатую планировочную систему города с фронтальным типом застройки, доходные дома соответствовали и господствующим стилевым тенденциям, распространившимся из европейской части России и определившим их художественно-декоративное оформление. Преобладающими из них направлениям в Сибири рубежа XIX – XX вв. были:

1. Эклектика.
2. Модерн.
3. «Кирпичный стиль».

Элементы и детали, формировавшие фасады доходных домов были связаны с применяемыми конструктивными материалами и возможными вариантами внешней обработки в деревянном и каменном зодчестве. В Сибири дерево было основным строительным и отделочным материалом до выхода постановления о прекращении его использования и переходе к полностью каменному домостроению (в крупных городах).

Композиции фасадов деревянных доходных домов были построены на симметрии, отличавшей их строгостью и стройностью. Подобное явление во многом определялось заложенными

ми архитектурно-планировочными решениями, выросшими из геометрически правильных крестьянской клетки, пятистенка или дома-связи. Плоскость фасада деревянного двухэтажного дома членилась в основном окнами, располагавшимися по горизонтали с шагом, равным своей ширине, а по вертикали – равным своей высоте, формируя четкую сетку. В начале XIX века пропорции окон стремились к квадрату, хотя в некоторых примерах отмечалась их удлиненность, придающая особую привлекательность фасаду. Позднее их конфигурация приобрела стройный прямоугольный вид [1]. Помимо оконного проема с прямолинейным верхним очертанием, появился дугообразный вариант. Среди переплетов сформировалось большое их множество.

Главными архитектурными элементами деревянного фасада доходного дома, декоративной отделке которых уделялось особое внимание, являлись: карниз, окна и входная группа (крыльцо, дверь, навес в виде козырька, балкона или надстройки). Они акцентировались композиционно: вход размещался по центру, фиксируя ось, с левой или правой стороны главного фасада, реже с торца дома; окна распределялись симметрично относительно оси или их группы по два или три вместе ритмично чередовались по фронту, карниз всегда выполнял роль объединяющего в целое.

Декоративные детали – фриз на карнизе, наличники на окнах, портал на входной двери украшались деревянной резьбой (сквозной или накладной). Фриз отличался обилием декора – его лента, усеянная рядами многодельного узора опоясывала карниз и фронтоны(-ы). Подобное оформление повторялось и на козырьках входных дверей, но скромнее – в один ряд. Наряду с ленточным фризом, подкарнизный пояс украшался ритмично повторяющимся орнаментом, чередующимся с деревянными кронштейнами. Наличники и порталы оформлялись в одном духе. Их верхний силуэт имел прямые, треугольные и полукруглые очертания с зубчиками или волнообразными завитками.

Тематика резьбы по дереву в домах черпалась из местных традиций, быта, а также природных мотивов Сибири, формируя специфику регионального народного зодчества. Символ солнца получил особенно широкое распространение в сибирском зодчестве [2].

Следует отметить художественное оформление дымников и завершений водосточных труб, поражающих своей необычностью и красотой. Выполненные из металла, различной геометрической конфигурации и украшенные сквозным узором и орнаментом, они стали характерным элементом фасада именно в деревянном строительстве.

Каменное доходное домостроение в полной мере отразило все многообразие стилей, решений и приемов оформления фасадов. Этот новый строительный материал открыл широкий спектр возможностей для воплощения всевозможных творческих идей, позволив:

- повысить этажность, что заставило архитекторов по-иному подходить к членению плоскости фасада и искать свежие новаторские решения (в частности, окна первого, второго или второго и третьего этажей стали объединяться одним декоративным порталом, или они превращались в один, вытянутый по вертикали фрагмент);

- увеличить протяженность фасада, а вместе с ней оживить и его пластику (выступы пилястр, аттиков, балконов, эркеров и др.), в том числе благодаря более сложным планировочным решениям;

- включить полукруглые элементы – различные вариации криволинейных арочных проемов для ворот, дверей, окон, фронтонов и т.д.;

- обогатить силуэт ажурными ограждениями из металла (ворота, кронштейны, козырьки, ограждения балконов, парапетов).

Композициям фасадов каменных доходных домов присуща как симметрия с характерной для нее строгой соподчиненностью элементов, четким трехчленным членением по вертикали и порядком в оформлении или выявлении каждого уровня, так и более свободные решения, характерные для стиля модерн. Помимо одной главной оси и нескольких второстепенных, как в деревянном зодчестве, в каменном появляются дополнительные, нередко несущие также главное значение, т.е. формировалась их иерархия (главные, второстепенные, акцентные).

Акцентирование фрагментов и деталей на фасадах каменных доходных домов зависело от конкретной ситуации (местоположения дома в застройке, конфигурации плана, особенностей внутренней планировки т.п.). Большое распространение получили угловые башни с куполами и шпилями, а также различные формы фронтонов и парапетов со сложными очертаниями.

Несмотря на значительно расширившийся диапазон применяемых фасадных элементов, главный акцент по-прежнему сосредотачивался на входной группе, которая в каменном зодчестве стала представлять собой отдельное художественное произведение. Например, крыльцо стало носить не чисто утилитарный характер, как в деревянном строительстве (галереи, создающие изолированный вход на второй этаж), а направлено на формирование определенной эстетики. Оформление парадной двери получило многочисленный ряд неординарных решений – дерево сочеталось со стеклом и кованым узором. Завершение входа выполнялось в виде козырька, нависающей надстройки, балкона или сложным не рядовым окном в сочетании с декоративной пластикой в виде кирпичной кладки, лепнины, мозаичного панно и пр. В целом площадь входной группы увеличилась по отношению ко всему фасаду – она стала занимать больше места.

Декорирование рядовых элементов в каменном зодчестве не отличалось скупостью. В период каменного доходного домостроения сформировался многочисленный ряд оконных проемов, их размеров и конфигураций (прямоугольные, с дугообразным верхним очертанием, с полукруглым, круглые и др.), вариантов их переплетов и художественного обрамления, а также вариации их группировки. Благодаря их украшению, фасады доходных домов становились многодельными – усыпанными декоративным убранством.

Библиографический список

1. Градостроительство Сибири / В.Т. Горбачев, Н.Н. Крадин, Н.П. Крадин, В.И. Крушлинский, Т.М. Степанская, В.И. Царев; под общ. ред. В.И. Царева]. – СПб., 2011.
2. Ащепков, Е.А. Русское народное зодчество в Западной Сибири. – М., 1950.

Bibliography

1. Gradostroitel'stvo Sibiri / V.T. Gorbachev, N.N. Kradin, N.P. Kradin, V.I. Krushlinskiy, T.M. Stepanskaya, V.I. Carev; pod obsh. red. V.I. Careva]. – SPb., 2011.
2. Athepkov, E.A. Russkoe narodnoe zodchestvo v Zapadnoy Sibiri. – M., 1950.

Статья поступила в редакцию 30.08.13

УДК 7.01

Belokurov A.A. MOTHERLAND AS ESTHETIC CATEGORY IN TRADITIONAL AND MODERN CULTURE OF FOLKS OF ALTAI. The article is devoted to study esthetic aspect of image of Motherland in epics and fine arts of Turkic and Mongolian folks of Altai. The author makes conclusion that unified model of aestheticization of Altai exists in folk arts.

Key words: cultural landscape, esthetic values, nature, heroic epics, Altai, means of artistic expressiveness, fine arts of folks of Altai, cultural constant.

А.А. Белокуров, канд. философ. наук, АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: belokurov@mail.ru

РОДИНА КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ АЛТАЯ*

Статья посвящена рассмотрению эстетического ракурса образа Родины на материале устного народного творчества и изобразительного искусства тюрко-монгольских народов Алтая. Автор делает вывод о наличии единой модели эстетизации природы Алтая в народном искусстве.

Ключевые слова: культурный ландшафт, эстетические ценности, природа, героический эпос, Алтай, средства художественной выразительности, изобразительное искусство народов Алтая, культурная константа.

Наглядно и пространственно эстетический опыт выражен в окружающем человека природно-культурном комплексе. В географии такой природно-культурный комплекс получил название «культурный ландшафт». В истории науки в зависимости от научной парадигмы представлены разные модели культурный ландшафт: от обозначения антропогенной территории до символического конструкта, присутствующего лишь в сознании индивида. Пристальное внимание вызывает проблема изучения традиционных культурных ландшафтов, являющих положительный пример самых разных сфер взаимодействия человека с природой в организации пространства: хозяйственной, селенческой, эстетической, религиозной и т.д. Не случайно такие территории стали объектом всемирного наследия ЮНЕСКО, сокровищницей всего человечества. Так, в эту категорию попали ландшафты Алтая и Монголии.

Продуктивным является рассмотрение культурного ландшафта как идеального образа, имплицитно присутствующего в этнической культуре, и проявленного например в народном искусстве. Эстетический ракурс рассмотрения культурного ландшафта актуализирует еще один эстетический канал взаимодействия человека с природой, через такие ценности как красота, гармония и т.д.

Эстетические ценности могут быть выражены в физическом плане: садово-парковый ландшафт, архитектурный ансамбль, так и чистый художественный образ, например в произведении живописи, художественной литературы. Общеизвестным является высокий уровень эстетизации природы в древнеиндийской и китайской культурах. Остается открытым вопрос об источниках формирования, содержания и влиянии эстетических представлений о природе в кочевых культурах. Ответить на этот вопрос помогает картина мира конкретного народа.

В традиционных культурах ее носителем был фольклор, выраженный в устном народном творчестве. Для примера рассмотрим образцы устного народного творчества тюрко-монгольских народов Алтая. По мнению М.Ю. Шишина, эпическое произведение – это особая и древняя форма философствования [1, с. 171]. В эпосе выражены ключевые ценности этноса, константы его культуры, в том числе идеальные эстетические представления о родном культурном ландшафте. Фигура сказителя в традиционной культуре кочевников Алтая была одной из ключевых. Сказитель на протяжении долгого времени оставался медиатором, способным в сакральном акте исполнителя восстановить гармонию в этнической культуре, он носитель и хранитель культурной темы, «транслятор этнокультурных ценностей» [2, с. 204].

Для реконструкции идеальной эстетической модели природы этнической Родины рассмотрим и проведем сравнительный анализ корпуса ойратских героических эпосов «Дайни-Кюрюль», «Бум-Эрдени», «Егиль-Мерген», «Ергиль-Тюрюль», «Шара-Бодон», и знаменитого алтайского эпического произведения Маадай-Кара.

Одной из характерных черт композиции текста героического эпоса является устойчивость начального мотива – зачина. С.Ю. Неклюдов определяет зачин как хронотоп, за которым следует основной текст эпического произведения. Сам зачин – это статический текст, предвещающий динамическую часть эпического сюжета. Однако, с точки зрения мифологического мышления, исполнитель совершает путешествие в высшие трансцендентные миры, выходит в иное состояние, что задает уже в зачине динамический характер существования пространства художественного произведения [3].

Зачин каждого ойратского, алтайского, тувинского эпоса начинается с восхваления-описания страны Алтай – Хангай. Сказитель в своем мистическом путешествии в идеальную эпическую страну подробно описывает «райский ландшафт», флору и фауну некоего идеального пространства, которое реконструируется с помощью определенных речевых формул:

С.Ю. Неклюдов пишет: «Сообщаемые в зачине сведения следует расценивать как манифестацию универсалий базовой семантики, полнота которой достигается за счет избыточности исходных репрезентаций их инвентаря. Миссия героя призвана восстановить изначальный гармонический космос» [3].

Пространство эстетизируется через ряд средств художественной выразительности: соотношение вертикальной и горизонтальной линий; цветовой код; световой код. Важную роль также играют числовые символы, однако рамки статьи заставляют оставить эту тему за скобками.

Пространственная структура эпического Алтая состоит из символов, которые можно назвать архетипическими. В профанном времени они окружают кочевника, составляют элементы того реального природного ландшафта, который, по определению П. Савицкого и Л.Н. Гумилева, именуются месторазвитием тюрко-монгольского этнического мира. Географические особенности месторазвития сыграли огромную роль в духовной культуре, стали доминантными символами мировоззрения. Сказитель в описании прекрасного мифопоэтического Алтая показывает его ландшафтное разнообразие. Эпический ландшафт – это горная страна: «Возвышается пятидесятиголовый, сокровенный Хангай, подымаются нагроможденные Алтайские горы» [4, с. 369]. Горы в ойратских эпосах всегда упоминаются первыми. При этом употребляются выражения для характеристики, указывающие на священность Родины («сокровенный», «може-велестый»), щедрость изобилие («богатый»). В конце зачина обязательно звучит речевая формула – «прекрасная родина». Пространственная структура вертукалы в ойратских эпосах – «гора, онтологический центр, связывающие сферы эпического космоса. Образ горы также ассоциируется с защищенностью Родины, на что указывают такие речевые формулы как «нагроможденные Алтайские горы, выросшие все вместе без проходов и перевалов» («Бум-Эрдени»). Священные горы обладают очищающей силой. По возвращению в родные просторы герой («Бум-Эрдени», «Дайни-Кюрюль») воздвигает алтарь на вершине горы и проводит обряд очищения. В алтайском эпосе Маадай-Кара главным вертикальным центрообразующим символом выступает дерево – мифический Бай-Терек, золотой тополь. По мнению Л.П. Гекман, бай-терек олицетворяет неизбежности и залог будущего процветания Алтая. Тем не менее, гора также является структурообразующим элементом. Так, бурая гора, названная матерью, является маркером мифического Алтая. Неоднократно в тексте упомянута синяя гора, которая вместе со священным тополем отнесена к вечным, а значит неизбежным жизненным началам Родины-Алтая. Возвращаясь в родные кочевья, герой Когюдей-Мерген и его невеста Алтын-Кюсюк смотрят на Алтай, в этом фрагменте упомянуты «семь гор высоких крепостей, сверкая гранями стоят небес полуденных синей». В этом фрагменте проявлено эстетическое начало по отношению к сакральным ценностям родного ландшафта.

Среди горизонтальных маркеров-символов преобладает вода (озера, реки, целительные аржаны), символы земли – долины, равнины, степи, пустыня: «дымится десять равнин широких» («Шара-Бодон»), «расстилаются ...восемь желтых степей» («Дайни-Кюрюль»), «покрыта лунная земля/цветами бе-

лыми, как снег» («Маадай –Кара»). Примечательно, что в алтайском эпосе выражен мотив обновления природы: «Синей и чище бег родных семидесяти рек, обильней прежнего трава» («Маадай-Кара»).

При сравнительном анализе «изображаемого» ландшафта Родины в алтайской и ойратской эпической традиции обнаруживаются и отличия. Помимо гор, родников, озер, лесов, степей в ойратском эпосе частью прекрасного ландшафта является гоби-пустыня: «расстилаются тридцать три великие, пространные гоби, которые здесь рожденный витязь не может обойти кругом» («Дайни-Кюрюль»). Степи, пустыня-гоби – олицетворение горизонтального пространственного плана Родины, которое приобретает в мифопоэтике гипертрофированные черты. Монголы-степняки, традиционно осваивавшие бескрайние степные пространства, отдавали предпочтение простору, считая, что не ограниченная горами обширная равнина продлевает жизнь стариков и благоприятно воздействует на молодежь [5, с. 66]. Вместе с тем, в пространственных представлениях кочевников образу пустыни дана неоднозначная трактовка: либо образ бескрайнего моря, либо уподобление пустыни непроходимому горному пространству. Тем не менее, в контексте пространства Родины в описании гоби звучит положительная эстетическая оценка («Такая прекрасная блаженная была страна»). Это объясняется реальными природно-географическими особенностями территории, ставшей месторазвитием этнических групп ойратов.

Кроме того, исследователь монгольско-ойратского героического эпоса Б.Я. Владимирцов указал на сильное влияние литературы буддийского мира Индии, Тибета [4, с. 352], что обнаруживается в тропах, фигурах, фигуральных выражениях. В частности, в описаниях эпического природного ландшафта упоминаются экзотические для просторов Западной Монголии алоэ и кипарисы. Сочетание разных черт ландшафта, разнообразие – еще один критерий гармоничной красоты Родины героя. Комплекс сакральных объектов, организующих пространство родной земли эпического героя, отражает черты «относительной оседлости» этносов, создавших уникальные произведения устного творчества [6, с. 125].

Среди средств художественной выразительности в изображении Родины важное место отводится цвету и свету. Райская земля в героическом эпосе изображена в радужных красках. Цвет обозначает признаки сакральной Родины богатыря, а также чистыми красками природы передана ее красота. Согласно законам цветовой геосимволики монгольских и тюркоязычных народов, золотой/желтый соотносится с центром. Таким образом, в мифопоэтическом пространстве Алтай оказывается в центре вселенной. Другие цветовые доминанты, которыми «окрашена» природа эпического Алтая белый, синий. Белый может символизировать чистоту вечность. В зачинах ойратских эпосов «возвышаются семьдесят глухих белых утесов, белеют кругами десять тысяч прозрачных озер» [4, с. 369]. В эпосе «Шара-Бодон» белыми названы и «восьмидесятиутесый Алтай и пятидесятиглавый Хангай». Белый в данном случае главный вертикальный маркер.

Искусствовед А.В. Эдоков приводит пояснение одной дархатской шаманки о значении цветовой символики. Белый назван цветом всех белых хозяев, которые способны гармонии благого существования [7]. В «Маадай-Кара» белый знаменует нетленную красоту: «Покрыта лунная земля/ Цветами белыми, как снег». Также в эпосе упомянут центр пересечения вертикального и горизонтального пространственных планов эпической вселенной – синяя гора, от духа которой рожден правитель Алтая – Маадай-Кара, священная река также окрашена синим, голубым цветом, сопоставимым с цветом неба. Когда враг Каракула пытается взойти на нее, но гора оживает, закрыв обвалами пути, и разрушитель не в силах вечного погреть.

Синий цвет гор в эпосе – признак их сакрального статуса, служащих объектом почитания. Ойратский богатырь Кийтен-Кэз-Зеве воздвигает на священной синей горе Кийвер жертвенный алтарь. Отчизна богатыря Дайни-Кюрюля – «Хангай – синий бег, величайшая из гор». Синий цвет – цвет Вечного Неба, которое выступает отцом эпических героев, и верховным божеством, которому поклоняются евразийские кочевники. Таким образом, в шкале цветовых предпочтений, зафиксированных в эпических текстах, белый и синий являются главенствующими, они характеризуют как вертикальные природные объекты (священные вершины, синие сандаловые деревья), так и горизонтальные (маркер стихии воды: белые моря, ключи, озера; маркеры земли: цветы).

Примечательно, что в реальной топонимике Алтая цветные маркеры являются преобладающими. Архаическая топонимика подтверждает современные выводы ученых о том, что 90% информации об окружающем внешнем мире мы получаем благодаря зрительному восприятию. В географическом ландшафте Алтая вершины, в которых присутствуют цветные эпитеты синий, белый, золотой относятся к классу священных – заповедных мест. По поверьям алтайцев, дух-хозяин Алтая живет на священной горе Ак-Сумер. Самую высокую гору Белуху алтайцы издревле называли Ак-суру (Белая величаявая).

Все три цвета являются сакральными, поэтому в обрядовой практике, праздничной культуре используются предметы этих цветов. Симптоматично, что данные цвета присущи и орнаментальному искусству алтайских тюрков и монголов. Отметим и другие особенности колористического решения эпического ландшафта. В ойратском эпосе родина богатыря Егиль-Мергена – тринадцать богатых темно-рыжих Алтаев. Примечательно, что реальный ландшафт долин Монгольского Алтая имеет красно-коричневый оттенок. В данной конструкции цвет выражает богатство, процветание. Каждый элемент ландшафта имеет свой определенный цвет, выражает колористическое разнообразие и щедрость родной земли, ее заповедность. Цветовой маркер позволяет выявить эстетические признаки облика родной земли. Чистые, контрастные краски родной природы передают и эстетические переживания кочевника от созерцания цветущей отчизны. Экология цвета служит еще одним атрибутом священности родной земли. В этой связи определяющими цветовыми маркерами в монгольской мифопоэтике являются: золотой, белый, синий.

С цветовым кодом смыкается световой код. Свет в традиционных культурах воспринимался как главный признак жизненного мира. Свет – признак спокойствия, порядка в кочевье эпического правителя. В идеальной прекрасной родине торжествует бесконечный свет. В алтайском сказании «Маадай-Кара» Алтай назван солнечным. Свет – признак спокойствия, порядка в кочевье правителя. И, наоборот, признаком наступления хаоса является наступление мрака. Герой эпоса, богатырь Кюрюль-Мерген, победив врага, возвращает свет родине. Семантическим проявлением света служит также металл – золото и серебро. Страна Маадай-Кара – «златокаменный Алтай». Священное родовое эпическое древо – бай-терек – «блещет золотом, горы вечно золоты». В зачинах ойратских эпосов сказитель упоминает золотую землю («сияют белым светом Користая Золотая Великая Земля – мать ойратского богатыря Ергиль-Тюрюль»). Онтологический центр в эпической Родине – гора – также проявлен через мотив света («Сияют восемьдесят снежных белков без укатов и перевалов в кочевьях Шара-Бодон»). Таким образом, золотой и белый передают световой образ эпической Родины. Качественная структура мира в архетипическом сознании монголов характеризуется эпитетом «алтан» – золотой [8, с. 409]. В монгольской мифологии золотой, как универсальный космический символ, связан с такими понятиями как вечность, нетленность, прочность, истинность. Белый цвет, будучи в тюрко-монгольской культуре матерью цветов, может олицетворять изначальную высшую гармонию мира, как одну из основ пространственной организации Родины.

Таким образом, чувственное отношение к Родине, ее эстетический образ проявлен через цветные и световые характеристики природных объектов, формирующих его пространство. Эстетика родной природы, представленная в ойратской и алтайской эпической традиции, оказывала и продолжает оказывать воздействие на восприятие кочевниками реальной родной земли как священного пространства, идеального места, с которым раз и навсегда связана судьба народа.

Необходимо также отметить, что влияние мифопоэтического традиции сказалось в дальнейшем на развитии изобразительного искусства на Алтае. Для примера, в частности, целесообразно обратиться к произведениям изобразительного искусства, созданным на Алтае в XX в. Тема Родины, была ведущей в творчестве знаменитого алтайского художника Г.И. Чорос-Гуркина. Как отмечают искусствоведы, на Алтае художник стал родоначальником эпического направления в пейзажной живописи. Будучи учеником великого русского пейзажиста И. Шишкина, художник, творчески пользуясь живописными методами русского реалистического направления, стремится к передаче мифопоэтического образа родного Алтая, тот взгляд который характерен для картины мира его народа.



Одна из известных работ художника – «Кочевье в горах» (1920). В ней совмещен пейзаж с жанровой композицией. В центр картины помещен композиционный и смысловой узел.

На переднем плане семейная пара, фигуры всадников, средний план – юрта, занимающая почти всю центральную часть полотна, на дальнем плане господствует хребет со снежными шапками. Вокруг юрты образуется освоенная человеком зона, где на зеленых альпийских лугах «пасется разномастный скот». Перед зрителем открывается гармоничный ландшафт, в котором человек и его культурная деятельность сопряжены эстетическому закону гармонии. Горный пейзаж построен помощью соединяющихся диагональных линий, образующих треугольники. Вертикальный ритм в картине преобладает. Даже формат подчинен вертикальному ритму и, перспективной глубиной усиливая его значение.

Очертания юрты согласуются с коническими завершениями заснеженного хребта. От центра в форме пологих склонов они расходятся к правому и левому краям картины, пирамидами от центра к правому краю и зубчатой стеной, в левом, величественные горы охватывают все художественное пространство.

Цветовая гамма в картине, построена на сочетании трех ясно выраженных тонов – холодного изумрудно-зеленого на переднем плане, создающего пышный густой ковер трав, золотого в средней зоне и небесно-синего сверху. Это цвета Алтая, которыми оперирует и народный сказитель, чтобы описать красоту родных кочевий. По мере подъема, цвет превращается в свет с богатством синих, серебристых, золотистых оттенков охватывающий всю верхнюю часть картины, пологие склоны. Так художник изображает идеальный, гармоничный, прекрасный космос, который состоит из трех ценностных оснований: человек, дом, родина.

В монгольском пейзажном искусстве мелодия «радостной прекрасной Родины» приобретает ведущее звучание. В качестве примера проанализируем акварельную работу неизвестного монгольского художника из Ховдского аймака Западной Монголии.



Сюжет вполне традиционен и иллюстрирует эпизод повседневного труда монгольских аратов. На картине изображается одна из аратских стоянок в высокогорной долине Монгольского Алтая. На переднем плане изображена динамичная сцена ловли молодого коня, которого арканит всадник. Животные изображены в стремительном беге. В динамическое действие привнесено эпическое настроение. Мотив борьбы передан и контрастными тонами в колористическом решении коней и всадника.

Вместе с тем художественный образ произведения не ограничивается только эпизодом повседневной, но занимательной для зрителя жизни алтайских кочевников, а содержит более эпический смысл. Художник изображает идеальный, гармоничный космос, который также состоит из трех ценностных оснований: человек, дом, родина.

Величественным и невозмутимым показан общий план высокогорного пейзажа, который построен на более спокойных тянущихся с левого края в правый горизонтальных линиях. Однако, характер ритма линий меняется по вертикали. Горный хребет, покрытый снегом, зигзагообразными складками вздымается, и сливается с голубым чистым небом. Динамичность линий картины схожа с музыкальностью ритмов,

как одного из главных приемов времени исполнения эпоса сказителем. Горный хребет дает надежную защиту жителям долины: «Подымаются семьдесят двойных гор отчизны Алтая, ... без перевалов и проходов» («Дайни-Кюрюль»). Цветовая гамма картины также отражает палитру, присущую художественным формулам мифопоэтических произведений. Цвет земли – охристо-серебристый, желтый с рыжеватым оттенком. Средний план – горная цепь – максимально насыщена цветом – лиловым и теплым терракотовым, наконец, в верхнем регистре простерлись снеговые хребты, переданные небесно голубым и белым, где цвет превращается в свет. Контрастным сопоставлением терракотового и чистых холодных тонов голубого, белого символически соотносены земное и небесное, мир профанный и сакральный, вечный. Одновременно цветовой вертикалью выражена идея соподчиненности профанного начала священному, что можно рассматривать в качестве культурной константы тюрко-монгольской культуры. Идеино-смысловый посыл в картине можно считать тождественным произведению Г.И. Гуркина. Три ценностных основания – человек, дом, родина – волнуют и монгольских художников.

Подведем итог. Сакральное пространство Родины в культуре кочевых народов Алтая формируется посредством его эстетизации. Пространство эстетизируется через ряд средств художественной выразительности:

- визуальное соотношение вертикали и горизонтали. Вертикальный план имеет преобладающее значение. Сказитель в начале зачина называет священные горы, это сакральный верх, поэтому герой приносит очистительные жертвы на вершине священной горы. В национальном пейзаже горы являются смысловым и композиционным центром. Вместе с тем соотношение вертикального и горизонтального планов пространства Родины передается посредством разнообразия природных ландшафтов. В ойратских эпосах в него включены даже элементы природы, характерные для мира буддизма. Идея разнообразия составляет одну из ключевых эстетических ценностей в воззрениях кочевников Алтая на родную природу;

- цветовой код. Каждый из названных природных объектов эпического прекрасного Алтая обладает цветовыми особенностями, однако образное восприятие идеальной Родины в ойратских эпосах передается посредством немногих, но главных в кочевой культуре цветов – белого, синего, золотого. В ойратский текстах упоминается также темно-рыжий как обобщенный цветовой маркер Алтая;

- световой код. Алтай – золотая земля. Белый свет – видимое проявление сакральной красоты мира разворачивающегося по вертикали. Свет олицетворяет определенное благополучное, счастливое состояние эпической Родины, а также причастен к категории прекрасного в эпическом тексте.

Эстетический образ Родины как идеального культурного ландшафта транслирован сказителем через эпическое наследие. В нем образ прекрасной Родины – Алтай – культурная константа народов, его населяющих.

* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ МинОКН Монголии «Русско-монгольское культурное взаимодействие в трансграничной области на Алтае: параллелизм философских идей и художественных форм» 11-24-03 003 а/Мон.

Библиографический список

1. Константы культуры России и Монголии: очерки теории и истории / под. ред. М.Ю. Шишина, Е.В. Макаровой. – Барнаул, 2010.
2. Гекман, Л.П. Мифопоэтика народов Сибири: персонификация и модель мира. – Барнаул, 2005.
3. Неклюдов, С.Ю. Морфология и семантика эпического зачина в фольклоре монгольских народов [Э/п]. – Р/д: www.ruthenia.ru
4. Владимирцов, Б.Я. Работы по литературе монгольских народов. – М., 2003.
5. Пространство в традиционной культуре монгольских народов / сост. Б.З. Нанзатов, Д.А. Николаева, М.М. Содномпилова, О.А. Шагланова; Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН. – М., 2008.
6. Сагалаев, А.М. Алтай в зеркале мифа. – Новосибирск, 1992.
7. Эдоков, В.И. Возвращение мастера. – Горно-Алтайск, 1994.
8. Содномпилова, М.М. Концепт Родина в культуре монгольских народов // Этнографическое обозрение. – 2007. – № 3.

Bibliography

1. Konstantih kul'turii Rossii i Mongolii: ocherki teorii i istorii / pod. red. M.Yu. Shishina, E.V. Makarovoy. – Barnaul, 2010.
2. Gekman, L.P. Mifopoehtika narodov Sibiri: personosfera i modelj mira. – Barnaul, 2005.
3. Neklyudov, S.Yu. Morfologiya i semantika ehpicheskogo zachina v fol'klоре mongol'skikh narodov [Eh/r]. – R/d: www.ruthenia.ru
4. Vladimircov, B.Ya. Rabotih po literature mongol'skikh narodov. – M., 2003.
5. Prostranstvo v traditsionnoj kul'ture mongol'skikh narodov / sost. B.Z. Nanzatov, D.A. Nikolaeva, M.M. Sodnompilova, O.A. Shaglanova; In-t mongolovedeniya, buddologii i tibetologii SO RAN. – M., 2008.
6. Sagalaev, A.M. Altaj v zerkale mifa. – Novosibirsk, 1992.
7. Ehdokov, V.I. Vozvrathenie mastera. – Gorno-Altajsk, 1994.
8. Sodnomilova, M.M. Koncept Rodina v kul'ture mongol'skikh narodov // Ehtnograficheskoe obozrenie. – 2007. – № 3.

Статья поступила в редакцию 15.03.13

УДК 78.072.2

Lubyayana E.V. **MODERN JAZZ PIANISTS: ENVIRONMENT, REPERTOIRE, STYLE.** This article provides an overview of contemporary jazz pianism. The performed research allows us to represent the processes occurring in the jazz piano, to assess the creative achievements of the leading jazz pianists, to trace the connection of jazz music with other world music culture tours and determined development in jazz piano playing in the future. This problem is multifaceted and is of interest for future research.

Key words: contemporary jazz pianism, jazz piano, jazz pianists, piano jazz, individual playing style, trends in contemporary jazz.

Е.В. Лубяная, аспирант каф. теории музыки Ростовской гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, E-mail: mselen@mail.ru

ПИАНИСТЫ СОВРЕМЕННОГО ДЖАЗА: СРЕДА, РЕПЕРТУАР, СТИЛИСТИКА

Данная статья посвящена обзору современного джазового пианизма. Проведенное исследование позволяет представить процессы, происходящие в сфере джазового фортепиано, оценить творческие достижения ведущих пианистов джаза, проследить связи джазовой музыки с другими мировыми музыкальными культурами и определить векторы развития пианизма в джазе в будущем. Данная проблематика многогранна и представляет интерес для будущих исследований.

Ключевые слова: современный джазовый пианизм, джазовое фортепиано, джазовые пианисты, фортепианный джаз, индивидуальный исполнительский стиль, тенденции современного джаза.

В современном джазе пианисты занимают не просто значительное место; весьма характерная тенденция нашего столетия – стремительно эволюционирующее сольное фортепиано. Это совершенно самостоятельная, активно развивающаяся область в джазовом пространстве, сосуществующая с главной формой этого искусства – ансамблевым музицированием. С одной стороны, это явление связано с исконными джазовыми традициями, явно обнаруживает преемственные связи с различными стилевыми направлениями фортепианной джазовой культуры прошлого столетия. С другой, сольная фортепианная стихия в джазе сегодня тесно переплетается, смыкается с бурно функционирующим классическим пианизмом – востребованные на мировой концертной эстраде академические пианисты-виртуозы охотно и успешно играют аранжировки, транскрипции и джазовый репертуар. Джазовые пианисты исполняют репертуар академический, блистая разнообразными аранжировками, импровизациями классики от Баха до Булеза и Штокхаузена. И на фоне чрезвычайно характерной и популярной в начале нового века традиции академических пианистов играть виртуозные переложения, родственные, по существу, импровизациям, все взаимодействует, образуя явления, которые теоретики джаза называют «world music», «smooth jazz», «contemporary jazz» и прочими новыми понятиями.

Чтобы анализировать феномен сольного джазового пианизма (а это, несомненно, феномен современной музыкальной культуры), важно охватить явление в целом, общие характерные черты. В данной статье ставится задача назвать важ-

нейших представителей джазовой фортепианной молодежи и активно концертирующих сегодня корифеев, очертить среду их деятельности, охарактеризовать жанровые и стилевые направления творчества, обозначить подходы к изучению индивидуальностей.

Индивидуальный стиль – одна из сложных тем для исследователя современного сольного пианизма в джазе. Это явление сложилось далеко не сразу; культовыми фигурами джаза на протяжении его истории были аранжировщики, руководители бэндов и ансамблей, естественно – певцы; начиная со свинга и потом эры би-бопа, кумирами публики становились самобытные и неповторимые солисты-инструменталисты. Именно узнаваемые даже самыми демократическими слушателями исполнительские личности в джазе составляли иконы различных стилей. Проследить, как ими становились пианисты, и означает понять истоки непререкаемой популярности и индивидуальности современных «идолов» фортепианного джаза.

Сегодня знаменитые пианисты в джазе – это целая плеяда молодых музыкантов из разных стран, которые демонстрируют высочайший уровень мастерства в разных ипостасях. Они – выдающиеся исполнители самого высокого виртуозного ранга и вместе с тем поражают слушателей искусством работы с текстом, не смущаясь резкими стилевыми границами между джазовыми стандартами, популярным и классическим фортепианным репертуаром. Они блистательно владеют искусством импровизации, изысканных и стильных парафраз, транскрипций широко известного материала. И практически все, хотя и в раз-

ных стилевых моделях, являются авторами самостоятельных и самобытных композиций, пишут музыку в кино, для разнообразных шоу, выступают инициаторами оригинальных проектов. В такой ситуации нет ничего удивительного в том, что тенденции развития сольного пианизма в джазе все время набирают силу. Джазовые пианисты, как правило, выступающие с типовыми и оригинальными малыми инструментальными ансамблями, все чаще дают сольные концерты, записывают сольные диски, принимают участие как солисты в шоу и постановках, экспериментируют с новым клавишным инструментарием – электронным и цифровым.

Активно концертирующие в наши дни «иконы» фортепианного джаза – Чик Кория, Херби Хэнкок, МакКой Тайнер, Джеки Террасон. Пройдя путь огромного количества экспериментов за свою продолжительную артистическую жизнь, они сформировали неповторимый индивидуальный стиль исполнения, узнаваемый искушенными слушателями и самой демократической аудиторией. И сегодня продолжается активный поиск новых средств и концепций, новаторских преломлений достигнутого. Например, о Чике Кории пишут: «Живая связь различных джазовых стилей и направлений, живая связь джаза с академической традицией, с фольклором – это задача для музыканта исключительного таланта и энциклопедических знаний. Неистощимая фантазия, богатство и уровень воплощения свежих идей на протяжении более чем тридцати лет – это предмет зависти любого композитора» [1]. В приведенной цитате представлена одна знаменательная тенденция – пианистов сегодня часто безоговорочно называют композиторами. Даже именитых творцов стандартов – таких как Дж. Керн, И. Берлин, К. Портер – именуют «авторами». Современные представители фортепианного джаза, действительно, наряду с импровизациями на evergreens (вечнозеленые, неувядающие джазовые темы), часто выступают с оригинальными композициями, воплощающими профессиональные принципы создания музыкальной формы.

Покорение молодых джазовых пианистов XXI в. (1980–1990-х гг. рождения) находится в начале этого пути, но некоторые характерные черты для каждого из них можно подметить уже сейчас.

Один из самых ярких пианистов, обладающий потрясающей фортепианной техникой и виртуозностью, которую журналисты называют «пиротехникой» – Эльдар Джангиров (Eldar). Его творчество представляет собой значительное явление в современном джазовом пианизме, имеет специфические отличительные черты. Наряду с виртуозностью и красочностью в его игре проявляется обезоруживающая слушателей музыкальность. Он – глубокий, содержательный артист, универсальный и всесторонне развивающийся. Об этом можно судить по его разнообразным выступлениям и альбомам, в которых он представляет возможность рояля и электрических клавишных инструментов (как, например, на диске «Re-imagination» 2007 г.). Еще одна из важных тенденций его творчества, характерная для современного пианизма в целом – интерпретации классики. В его сольном альбоме «Three stories» есть оригинальные парафразы на прелюдию и арию Баха, этюд Скрябина, Рапсодию в блюзовых тонах Гершвина, Колыбельную Чайковского. Важно, что заглавная композиция альбома «Three stories» и пьеса «Экспромт» тоже написаны Эльдаром в духе миниатюр Скрябина. При своем огромном арсенале возможностей артист выбирает именно академические средства для обогащения своего собственного языка.

Не менее виртуозная и яркая Хироми Уехара из Японии тоже блестяще владеет инструментом. Ее игра изобразительна, картинна; сольный альбом под названием «Place to be» она составляет из исключительно авторских композиций, которые образуют цикл. Эти пьесы – впечатления от разных уголков Земли, в которых Хироми побывала с гастролями. Преподнося каждый из узоров своего калейдоскопа слушателям на сцене, Хироми, в отличие от многих своих коллег отражает еще одну характерную черту современного концертного искусства – стремление к шоу, яркому представлению. Она уходит далеко от привычного имиджа академического или джазового пианиста. Ее вид и манера поведения отмечены русской прессой так: «Забавная борьба ощущений, к которой добавляется пряный визуальный диссонанс: несмотря на серьезность и виртуозность, за роялем японская звезда похожа на расшалившуюся девчонку» [2].

Интеллектуальный пост-боп представляет талантливый молодой пианист из Армении Тигран Амасян, теперь уже житель Нью-Йорка. Его стиль игры нельзя назвать виртуозным, но

он необычен и самобытен. В творчестве Тиграна проявляется тенденция слияния элементов джаза и народного (армянского) мелоса. В основе его подхода к материалу – ритмические принципы преобразования. Особенностью тематизма являются нечетные размеры, неквадратные фразы и разделы, они соединяются с принципами полифонии, полиметрии, полиритмии, которые сейчас сверхактуальны.

Очевидно, выраженную тенденцию этнического джаза представляет и кубинский пианист Арольд Лопес Нусса. Спустя два года после триумфа на конкурсе сольных джазовых пианистов в Монтре в 2005 г., ему представилась возможность записать сольный альбом, и он составил его из большинства кубинских композиций. Это были авторские фортепианные пьесы в стиле афро-кубинского джаза, а также латинские стандарты его коллег; любопытной изюминкой этой записи был «Танец негров» кубинского композитора Эрнесто Лекуны. Интерпретацией двух американских стандартов Нусса отдал дань основному направлению джаза.

Именно в основном течении афроамериканского джаза сейчас активно проявляет себя американец Роберт Гласпер. Самоучка по сути, он вышел на колоссальный интеллектуальный уровень исполнительства. Его музыкальный язык журналисты сравнивают по уровню с языком мэтра джазового пианизма Хэрби Хэнкока. Научившись играть по наитию, он высокого класса профессионал – «озвучивает» рояль, как бы внимательно вслушиваясь в каждое созвучие, и преобразует их в формате современных новаций. Кроме этого, Гласпер – представитель актуальной тенденции привлечения в джаз элементов и исполнительских поп-музыки; в частности, его ансамбль «Robert Glasper Experiment» популяризирует основное течение джаза среди широких масс его слушателей.

Большинство представителей современного фортепианного джаза обладает безупречной техникой владения инструментом и виртуозностью, ритмической координацией, развитым чувством формы. Эта виртуозность во всех планах, однако, не является самоцелью – на первый план выходит образность исполнения, и все средства при создании композиции подчиняются концепции выразительности. Причем, из всего спектра чувственных образов самые популярные те, что связано с бурными эмоциями – экспрессия, возбужденность, нервный пульс. МакКой Тайнер постоянно балансирует между динамическими оттенками форте и фортиссимо. Его звукоизвлечение напористое, активное, насыщенное, изобилующее аккордами, октавами, многочисленными рифмами. Благодаря таким средствам выражения характер музыки Тайнера отражает экспрессивную сущность артиста, который не считает нужным разнообразить образную сферу своего творчества.

Молодое поколение музыкантов поддерживает эту тенденцию – игру по максимуму. После концерта Хироми в Камерном зале Дома музыки в Москве пресса писала: «Долгое время фактура остаётся неизменной, что приковывает внимание к блужданиям гармонии, но постепенно гармонические движения вступают в противоборство с то вырывающимися вперёд, то отпрыгивающими назад ритмическими структурами полиаккордов и кластеров (вплоть до ударов по клавиатуре всем предплечьем) и ритмическим контрапунктом закольцованного порхающего баса» [2].

Это не означает, что джазовые пианисты не способны на глубокие и тонкие переживания. На каждом концерте, в каждом альбоме обязательно присутствуют пьесы лирической направленности в разных градациях. А журнал Downbeat пишет о сокрушающей виртуозности Эльдара Джангирова: «Это не «пыль в глаза», которая должна подогреть интерес к Эльдару. Весь смысл его творчества в том, что он делает, когда суматоха утихает. Тогда мы чувствуем наполненность внутри и за пределами его пиротехники» [3]. Джеки Террасон в сольных выступлениях поражает ювелирным владением нюансами, динамическим чутьем, выражением сложных по музыкальному языку и энергетическим фигураций в режиме пианиссимо. Тигран Амасян придает большее значение тому, что он играет, а не как. В его творчестве в связи с влиянием ведущих нью-йоркских музыкантов доминируют интеллектуально вычисленные ритмо-мелодические и гармонические музыкальные единицы.

Особый интерес представляет изменчивость стилистики языка в образном плане при разнообразных интерпретациях одной и той же темы. Роберт Гласпер берется за переосмысление композиции Курта Кобейна «Smells like teen spirit», которая

в оригинале несет в себе идеи одного из стилей альтернативной музыки «гранж», протестующей против эстетических принципов жизни. В дубле для компании Blue note 2013 г. в дуэте с контрабасом у Гласпера образ кардинально противоположен, и песня звучит с оттенком светлой грусти. Благодаря перегармонизации, из четырех авторских аккордов вырастает несколько частей с изысканным сопоставлением созвучий в духе современного джаза. Еще один вариант исполнения этой композиции – для канала «The Greene Live» в рамках рэп-проекта Robert Glasper Experiment с вокалистом. Иная трактовка подкрепляется достаточно откровенным текстом Кобейна и разнообразными звуковыми электронными эффектами, что окончательно изменяет смысл песни. Такую интерпретацию есть основания считать оригинальной и самобытной. Гласпер – самоучка, рос в условиях афроамериканской культуры, и его подход к обработке материала отличен от пианистов, которые получали академическое образование.

Репертуар джазового пианизма огромен и продолжает обогащаться в связи с процессами глобализации. Практически все пианисты обращаются к интерпретации джазовых стандартов разных эпох. Причем, музыкант может исполнить стандарт без изменений образной и музыкальной сферы, а может представить слушателю революционное его прочтение. В этом плане не наблюдается закономерностей или пристрастий – разные типы интерпретаций могут встречаться на одном концерте или релизе музыканта.

Еще один актуальный аспект в сфере джазового фортепиано – взаимодействие с принципами авангарда. Наряду с пианистами, творчество которых лежит в пределах понимания широкой публики, существуют радикальные и самобытные новаторы, использующие в игре приемы из области академического авангарда. Известные джазовые пианисты – Чик Кория, Ури Кейн, Джеки Террасон – в своих интервью говорят об интересе к творчеству композиторов-авангардистов – Мессиана, Штокгаузена. Если в академической среде авангардные произведения сочиняются и фиксируются, то в джазе есть примеры исполнения такого рода сольных произведений в режиме импровизации. Характерный пример – американский пианист Крейг Таборн (Craig Taborn); такая реализация требует неординарных профессиональных – слуховых, технических, интеллектуальных – ресурсов.

Вливания из области академической музыкальной традиции, сферы популярной музыки и фольклорные компоненты обогащают джаз в целом и пианизм, в частности, но все же, факторы аранжировки и композиции являются решающими в интерпретации стандартов и преподнесении публике авторских композиций. Ценность современного пианиста сегодня в необычной, иногда парадоксальной трактовке известных тем – это связано с перенесением акцента с импровизации на тематическое развитие, конструирование формы. Искусство импровизации достигло таких высот, что обыгрывание гармонии и фактуры в рамках тех или иных стилей является ординарным явлением. Проявление же индивидуальности в том, чтобы в импровизациях создавать композицию, идею, оригинальный образ. Средства музыкальной выразительности для этого оказываются, порой, нестандартными (например, прием игры на рояле *pizzicato*).

Джазовый пианизм является неотъемлемой составляющей джазовой сцены современности. Его проявления – джазовые фестивали, конкурсы, сольные концерты, cd-релизы. Наряду с действующими джазовыми фестивалями и конкурсами с полувекковой историей, организуются новые, отвечающие потребностям современных музыкантов. Так, именитый конкурс пианистов в швейцарском Монтре (Montreux Jazz Solo Piano Competition)

недавно включил в программу состязания для джазовых композиторов. Конкурсы делятся по половому признаку (Mary Lou Williams Women in Jazz Piano Competition), вырастают в фестивали, расширяют спектр категорий для соревнования. The Wangaratta Festival of Jazz (Австралия) был образован в 1990 году как конкурс джазовых соло-пианистов, хотя с 1992 года посвящал каждый следующий фестиваль новому инструменту джаза. Вместе с возросшим интересом публики к джазу, как явлению, в целом, джазовый пианизм получил огромные возможности для развития. Победителям конкурсов или просто молодым перспективным музыкантам, которые были замечены именитыми джазовыми исполнителями, даются возможности для записи альбомов с участием известных имен джаза, всевозможные гранты, премии и различные варианты продвижения их проектов, освещение в прессе достижений.

Один из главных путей реализации пианизма – индустрия звукозаписи. Лейблы расположены по всему миру, но ведущей ориентированной на джаз уже много лет остается компания Blue Note. Продюсеры таких компаний, отбирающие звуковой материал для издания, посещая концерты, фестивали, презентации, отчасти являясь законодателями моды в пианизме. И процесс движется от живых выступлений в сторону студийной работы музыкантов.

Важный коммерческий аспект музыкальной индустрии в целом и пианизма, в частности – представительство фирм-производителей музыкальных инструментов. Например, Хироми Уехара является эндорсером (от англ. endorser – сторонник, представитель) фирмы Yamaha. По условиям такого рода контрактов, музыканты дают концерты, участвуют в презентациях, причем их исполнительство направлено в таком случае на демонстрацию возможностей представляемых инструментов (акустических и электронных). Этот фактор оказывает влияние на исполнительский стиль музыкантов.

Музыканты записывают и исполняют на концертах огромное количество собственных композиций. Благодаря потребности в таком виде самовыражения можно судить об актуальности одной из основных концепций джазовой музыки – композиционности. В современном джазовом пианизме трудно определить границы импровизации и композиции. Даже интерпретация стандарта у музыкантов рождается согласно профессиональным закономерностям тематического развития, драматургии, формы. Если послушать исполнения одного и того же произведения на разных концертах, можно понять, что у музыкантов есть определенный сценарий формирования композиционного процесса и даже подготовленные элементы – фактурные рисунки, драматургические «алгоритмы». Возможно, это связано с наличием академической базы практически у всех известных музыкантов, которая и закладывает определенные принципы мышления.

Репертуар джазового пианизма огромен и продолжает обогащаться в связи с процессами мировой глобализации. Практически все пианисты обращаются к интерпретации джазовых стандартов разных эпох. Причем, музыкант может исполнить стандарт без изменений образной и музыкальной сферы, а может представить слушателю революционное его прочтение. В этом плане не наблюдается закономерностей или пристрастий – разные типы интерпретаций могут встречаться на одном концерте или релизе музыканта.

Пути развития джазового фортепиано в XXI веке разнообразны и интересны. Исследование закономерностей, анализ элементов индивидуального языка исполнителей и обобщение мирового опыта позволит предположить, какого вектора станет придерживаться джазовый пианизм в будущем.

Библиографический список

1. Аускерн, Л. Chick Corea: джазовый энциклопедист Чик Кория // Jazz. Статьи [Э/п]. – Р/д: <http://www.nestor.minsk.by/jz/articles/1999/20/jz2006.html>
2. Филиппева, А. Пианистка Хироми в Москве: энергетика, напор и... русский язык / А. Филиппева, К. Мошков [Э/п]. – Р/д: <http://jazzru.wordpress.com/2011/05/19/hiromi-in-moscow-concert>
3. Eldar Djangirov [Э/п]. – Р/д: <http://www.eldarjazz.com/content/biography>

Bibliography

1. Auskern, L. Chick Corea: dzhazovihy ehnciklopedist Chik Koria // Jazz. Statji [Eh/r]. – R/d: <http://www.nestor.minsk.by/jz/articles/1999/20/jz2006.html>
2. Filipjeva, A. Pianistka Khironi v Moskve: ehnergetika, napor i... russkiy yazikh / A. Filipjeva, K. Moshkov [Eh/r]. – R/d: <http://jazzru.wordpress.com/2011/05/19/hiromi-in-moscow-concert>
3. Eldar Djangirov [Э/п]. – Р/д: <http://www.eldarjazz.com/content/biography>

Статья поступила в редакцию 15.03.13

Раздел 4

ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 94 (470)+94 (510)

Barmin V.A. COLLISION OF REGIONAL INTERESTS OF THE SOVIET UNION AND GREAT POWERS IN SINKIANG IN THE FIRST HALF OF THE 1940S. This work assumes the research of the problem urgent both from scientific as well as socially political aspect of relationship and competitiveness of the Soviet Union and Great Powers in the largest province of China Sinkiang in 1941-1945. This province, occupying a very important geostrategic position in the region, simultaneously contained a wide complex of the richest deposits of minerals in the subsoil. These specified circumstances, and a number of other objective and subjective factors attracted obvious interest of England, Japan and USA to Sinkiang.

Key words: Sinkiang, Soviet Union, England, USA, Competitive, Great Powers, Region of Central Asia, Influence.

В.А. Бармин, д-р истор. наук, проф. каф. всеобщей истории Алтайской гос. педагогической академии, г. Барнаул, E-mail: valbarmin@mail

СТОЛКНОВЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СОВЕТСКОГО СОЮЗА И ВЕЛИКИХ ДЕРЖАВ В СИНЬЦЗЯНЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 40-Х ГГ. XX ВЕКА*

В статье рассматривается актуальная как в научном, так и в общественно-политическом плане проблема взаимоотношений и соперничества Советского Союза и великих держав в крупнейшей провинции Китая – Синьцзяне в 1941-1945 гг. Эта провинция, занимая важное геостратегическое положение в регионе, в тоже время содержала в своих недрах широкий комплекс богатейших залежей полезных ископаемых. Указанные обстоятельства, а также ряд других объективных и субъективных факторов вызывали к Синьцзяну очевидный интерес Англии, Японии, Германии и США.

Ключевые слова: Синьцзян, Советский Союз, Англия, США, соперничество, великие державы, регион Центральной Азии, влияние.

История экономического и политического соперничества Советского Союза и великих держав на региональном уровне, несмотря на ряд опубликованных исследований, изучена фрагментарно и не вполне удовлетворительно, вследствие чего по-прежнему остаётся в поле активного интереса историков. Отчасти это связано с масштабным характером и сложностью изучаемых проблем, а отчасти с тем, что многие сюжеты этих событий вообще оставались за рамками работ. К последним можно с полным правом отнести вопрос, связанный с позицией Советского Союза в отношении попыток усиления экономического и военно-политического влияния США и Англии в северо-западных провинциях Китая, в частности, в Синьцзяне. Между тем, этот аспект взаимоотношений великих держав, во многом определявших в рассматриваемый период ход мировой истории, представляет безусловный научный интерес. Находясь в самом «сердце мира», на перекрёстке важнейших геополитических магистралей, и обладая крупными запасами стратегических полезных ископаемых, Синьцзян постоянно привлекал пристальное внимание многих участников передового мира. В то же время, в силу ряда объективных причин, реальными претендентами на присутствие в провинции в рассматриваемый период были Россия, Великобритания, а в первой половине 40-х гг. XX века Соединённые Штаты Америки.

Следует отметить, что экономическое влияние России в Синьцзяне начало формироваться уже в конце XVIII – начале XIX вв. Однако особенно оно возросло во второй половине XIX века. Сложившиеся к этому периоду формы производства и обмена делали весьма выгодными торговые связи между сопредельными сторонами и во многом определяли благосостояние проживавших здесь народов. Уже в конце XIX – начале XX вв. свыше 75% внешнеторгового оборота провинции приходилось на долю России. Вместе с тем, в этот же период на юге Синьцзяна, в Кашгарии, районе, который граничил с Индией, пыталась, и не безуспешно, укрепить и расширить своё влияние Великобритания. В 1885 г. она открыла в Кашгаре своё консульство. Правда, российское консульство к этому времени действовало здесь уже несколько лет. В целом, вплоть до Октябрьской революции Россия имела в Синьцзяне, безусловно, более значительное и устойчивое влияние.

События, характеризующие отношения Советской России, а затем Советского Союза с Синьцзяном после Октябрьской революции 1917 года, во многом стали логическим продолжением и развитием исторически сложившихся обстоятельств. Первая мировая война, революция и последовавшая за ней гражданская война привели к резкому сокращению экономических связей России с Синьцзяном. Этим обстоятельством не прем-

нули воспользоваться американские, германские и английские торговые фирмы и компании. В период 1918-1922 гг. они сумели в значительной мере укрепиться на синьцзянском рынке, пользуясь почти полным отсутствием здесь российских представителей. Однако уже к середине 20-х гг. и, особенно после последовавшего в мае 1924 года восстановления дипломатических отношений СССР и Китая, теперь уже советские торговые организации, пользуясь выгодным географическим положением и столь же выгодной торговой конъюнктурой, полностью вытеснили из провинции своих соперников. К концу 20-х гг. экономическое и политическое влияние СССР в Синьцзяне весьма серьёзно укрепилось. Показателем этого стал эпизод, связанный с отказом правительства провинции выполнить указание из Пекина о разрыве отношений с СССР после вспыхнувшего в 1929 г. советско-китайского конфликта на КВЖД. По сообщению генерального консула СССР в Синьцзяне Гавро, губернатор Синьцзяна Ян Цзэнсинь заявил ему, что правительство Синьцзяна не только не намерено выполнять указания центра о разрыве отношений с Советским Союзом, но, более того, намеревается «... укрепить ещё больше дружбу и отстранить всё, что может ей помешать» [1].

Однако, даже по сравнению с этим весьма неординарным положением, влияние Советского Союза в провинции ещё более возросло после событий, связанных с мощным национальным движением коренных народов Синьцзяна в 1931-1934 гг. Непосредственными причинами восстания явились рост налогообложения за счёт увеличения старых и введения новых податей, политика китайской колонизации и ассимиляции коренного населения путём переселения в Синьцзян демобилизованных солдат из армий китайских милитаристов и раздача им лучших земель, принадлежавших ранее местным жителям. Широкое и постоянное возмущение вызывали также глумление китайских чиновников над религиозными чувствами уйгур, пренебрежение национальными обычаями и традициями мусульманского населения.

В ходе восстания коренных народов Синьцзяна против китайских властей правительство СССР, в силу целого ряда объективных причин и обстоятельств, связанных, прежде всего, с национальными интересами советского государства, помогло администрации провинции с помощью частей Красной Армии подавить повстанческое движение. В то же время попытки Англии и Японии воспользоваться сложившейся в провинции ситуацией для укрепления здесь своих позиций потерпели провал. В частности, создание на юге провинции исламскими фундаменталистами Тюрко-Исламской Республики Восточного Туркестана (ТИРТВ) закончилось её разгромом силами провинциальной администрации. Непризнанная республика, руководство которой было полностью ориентировано на сотрудничество с Англией погибла менее чем через четыре месяца после своего создания, так и не получив действительной помощи от английского правительства.

К 1935 году, после разгрома основных сил повстанцев, подразделения и части Красной Армии, принимавшие участие в боевых действиях, были выведены к местам постоянной дислокации, однако политическое и экономическое влияние СССР в провинции значительно усилилось и стало доминирующим фактором в разворачивавшихся здесь в последующие годы событиях.

После того как в июле 1937 г. Япония начала широкомасштабную войну против Китая, последний оказался один на один с мощным в экономическом и несравненно более сильным в военно-техническом отношении противником. Было очевидно, что для того чтобы устоять перед натиском милитаристской Японии, Китаю требовалась срочная всесторонняя помощь, и прежде всего, оружием и снаряжением.

Между тем, в силу разного рода причин, предпринимаемые ранее попытки гоминьдановской дипломатии создать блок государств, которые могли бы поддержать Китай в предстоящей войне с Японией, окончились неудачей.

Соединённые Штаты формально осудили действия Японии, но госдепартамент США «Не желая... обострять взаимоотношения с Японией», в августе 1937 года принял решение склонить до подходящего момента предоставление торговых кредитов китайскому правительству. Более того, вслед за этим решением правительство США предприняло шаги, которые нельзя было расценить иначе, как недружелюбные по отношению к Китаю. 5 сентября 1937 года Япония, для того чтобы лишить Китай возможности доставлять морским путём необходимые ему для ве-

дения войны стратегические грузы, объявила о блокаде морского побережья. В связи с этим «...правительство президента Рузвельта 14 сентября 1937 года опубликовало заявление, запрещающее американским правительственным судам перевозить военные грузы в Китай и Японию», а частные торговые фирмы, за которыми оставалось право перевозок оружия, «лишились правительственных гарантий» и должны были действовать теперь на свой страх и риск. Такое решение вполне устраивало Японию, которая имела свой огромный флот и могла самостоятельно обеспечивать все необходимые ей перевозки. В то же время Китай, лишённый такой возможности в связи с отсутствием своих судов, оказывался в тяжёлом положении [2, с. 97-98].

В дальнейшем Соединённые Штаты изменили своё отношение к просьбам Китая о помощи и начали предоставлять ему существенные кредиты. Однако предоставление этих кредитов осуществлялось на весьма сложных для Китая условиях и мало походило на помощь в общепринятом смысле этого слова. При этом, даже в условиях фактической поддержки Китая, Соединённые Штаты Америки продолжали вести двойную игру, умудряясь обеспечивать Японию всем необходимым для ведения войны, ибо 58% американского экспорта в Японию представляло собой или оружие, или стратегические материалы. Первый секретарь посольства СССР в Китае А. Петров сообщал по этому поводу в своей записке в наркомат: «До 1941 года в Китае говорили, что Америка снабжает Японию нефтью и металлом, а Китай бинтами и медикаментами» [3]. В то же время все попытки китайского руководства добиться от Соединённых Штатов более эффективных средств воздействия на Японию сталкивались с жёсткой установкой американских дипломатов относительно японо-китайского конфликта, определённой ещё президентом Гувером в 1931 году: «Ни наши обязательства перед Китаем, ни наши интересы, ни наше достоинство не требуют, чтобы мы по этой причине вступали в войну» [4, р. 369]. Позиции Англии и Франции оказались ещё более сдержанными. Эти государства на первом этапе войны не заявили даже о формальном осуждении действий агрессора. При этом Англия отказала Китаю даже в предоставлении кредита. В конечном счёте, всё более ухудшающееся военно-политическое положение заставило правительство Китая обратиться за поддержкой и помощью в борьбе с Японией к Советскому Союзу. Со стороны Чан Кайши и его окружения это было непростым и, очевидно, вынужденным решением.

Тем не менее, как только китайские официальные лица предприняли шаги, направленные на поиски сотрудничества с Советским Союзом в своей борьбе против Японии, они нашли в Москве понимание и готовность к возможным в этой ситуации встречным действиям советской стороны. Уже 14 сентября 1937 года в ходе советско-китайских переговоров в Москве «была достигнута договорённость о конкретных поставках в Китай военных материалов за счёт предоставляемого Советским Союзом долгосрочного кредита» [5, с. 107]. 1 марта 1938 года в Москве было подписано «Соглашение между правительствами Союза Советских Социалистических Республик и Китайской республики о реализации кредита на 50 миллионов американских долларов» [6, с. 167]. Это было первое из трёх кредитных соглашений, подписанных между СССР и Китаем. Второе на такую же сумму будет подписано 1 июля 1938 года, а третье – на сумму 150 млн. долларов – 13 июня 1939 года. Основная часть советских военных поставок осуществлялась через провинцию Синьцзян, по территории которой с помощью советских специалистов была проложена специальная трасса от приграничной советской станции Сары-Озек и до города Ланьчжоу общей протяжённостью почти три тысячи километров. Для бесперебойной доставки нарастающего потока грузов советским командованием была создана специальная войсковая часть, в распоряжении которой находилось 750 грузовых автомобилей. Кроме того, на территории самого Синьцзяна советской стороной были построены и введены в строй авиасборочный завод, нефтеперерабатывающий комбинат и ещё ряд предприятий, которые были призваны улучшить снабжение китайской армии военной техникой и расходными материалами. Таким образом, единственным государством, которое на протяжении 1937-1941 гг. оказывало Китаю по-настоящему действительную помощь, в конечном счёте, оказался Советский Союз [7, с. 5-6].

Однако уже в конце 1941 года советско-китайские отношения стали довольно быстро меняться в худшую сторону. К этому периоду стало ясно, что все усилия китайской стороны втянуть

Советский Союз в войну с Японией, на что очень рассчитывал Чан Кайши, оказались безуспешны. После подписания 13 апреля 1941 года советско-японского договора о нейтралитете у руководства Китая ещё оставалась надежда на то, что Япония вслед за Германией всё-таки нападет на Советский Союз. Но к концу 1942 года эта надежда становилась всё более призрачной. Кроме того, после нападения фашистской Германии на СССР были значительно сокращены объёмы военных поставок Китаю. И хотя, как отмечает в своих воспоминаниях А.С. Панюшкин, уже поставленных к тому времени в Китай, например, артиллерийских снарядов «при существовавшей интенсивности боевых действий его армии должно было хватить, по крайней мере, на 10 лет», это вызвало у китайцев заметное разочарование и столь же заметное охлаждение в отношении СССР [8, с. 154]. Тем не менее, испытывая острую нужду в китайских товарах, прежде всего, таких как: вольфрам, олово, цинк, никель – Советский Союз, в целом выполнял принятые на себя обязательства по советско-китайским соглашениям 1938-1939 гг. Однако меры советской стороны, направленные на поддержание существовавшего уровня межгосударственных отношений с Китаем, уже не оказывали на Чан Кайши и его окружение серьёзного влияния. Особенно наглядно это стало проявляться после 7 декабря 1941 г., когда Китай вслед за Соединёнными Штатами Америки объявил войну Германии, Италии и Японии.

Вступление США в войну против Японии достаточно радикально изменило отношение руководства этой страны к вопросу предоставления разносторонней помощи Китаю. Если до декабря 1941 г. Соединённые Штаты, как отмечалось выше, ограничивали свою помощь правительству Чан Кайши относительно небольшими кредитами, оговаривая их при этом целым рядом жёстких условий, то теперь Китай стал получать крупные партии оружия, расходоуемых материалов и медикаментов. Выделило кредит под поставки вооружения и расходоуемых материалов сражающемуся Китаю и правительство Великобритании.

Перечисленные выше, а также целый ряд других обстоятельств определили с начала 1942 года полную переориентацию китайского руководства на Соединённые Штаты Америки и Англию и сворачивание всех видов государственного сотрудничества с Советским Союзом.

С этого же времени стал более заметным интерес американцев к экономике Китая и, в частности, к перспективам установления своей экономической и политической доминанты в северо-западных провинциях страны. Англия в этих условиях стала прилагать усилия к возвращению своих ранее утраченных позиций в этом регионе. Достаточно скоро эти действия стали настолько очевидными, что начали серьёзно беспокоить советское руководство, которое, по вполне понятным причинам, имело свои планы относительно выгод экономического сотрудничества с Китаем. При этом отдельный интерес у советской стороны также вызывали северо-западные провинции Ганьсу и особенно Синьцзян, где присутствие и влияние СССР было весьма значительным и где были разведаны крупные запасы природных ископаемых. Разведкой и оценкой этих запасов занимались в 30-х гг. советские геологические экспедиции, так что в СССР хорошо представляли значение этих районов. Генеральный консул СССР в Синьцзяне Г. Апресов ещё в ноябре 1935 года писал по этому поводу заместителю наркома Б. Стомонякову: «Успехи экспедиции значительны. Ими обнаружены: олово, молибден, вольфрам, много нефти, золото и пр. и пр. Экспедиция далеко не закончила свою работу. В олове, молибдене, вольфраме у нас в Союзе большая нужда. Будущее Синьцзяна, закрепление нашего здесь положения в значительной степени зависит от умелого и скорого использования хотя бы части обнаруженных богатств» [9]. Очевидно, что последнее обстоятельство определяло пристальное внимание к этим районам и со стороны союзников СССР по антигитлеровской коалиции.

Комиссариат иностранных дел и спецслужбы СССР стали получать регулярные и настойчивые требования руководства страны относительно усиления аналитической работы и сбора информации по вопросам, касающимся означенных проблем. В свою очередь, информация, поступающая из посольства СССР в Китае, а также от действующей в этой стране агентуры, свидетельствовала об обоснованности возникшего беспокойства. Так, в информационной записке посольства от 7 декабря 1942 г. сообщалось, что в начале ноября текущего года в Синьцзян прибыли два американца: Адлер – сотрудник американской разведки, он же финансовый советник при министерстве финансов

в Чунцине, и член Стабилизационного комитета Франклин Рей – уполномоченный по реализации закона о передаче в аренду или займы вооружения. Целью их поездки в Синьцзян является, якобы, выполнение задания Чан Кайши по изучению вопросов проведения денежной реформы и «привлечения американского капитала для развития северо-западных провинций Китая и Синьцзяна». Далее авторы записки информировали своё руководство о том, что в беседе с сотрудником посольства СССР второй секретарь американского посольства, политический эксперт Оливер Эдмунд Клабб заявил, что «Американские промышленники уделяют большое внимание послевоенному строительству Синьцзяна. С этой же целью в Синьцзян выезжал помощник американского военного атташе Рой и третий секретарь посольства Сервис». О.Э. Клабб сообщил в этой беседе, что и он сам также имеет намерение посетить в ближайшее время Синьцзян [10].

Относительно проникновения американцев и англичан в Ганьсу сотрудник советского посольства Константинов сообщал в Москву: «Прибывший сюда в качестве представителя посольства США второй секретарь Клабб много внимания уделял ознакомлению с экономикой края. Китайские власти оказывали ему всяческое содействие в этом. В разных учреждениях провинции Ганьсу имеется свыше 100 работников, получивших образование в Америке. Это значительно облегчает американцам возможность проникать в толщу политической и экономической жизни северо-запада. Так же как и англичане, американцы пристроились к китайским индустриальным кооперативам. По этой же линии здесь за последнее время побывали американцы Стивенс и Лаймон» [11, с. 277].

О серьёзной и настойчивой работе американцев по проникновению в северо-западные районы Китая постоянно информировал Москву А.С. Панюшкин. Так, в декабре 1942 года он сообщал: «Обстановка в Китае в целом характеризуется активным проникновением США с целью усиления своего влияния на Китай за счёт ослабления британских позиций в Китае. Намерения американцев открыть консульства в Ланьчжоу, Урумчи и Кульдже, а также неоднократные поездки работников американского посольства в Чунцине и других специалистов в Ганьсу, Синьцзян и другие северо-западные провинции Китая, говорят о том, что правительство США, пока изучая обстановку в этой части Китая, преследует цель дальнейшего проникновения и усиления своего влияния на северо-западе Китая, способствуя тем самым Центральному правительству Китая в деле ослабления нашего влияния на северо-западе и вытеснения нас из Синьцзяна» [11].

Следует отметить, что на проблеме, связанной с очевидным нарастанием соперничества Советского Союза, США и Англии в северо-западных провинциях, всё более сказывались весьма непростые отношения, сложившиеся после начала Великой Отечественной войны между советским руководством и губернатором Синьцзяна генералом Шен Шицаем. Генерал обрёл губернаторский пост после подавления мощного национального движения коренных народов провинции, охватившего регион в 1931-1934 годах. Значительную помощь китайской администрации в подавлении этого движения, как отмечалось выше, оказал Советский Союз, который был заинтересован в спокойствии на своих границах и на сопредельной территории, откуда советская промышленность получала качественные и дешёвые сырьевые ресурсы. Генерал Шен Шицай возглавлял китайские войска в провинции в период борьбы с повстанцами, тесно сотрудничал с командованием советского экспедиционного корпуса, прибывшего на помощь этим войскам, и позиционировал себя как сторонника марксизма. В результате при самой активной поддержке советского руководства в 1935 году генерал занял пост губернатора Синьцзяна. Новый губернатор, предпринявший некоторые шаги в области решения национального вопроса и демократизации общества, начал в то же время проводить активную политику сближения с Советским Союзом. Одновременно с этим Шен Шицай существенно ограничил контакты и связи администрации провинции с Центральным правительством Китая. В свою очередь, советское руководство, используя благоприятную внутривластную ситуацию в Синьцзяне, сумело добиться весьма высокой степени своего политического и экономического влияния в провинции. Определённой иллюстрацией этого может служить то, что в 1938 году из всего объёма добываемых на территории провинции металлов 24% вольфрама, 51% сурьмы 8% олова доставлялись в СССР [12, с. 291]. Не-

сомнительный интерес для советской стороны представляло и то, что в 1941 г. советские геологи нашли на севере Синьцзяна в районе городов Коктогай и Алтай серьезные залежи урана. В условиях работы над проектом атомной бомбы это обстоятельство являлось более чем веским поводом для сохранения своего контроля над регионом. Поэтому поддержание дружеских отношений с губернатором Синьцзяна для советского руководства являлось насущной необходимостью. Надо отметить, что сам Шен Шицай в рассматриваемый период так же активно поддерживал свой имидж «марксиста» и верного друга СССР. Достаточно сказать, что, отказавшись стать членом ЦК гоминьдана, он в то же время в сентябре 1938 года в ходе визита в Москву в условиях строгой секретности вступил в ВКП (б). Более того, как следует из письма, направленного Шен Шицаю 3 июля 1942 года народным комиссаром СССР по иностранным делам В.М. Молотовым, губернатор Синьцзяна в январе 1941 года обратился к советскому руководству с предложением создать в Синьцзяне Советскую республику и включить её в состав СССР, мотивируя это «наличием удобного случая, когда английские империалисты и Чан Кайши не могут вмешаться в дела Синьцзяна», а также тем, что «советский Синьцзян мог бы толкать весь Китай на путь советизации» [13, с. 427-428]. Однако лидеры СССР не поддержали эту сомнительную идею. Ситуация с некоторыми изменениями оставалась таковой до начала Великой Отечественной войны Советского Союза против фашистской Германии.

Успехи фашистского агрессора в первый период войны против СССР породили у многих политиков в Китае, в том числе и у Шен Шицай, ощущение, что поражение советского государства неизбежно. В этих условиях генерал решил произвести корректировку своей политической линии, которая строилась на использовании противоречий между СССР и Китаем, при одновременном получении серьёзных выгод от тесного сотрудничества со своим северным соседом. Такая корректировка потребовала от него сначала дистанционирования, а затем и жёсткого разрыва всех видов сотрудничества с советским государством. В то же время Шен Шицай, пытаясь сохранить свой контроль над Синьцзяном, начал восстанавливать связи с Центральным правительством и гоминьданом, остававшиеся на протяжении почти 8 лет более чем прохладными. Действия Шен Шицай вызвали у советского руководства, долгое время доверявшего генералу, крайне негативную реакцию. Кроме того, они отразились на всём комплексе советско-китайских отношений, ибо было очевидно, что за мероприятиями губернатора стоит китайское правительство. В свою очередь, резкое ухудшение советско-китайских отношений сказалось на многих вопросах международного характера, в том числе, и на степени взаимодействия стран антигитлеровской коалиции, участвовавших в войне против милитаристской Японии. Разумеется, роль синьцзянского фактора сказалась и на процессе проникновения и укрепления позиций США и Англии на северо-западе Китая в целом и в провинции, в частности. Именно на это обстоятельство указывал А.С. Панюшкин в своей записке, когда говорил, что правительство США способствует Центральному Правительству в «деле ослабления нашего влияния на Северо-Западе и выталкивания нас из Синьцзяна» [14, с. 27]. Записки и информации сотрудников посольства и консульств, представителей спецслужб, работавших в Китае, свидетельствуют, что советское руководство имело полное представление о складывавшейся ситуации. Более того, у него были и рекомендации относительно вариантов решения проблемы. Однако активность американцев и Англичан в Китае в указанный период явно опережала реакцию советского руководства.

В апреле 1943 года США открыли консульство в Урумчи. Консулом в Синьцзян был назначен, ранее упоминавшийся нами, Оливер Эдмунд Клабб, работавший до этого назначения вторым секретарём посольства. Он был известен в Советском Союзе не только как авторитетный востоковед, но и как опытный разведчик, специализировавшийся на работе против СССР. Последнее обстоятельство было ещё одним свидетельством интереса США к Синьцзяну и проблемам возможного вытеснения из этого региона советского государства. В Ланьчжоу консульство США было открыто ранее. Почти одновременно с американцами открыли своё консульство в Урумчи и англичане, которые до этого имели своё консульство только в Кашгаре. Однако следует подчеркнуть, что английские дипломаты уступали в упорстве и энергии своим американским коллегам Отличительной чертой

в деятельности английских консульств в 40-х годах, является то, что консульские работники после открытия своих учреждений вели себя значительно пассивнее, нежели в 20-х и первой половине 30-х годов. У этой пассивности были вполне определенные причины. За то время, пока Синьцзян был практически под полным контролем СССР, британские дипломаты утратили свои связи в провинции, а британская разведка потеряла большую часть своих агентов. В итоге и тем и другим приходилось, в буквальном смысле, все начинать сначала.

Вслед за учреждением консульства американцы начали строительство ряда военных объектов в районах: Хами, Урумчи, Кульджи, Кэши. Американский исследователь А. Хазиотис отмечал, что «...прибытие в провинцию в апреле 1943 г. генерального консула Э. Клабба явилось новым фактором, свидетельствующим о росте американского влияния в Синьцзяне [15, р. 138]. Западные средства массовой информации, комментируя усиление влияния Соединённых Штатов Америки в Синьцзяне, не без ехидства отмечали, что «Чан Кайши напоминает собой собственника дома, который более не принадлежит ему. Не успел он вырвать Туркестан (Синьцзян – В.Б.) из рук Советов, как он уже оказался в других руках». О серьёзном отношении руководства США к северо-западным регионам Китая в целом и Синьцзяну, в частности, говорит тот факт, что в июне 1944 г. в провинции пролётом из Москвы в Чунцин на встречу с Чан Кайши на два дня останавливался для ознакомления с ситуацией вице-президент США Г. Уоллес. После знакомства с положением дел в провинции, бесед с Э. Клаббом и работавшими здесь американскими дипломатами, Уоллес посетил необходимым подчеркнуть в письме к президенту США Ф. Рузвельту следующее: «Наш консул в Урумчи и представители нашего посольства считают, что... Синьцзян является районом, за которым надо следить» [16, с. 281].

Отмечая явные успехи американской дипломатии в Китае и пытаясь объяснить очевидные неудачи советских дипломатических работников, первый секретарь посольства СССР в Китае А. Петров сообщал в Москву, что «успехам американцев в смысле усиления своих позиций в Китае способствовала и способствует проамериканская ориентация руководителей китайского правительства, в первую очередь, Чан Кайши и Сун Цзы-вэня, назначенного на пост министра иностранных дел главным образом из-за его близости к влиятельным кругам США. Представители китайских официальных кругов и китайская пресса всегда и всюду подчёркивают, что ведущая роль в войне и в организации послевоенного мира принадлежит США». Эту точку зрения разделял и посол Советского Союза в США И.М. Майский. Выражая свое мнение по означенному вопросу в специальном докладе, направленном на имя комиссара по иностранным делам В.М. Молотова, он подчёркивал: «... Намерения американцев имеют тем больше шансов на осуществление, что они встречают очень широкое сочувствие в руководящих кругах Китая». Далее Майский делал вывод о том, что «Финансово-экономическое господство США в Китае должно привести к чреватому большими последствиями сращиванию американской техники с китайской живой силой. «Это, конечно, довольно длительный процесс, – писал дипломат, – но на определённой стадии развития, он сможет стать весьма опасным для СССР» [17].

Однако, как показали дальнейшие события, успехи США и Англии в вопросах усиления своего экономического и политического влияния в Китае, в том числе и в северо-западных провинциях, оказались кратковременными. Уже в 1944 г. советское руководство инициировало в Синьцзяне мощное национальное движение коренных народов провинции против китайской администрации. Повстанцы при помощи и поддержке СССР создали непризнанную Восточно-Туркестанскую республику, территория которой занимала почти треть провинции, где влияние советского государства было абсолютным. Последовавшие за этим события гражданской войны 1945-1949 гг., победа и приход к власти коммунистической партии Китая вообще сняли с повестки дня вопрос о каком-либо влиянии США и Англии в этой стране.

**Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проекты № 13-11-22005 «Советский Союз и великие державы в Синьцзяне в 1918-1949 гг.: столкновение региональных интересов»; № 12-31-09012 «Центральноазиатский регион в системе внешних отношений России и Китая: история и современность» и финансовой поддержке Минобрнауки в рамках государственного задания Министрства образования и науки РФ, проект № 6.4137.2011 «Источники юга Западной Сибири и сопредельных территорий XVII – первой половины XX в.».*

Библиографический список

1. Архив внешней политики Российской Федерации (АВПР РФ). Ф. 8/08. Оп. 11. П. 56. Д. 185. Л. 17-18.
2. Соколов, Н.Н. Политика США по вопросу предоставления финансовой помощи гоминьдановскому правительству в связи с агрессией Японии против Китая (июль 1937-декабрь 1938 гг.) / Проблемы истории внешней политики империалистических государств: межвузовский сб. науч. статей. — Томск, 1979.
3. Архив внешней политики Российской Федерации (АВПР РФ). Ф. Референтура по Китаю. Оп. 37. П. 223. Д. 12. Л. 12.
4. Hoover, H. Memoirs: The Cabinet and the Presidency, 1920-1933. — N.Y., 1952.
5. Сиполс, В.Я. Внешняя политика Советского Союза 1936-1939 гг. — М., 1987.
6. Советско-китайские отношения 1917-1957 // Сборник документов. — М., 1959.
7. Вартанов, В.Н. Операция «Z». Советские добровольцы в антияпонской войне китайского народа в 30-40 гг. — М., 1992.
8. Панюшкин, А.С. Записки посла: Китай 1939-1944 гг. — М., 1081.
9. АВПР РФ. Ф. Литвинова. Оп. 15. П. 108. Д. 55. Л. 14.
10. Там же. Ф. Референтура по Синьцзяну. Оп. 29. П. 203. Д. 26;
11. Документы внешней политики СССР. 1942. Т. XXV: в 2 кн. — Тула, 2010. — Кн. 2. Июль — декабрь.
12. Обухов, В.Г. Схватка шести империй. Битва за Синьцзян. — М., 2007.
13. Документы внешней политики СССР. 1942. Т. XXV: в 2 кн. — Кн. 2 (Июль-декабрь).
14. Документы внешней политики СССР. 1942. Т. XXV: в 2 кн. — Кн. 2 (Июль-декабрь).
15. Hasiotis, A. Soviet Political, Economic and Military Involvement in Sinkiang from 1928-1949. — N.Y. and L., 1987.
16. АВПР РФ. Ф. Референтура по Китаю. Оп. 35-а. П. 239. Д. 11. Л. 13.
17. Там же. Оп. 37. П. 223. Д. 12. Л. 22.

Bibliography

1. Arkhiv vneshney politiki Rossiyskoy Federacii (AVPR RF). F. 8/08. Op. 11. P. 56. D. 185. L. 17-18.
2. Sokolov, N.N. Politika SShA po voprosu predostavleniya finansovoy pomoshchi gomin'danovskomu pravitel'stvu v svyazi s agressiey Yaponii protiv Kitaya (iyul' 1937-dekabr' 1938 gg.) / Problemih istorii vneshney politiki imperialisticheskikh gosudarstv: mezhvuzovskiy sb. nauch. statey. — Tomsk, 1979.
3. Arkhiv vneshney politiki Rossiyskoy Federacii (AVP RF). F. Referentura po Kitayu. Op. 37. P. 223. D. 12. L. 12.
4. Hoover, H. Memoirs: The Cabinet and the Presidency, 1920-1933. — N.Y., 1952.
5. Sipols, V.Ya. Vneshnyaya politika Sovetskogo Soyuza 1936-1939 gg. — M., 1987.
6. Sovetsko-kitayskie otnosheniya 1917-1957 // Sbornik dokumentov. — M., 1959.
7. Vartanov, V.N. Operatsiya «Z». Sovetskie dobrovol'tsi v antiyaponskoy voyne kitayskogo naroda v 30-40 gg. — M., 1992.
8. Panyushkin, A.S. Zapiski posla: Kitay 1939-1944 gg. — M., 1081.
9. AVP RF. F. Litvinova. Op. 15. P. 108. D. 55. L. 14.
10. Tam zhe. F. Referentura po Sin'c'zyanu. Op. 29. P. 203. D. 26;
11. Dokumentih vneshney politiki SSSR. 1942. T. XXV: v 2 kn. — Tula, 2010. — Kn. 2. Iyul' — dekabr'.
12. Obukhov, V.G. Skhvatka shesti imperiy. Bitva za Sin'c'zyan. — M., 2007.
13. Dokumentih vneshney politiki SSSR. 1942. T. XXV: v 2 kn. — Kn. 2 (Iyul'-dekabr').
14. Dokumentih vneshney politiki SSSR. 1942. T. XXV: v 2 kn. — Kn. 2 (Iyul'-dekabr').
15. Hasiotis, A. Soviet Political, Economic and Military Involvement in Sinkiang from 1928-1949. — N.Y. and L., 1987.
16. AVP RF. F. Referentura po Kitayu. Op. 35-a. P. 239. D. 11. L. 13.
17. Tam zhe. Op. 37. P. 223. D. 12. L. 22.

Статья поступила в редакцию 08.08.13

УДК 03.23.31

Kuznetsov S.V. THE IMPACT OF REFORMS OF D. A. MILYUTIN ON RUSSIAN MILITARY HISTORY OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY. The paper analyzes some aspects of the reforms of the Russian military organization, conducted by the Minister of War D.A. Milyutin in the 60-70's. XIX century and their impact on the combat readiness of the Russian Imperial Army in the subsequent wars of the late XIX – early XX century.

Key words: war, army, military reform, the General Staff, the military district, a military academy, the officer corps, generals.

С.В. Кузнецов, ст. преп. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: smitsergey@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РЕФОРМ Д.А. МИЛЮТИНА НА ВОЕННУЮ ИСТОРИЮ РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье проанализированы некоторые аспекты реформ русской военной организации, проведенных военным министром Д.А. Милютиным в 60-70-х гг. XIX века, и их влияние на боеспособность Русской Императорской Армии в последующих войнах конца XIX – начала XX века.

Ключевые слова: война, армия, военные реформы, генеральный штаб, военные округа, военная академия, офицерский корпус, генералитет.

В 60-70-х годах XIX века Русская Императорская Армия (РИА) пережила второе – после Петра Великого – глубокое и всестороннее реформирование. Инициатором и главным деятелем этих реформ, оказавшим определяющее личное влияние на их цели и характер, был генерал Дмитрий Алексеевич Милютин, в течение двадцати лет (1861-1881 гг.) возглавлявший Военное министерство России. Воспитанник благородного пансиона при Московском университете и блестящий выпускник Им-

ператорской Военной Академии Д.А. Милютин в 40-х-50-х годах XIX века снискал известность как выдающийся военный историк и теоретик.

Однако, признавая несомненные заслуги Д.А. Милютина в области военной науки, следует помнить, что вся его служба прошла исключительно на штабных и преподавательских должностях. Командного опыта он не имел совсем. Боевой опыт ограничивался двумя краткими командировками (1843 – 1844

и 1856 – 1860) в качестве штабного офицера на Кавказ, где шла затяжная партизанская война с полудикими горцами. Опыт этой колониальной по своему характеру войны в последствие оказал существенное влияние на идеи Д.А. Милютин по реорганизации всей Русской армии. Убеденный «западник» и «либерал» Д.А. Милютин отдавал безусловное предпочтение академической образованности перед боевым и строевым опытом, что предопределило систему отбора на высшие командные посты в РИА до самого ее печального конца. Авторитарный руководитель, добившийся почти неограниченного влияния на Александра II в военных, да и не только в военных, вопросах, Д.А. Милютин ревниво оберегал свое, с таким трудом завоеванное, положение. Именно поэтому он не допустил создания полноценного Генерального Штаба (ГШ), опасаясь, что его начальник затмит военное министерство [1, с. 105]. Кроме того, будучи убежденным франкофилом, Д.А. Милютин копировал многие французские военные институты, пока разгром Франции в 1870 – 1871 гг. не показал их порочность. Так вопрос о введении всеобщей воинской повинности был поставлен им только после сокрушительного разгрома профессиональной армии Второй Империи вооруженным народом Германии [2, с. 341].

В отечественной и зарубежной историографии личность Д.А. Милютин и осуществленные им реформы оцениваются в целом положительно, а иногда и восторженно. Вина за судьбоносные поражения русской армии возлагается либо на высшее государственное руководство (самодержавие), либо на непосредственных исполнителей, но не на систему военной организации, созданную Д.А. Милютиным [3, с. 255-257]. Лишь немногие военные историки смогли увидеть, что «Семена просвещенного, но бездушного рационализма – «Зубы Дракона», посеянные в шестидесятых годах, дали всходы маньчжурского гаоляна и безотрадных полей Мировой войны. Исследуя бюрократию Сухомлинова, полководчество Куропаткина и Жилинского, сдачу Клюева и Бобыря, дезертирство Благовещенского и Мышлаевского, мы всегда наткнемся на первоисточник зла – на то оскудение духа, что явилось результатом уклада, сообщенного армии графом Дмитрием Алексеевичем Милютиным» [4, с. 195-196].

Важной особенностью историографии военных реформ является то, что большинство исследователей основное внимание уделяют преобразованиям в области комплектования, снабжения и вооружения армии. Положительный эффект реформ в этих областях совершенно очевиден. Однако, другие характеристики военной системы, созданной Д.А. Милютиным, такие как принципы организации крупных соединений, порядок отбора и подготовки высших командных кадров и отсутствие полноценных органов военного планирования и стратегического руководства, глубокому научному анализу, за редким исключением, не подвергаются. А ведь именно эти факторы оказали решающее влияние на ход и исход последующих войн Российской Империи, столь богатых позорными поражениями и бедных славными победами русского оружия.

Армия существует для победы в войне. Это ее главная цель. Поэтому объективная историческая оценка любых реформ в военной области возможна только с учетом результатов действий вооруженных сил в последующих войнах.

Реформированная Д.А. Милютиным армия вела три крупных войны:

1. Русско-турецкая 1877 – 1878 гг. – победа, но сопровождавшаяся крупными оперативно-тактическими поражениями (крупнейшие – Зевин и Плевна), приведшими к затягиванию войны и значительному перерасходу людских и материальных ресурсов, не соразмерному с мощью противника.

2. Русско-японская 1904 – 1905 гг. – поражение от азиатской державы, менее 40 лет до войны вступившей на путь индустриального развития. Имело роковые для России политические последствия.

3. Мировая 1914 – 1918 гг. – оценить военный итог трудно, ибо участие в ней России закончилось катастрофической революцией 1917 г. Тем не менее, оперативные поражения у Танненберга, Брезина, Августова, Горлице и т. д., приведшие к огромным людским потерям, срыву всех стратегических планов русского командования и оставлению значительной территории, весьма характерны.

Естественно, что у таких итогов военной деятельности России в конце XIX – начале XX в. было множество причин, но не последнее место среди них занимают пороки военной системы, созданной Д.А. Милютиным.

Главным организационным мероприятием Д.А. Милютин в самом начале его деятельности как военного министра, стало упразднение в мирное время корпусных и армейских штабов. Высшими военно-организационными единицами мирного времени оставались пехотные и кавалерийские дивизии, артиллерийские и саперные бригады, никак не соединенные между собой и подчиненные непосредственно командующим войсками вновь учрежденных военных округов. В случае войны из этих разрозненных частей формировались импровизированные корпуса и армии, которые возглавляли вчерашние начальники пехотных или кавалерийских дивизий, которым придавались такие же импровизированные штабы, собранные после начала мобилизации из незнакомых друг с другом офицеров. Эта система была заимствована из Франции, которая в 1858 году «была поделена на 7 маршалатов; каждый маршал командовал всеми войсками и военными учреждениями в пределах своего округа... Корпусов в мирное время не было; в случае необходимости они надергивались из наиболее подходящих частей различных маршалатов; такая организация была очень удобна для небольших заморских походов, но жестоко отомстила за себя в 1870 году» [2, с. 91]. При проведении этой реформы сыграл свою роль и опыт многолетней Кавказской войны, в которой действовали не крупные соединения постоянного состава, а импровизированные отряды, составлявшиеся по случаю из различных мелких войсковых частей. Оправдывалась эта мера, во-первых, экономией финансовых средств, во-вторых, отказом от «крайней централизации», которая объявлялась главным пороком старой николаевской системы военного управления, и, в-третьих, тем, что «опыт нескольких последних войн достаточно указал уже, что наши корпуса суть слишком крупные тактические единицы, для постоянного употребления на театре войны в целом их составе» [5, с. 88]. При этом не учитывалось два важных момента:

1. Корпус, в отличие от дивизии или бригады, – это самостоятельное соединение частей *всех родов войск* (пехоты, кавалерии, артиллерии и саперов) и главный смысл корпусной организации состоит в обеспечении *тесного взаимодействия* всех этих родов в бою. Этому тесному взаимодействию необходимо постоянно учить и командиров, и войска в мирное время, ибо освоение этой науки на поле боя слишком дорого стоит, как показал последующий военный опыт русской армии.

2. Кроме локальных войн с ограниченными целями, на опыт которых ссылались Д.А. Милютин, России предстояло вести и полномасштабные войны с первоклассными военными державами или с их коалициями. И это следовало предвидеть.

В 1876 – 1877 годах в связи с русско-турецкой войной корпуса были восстановлены и сохранены по окончании войны, но организация взаимодействия родов войск, как показали последующие войны, так и осталась одним из слабых мест русской военной организации.

Военно-окружная система, созданная Д.А. Милютиным в 1862-1865 гг., призвана была, прежде всего, разгрузить военное министерство в вопросах комплектования, снабжения, расквартирования и медицинского обеспечения войск. Собственно военных – боевых – функций ни командующие войсками округов, ни их штабы не получили. В случае войны они продолжали исполнять свои обязанности мирного времени. Формирование на основе окружных штабов каких-либо органов полевого управления войсками не предусматривалось, как и назначение командующих войсками округов на командные должности в действующей армии. Должность командующего войсками приграничных округов совмещалась с должностью генерал-губернатора, т.е. гражданского администратора, управлявшего несколькими губерниями или областями. Все это приводило к тому, что во главе военных округов, как правило, оказывались люди, хоть и имевшие военный чин, но фактически невоенные – давно покинувшие строй и затем много лет прослужившие на штабных и административных должностях, иногда даже не в военном ведомстве. Не случайно, что в Положении о военно-окружных управлениях 1864 года обязанности командующего войсками округа по боевой подготовке (образованию, как тогда говорили) войск обозначены лишь в *девятом* пункте и сведены всего лишь к «общему наблюдению за правильным ходом» этого «образования» (ПСЗ, собр. 2, т. 39, отд. 1, № 41162). Так, упразднив в мирное время должности командующих армиями и командиров корпусов и их штабы, Д.А. Милютин не создал им адекватной замены в сфере боевой подготовки командиров и войск.

Основным критерием при назначении на высшие командные посты при Д.А. Милютине становится принадлежность к корпусу офицеров ГШ, состоявшему исключительно из выпускников Николаевской Академии ГШ. «Для непривилегированного офицерства иначе, как через узкие ворота «Генерального штаба», выйти на широкую дорогу военной карьеры в мирное время было почти невозможно» [6, с. 118]. Проблема состояла в том, что до самого катастрофического конца в 1917 году концепция ГШ в России, его место в системе военной организации не были четко определены. Русская организационная мысль металась между французским (Д.А. Милютин был его страстным сторонником) и германским образцами. Если во Франции до 1880 года ГШ, полностью обособленный от войск, состоял из офицеров, занимавших исключительно штабные и административные должности, то в Пруссии, а затем в Германии ГШ был тесно связанной с войсками «школой», через которую проходили почти все строевые командиры, назначавшиеся в дальнейшем на высшие командные посты. В российской реальности стремление Д.А. Милютина, с одной стороны, максимально способствовать развитию военной науки и образованности, а с другой, обеспечить офицерам ГШ господствующее положение в армии привело к тому, что к началу XX века около 70% высших командных постов (начальники дивизий и выше) занимали академически образованные, а иногда и отличившиеся на военно-научном поприще генералы, но обладавшие при этом мизерным опытом самостоятельного строевого командования. В таблице 1 приведено соотношение сроков строевой и административно-штабной службы генералов ГШ, командовавших русскими армиями в начальный период Мировой войны.

химандритами». Он создал всю их неспособность, но это несколько не мешало им твердо сидеть на своих местах... Ему нужны были такие сотрудники, которые вполне подчинялись ему, которых он мог поработить. Он не в состоянии был оценить талант, да и зачем таланты, когда требовалось только точное исполнение его воли?» [7, с. 310, 312]. Крайне отрицательное отношение Милютина к самой идее создания Генштаба объяснялось еще и его конфликтом с бывшим начальником, фельдмаршалом князем А. И. Барятинским, который был сторонником прусской системы, в которой военный министр фактически занимал положение, подчиненное начальнику ГШ.

Первая война реформированной РИА с Турцией в 1877 – 1878 годах закончилась формальной победой. Но достигнута эта победа была чрезвычайно большой ценой, не соразмерной с мощью третейственного, по европейским меркам, противника – армии Османской Империи. В этой войне проявились все основные пороки военной организации, созданной Д.А. Милютиным. Прежде всего, отсутствие Генерального штаба – «мозга армии» – органа военного планирования и стратегического руководства. В результате: внятного плана войны не было, силы противника были оценены неверно, предназначенных для военных действий собственных сил оказалось недостаточно, а те, что были, использовались крайне неэффективно. Это привело к затягиванию кампании на зимний период, значительным людским потерям и серьезным политическим осложнениям.

Особо следует отметить крайне низкое качество высшего командного состава. Выпускники столь любезной военному министру Императорской Военной Академии генералы А.А. Неплюшкин (начальник полевого штаба действующей армии),

Таблица 1

Соотношение строевой и нестроевой службы офицеров русского Генерального штаба
(сроки указаны с момента причисления к ГШ и до назначения командующим армией)

армия	чин, фамилия	строевая служба	нестроевая служба
1-я армия	г. от кав. П. К. Ренненкампф	18 лет 9 месяцев	12 лет 11 месяцев
2-я армия	г. от кав. А. В. Самсонов	7 лет 11 месяцев	21 год 9 месяцев
3-я армия	г. от инф. Н. В. Рузский	5 лет 8 месяцев	26 лет 11 месяцев
4-я армия	г. от инф. А. Е. Эверт	8 лет 5 месяцев	23 года 3 месяца
5-я армия	г. от кав. П. А. Плеве	14 лет 5 месяцев	22 года 7 месяцев

Начиная с эпохи Д.А. Милютина, упускалось из виду, что для командующего на поле боя и начальника штаба за письменным столом необходимы совершенно разные опыт и качества характера. Задача начальника штаба – собрать и систематизировать информацию и на основе ее анализа предложить командующему возможные варианты действий. Командующий должен выбрать из предложенных вариантов наилучший, *принять решение* и, что особенно важно, взять на себя *ответственность* за последствия его реализации. Именно неумение в критический момент принять ответственное решение отличает высший русский генералитет конца XIX – начала XX века, что стало важнейшей причиной поражений русской армии этого периода.

Важнейшим элементом военной системы индустриальной эпохи является Генеральный Штаб – «мозг армии», осуществляющий стратегическое планирование будущих военных конфликтов и стратегическое руководство вооруженными силами в ходе войны. Главным пороком милютинской системы было отсутствие такого органа. В этом вопросе преимущественно личные качества, взгляды и отношения Д.А. Милютина сыграли роковую роль в судьбе русской армии. Военный министр «был очень недоверчив, относился к людям весьма строго, но при этом как нарочно приближал к себе людей, не только не отличавшихся дарованиями, но положительно бездарных. Кому не известно, что такое был при нем начальник Главного штаба граф Гейден или помощник его Мещеринов? Сам Милютин в тесном кружке жестоко издевался над ними и называл их не иначе как «ар-

К.В. Левицкий (помощник начальника полевого штаба), П.Д. Зотов (командир IV армейского корпуса), барон Н.П. Криденер (командир IX армейского корпуса), К.И. Гершельман (начальник 24 пехотной дивизии) и многие другие проявили полную несостоятельность. «Большинство генералов... медлили с выступлением к намеченным объектам, были не способны сформулировать четкие планы и отдать точные приказы, не торопились развить успех, быстро поддавались панике и отходили... Русские не расплачивались за свои оперативные ошибки порой только потому, что турецкий генералитет был еще хуже» [3, с. 242-243].

Но особенно поражает тот факт, что ошибки высшего военного руководства в этой войне, с лихвой оплаченные русской кровью, не послужили уроком для будущего. Выдающийся военный историк Д.А. Милютин отнюдь не спешил анализировать свои собственные просчеты и промахи своих подчиненных. «Изучение этой войны могло бы оказать огромную помощь в поднятии тактического и оперативного уровня русских войск. Однако всякое исследование должно было столкнуться с многочисленными ошибками высшего русского командования. Последнее было слишком чувствительно к критике; всякая серьезная историческая работа над опытом этой войны оказывалась невозможной. В результате ошибочные линии в развитии оперативного и тактического мышления русской армии не были исправлены; нарастая, ошибки в подготовке войск и начальников привели к горестным поражениям» [2, с. 410] в русско-японской и Мировой войнах.

Библиографический список

1. Айрапетов, О.Р. Забытая карьера «русского Мольте». Николай Николаевич Обручев (1830 – 1904). – СПб., 1998.
2. Свечин, А. Эволюция военного искусства. – М.; Л., 1928. – Т. 2.
3. Бушнелл, Дж. Д. Милютин и Балканская война: испытание военной реформы // Великие реформы в России. 1856 – 1874 / под. ред. Л.Г. Захаровой и др. – М., 1992.
4. Керсновский, А.А. История русской армии: в 4 т. – М., 1993. – Т. 2.

5. Приложения к историческому очерку развития военного управления в России / сост. Н.А. Данилов // Столетие Военного министерства. 1802 – 1902 / под. ред. ген.-лейт. Д.А. Скалона. – СПб., 1902. – Т. 1.
6. Деникин, А.И. Путь русского офицера. Статьи и очерки на исторические и геополитические темы. – М., 2006.
7. Феоктистов, Е.М. За кулисами политики и литературы. – М., 1991.

Bibliography

1. Ayjrapetov, O.R. Zabihtaya karjera «russkogo Moljtkе». Nikolaj Nikolaevich Obruchev (1830 – 1904). – SPb., 1998.
2. Svechin, A. Ehvoluciya voennogo iskusstva. – M.; L., 1928. – Т. 2.
3. Bushnell, Dzh. D. Milyutin i Balkanskaya vojna: ispihtanie voennoy reformy // Velikie reformy v Rossii. 1856 – 1874 / pod. red. L.G. Zakharovoy i dr. – M., 1992.
4. Kersnovskiy, A.A. Istoriya russkoy armii: v 4 t. – M., 1993. – Т. 2.
5. Prilozheniya k istoricheskomu ocherku razvitiya voennogo upravleniya v Rossii / sost. N.A. Danilov // Stoletie Voennogo ministerstva. 1802 – 1902 / pod. red. gen.-leyt. D.A. Skalona. – SPb., 1902. – Т. 1.
6. Denikin, A.I. Puti russkogo oficera. Statyi i ocherki na istoricheskie i geopoliticheskie temy. – M., 2006.
7. Feoktistov, E.M. Za kulisami politiki i literatury. – M., 1991.

Статья поступила в редакцию 08.08.13

УДК – 94 (47)

Timohin E.A. THE MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF JUDICIAL PROCEEDINGS IN THE TOWNS OF WEST SIBERIA (XVII C). The main trends in the development of judicial proceedings norms of the voivodship administration Western Siberia in the XVII century are described. The main features, the normative categories are highlighted. Their relationship with norms of all-Russian law is shown. The comparative analysis of legal provisions with various content is carried out.

Key words: judicial proceedings, judicial proceedings Siberian origin, Council Code of 1649, voevoda's subjectivism, normative framework of voivodes activity, criminal offenses, the punishment system, the rules of all-Russian law.

Е.А. Тимохин, зав. лабораторией психолого-педагогических проблем профессионального образования и социологических исследований Челябинского института развития профессионального образования, г. Челябинск, E-mail: doc2093@list.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СУДОПРОИЗВОДСТВА В УЕЗДАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В XVII ВЕКЕ

В работе описаны основные тенденции развития норм судопроизводства воеводской администрации Западной Сибири в XVII в., выделены основные особенности, нормативные категории, показана взаимосвязь с нормами общерусского законодательства, проведен сравнительный анализ различных по содержанию нормативных положений.

Ключевые слова: Судопроизводство, судебная практика сибирского происхождения, Соборное уложение 1649 года, субъективизм воевод, нормативная база деятельности воевод, уголовные преступления, система наказаний, нормы общерусского законодательства.

Колонизация Сибири в XVII в. потребовала от Русского государства напряженных усилий, так как предстояло осваивать отдаленные территории при минимальных людских ресурсах. В условиях отдаленности с одной стороны большое значение придавалось общерусским нормам как нормативной базе деятельности воевод. С другой стороны – субъективной оценке со стороны воевод и их товарищей. В подобных условиях более сложным встал вопрос о судопроизводстве, так как именно эта сфера деятельности напрямую предполагала как апеллирование к нормам государственного законодательства, так и личное участие воевод, головы в отправлении суда. Субъективизм имел место, вопрос в том, насколько и показателем каких процессов, явлений это стало?

Основные инстанции судопроизводства – разрядный, уездные суды воевод и судебные избы приказчиков. С 1621 года в Сибири формируется церковное судопроизводство. Обе ветви судебной власти могли вполне основываться в течение столетия, как на общерусских нормах Судебника 1550 г. и Соборного уложения 1649 г., ряда указов, так и на судебной практике сибирского происхождения [1, с. 104–105, 107, 111, 115; 2, с. 93; 3, лл. 1–2]. В частности, в верхотурском уезде во второй половине XVII в. Нормы Соборного Уложения 1649 года нашли применение [4, лл. 121–123].

Ряд судебных, процессуальных, гражданских и нотариальных полномочий (статус имущества, пропавшего во время «войны», тюремное заключение и т.д.) воевод в целом по стране был отражен в царских указах 1619, 1637, 1638, 1639, 1641 годов [5, с. 95–96 № 88, с. 157–158 № 203, с. 181 № 248, с. 183 № 254, с. 189 № 268, с. 195 № 286]. Поэтому до издания Соборного Уложения 1649 года «судебные полномочия воевод фиксируют-

ся как бы случайно и попутно, в связи с изданием отдельных норм в различных областях права» [1, с. 110]. Таким образом, правовая система в большей степени была казуальной, нормотворчество, особенно в Сибири, было ориентировано на решение текущих задач и характер законодательных установлений зависел от специфики ситуации.

В Уложении обходится стороной вопрос о соотношении объема компетенции судебных органов воеводской власти и Москвы, но возможность передачи дел признается. Полномочия воевод устанавливают их ответственность за умышленное неправосудие, порядок проведения процесса, наличия основных документов у истца и ответчика, решение уголовных и гражданских вопросов [6, с. 31, 43, 60, 184–185, 197–198, 222].

Другой общерусской нормой судопроизводства была зависимость подсудности сибирского населения от места проживания [7, с. 731; 1, с. 117]. Однако Соборное уложение 1649 года учитывало географический фактор: так воеводам Астрахани из-за их удаленности от центра разрешалось вести исковые дела на сумму более 20 руб., что было запрещено для воевод других городов [6, с. 70, 245]. Е.В. Вершинин на основании изучения Уложения и ряда других материалов полагает, что «судебная компетенция сибирских воевод по уголовным и гражданским делам должна была определяться географической удаленностью от столицы» [1, с. 113–114]. Исследователь делает вывод, что судебные «дела, которые рассматривались в воеводских избах, по характеру можно разделить на политические, уголовные и дела, относящиеся к различным отраслям гражданского права» [1, с. 118]. Основными исками могли выступать имущественно-денежные, неуплата в заемной кабале, «бесчестье», прекращение разбирательства по мировой челобитной до вы-

несения решения суда [1, с. 126]. Однако специфика судебной системы заключалась не только в этом.

Сравнение многочисленных царских грамот, их распорядительной части с положениями наказов и отписок, как документов, исходящих от воевод непосредственно, показывает, что судебные и административные полномочия представляли собой единое целое, не было разделения на эти две ветви управления.

В этом случае полномочия приказчика по всей видимости также сочетали как административный и судебный компонент: сочетали как административный и судебный компонент: в памятниках приказчику Ирбитской слободы 1644 г. Василию Муравьеву имелись указания на царские указы и грамоты как источник норм и положений памятей [8, лл. 22, 28, 30]. При этом воеводские отписки также содержали вопросы судебного характера, предметом которых выступали как споры, иски, нарушения, так и вопросы уголовного судопроизводства [9, с. 168 № 24, с. 217 № 91; 10, с. 303; 11, Стб. 363–376 № 11/IX; 12, лл. 47–53]. В рамках судопроизводства применялся правож [13, л. 113]. В этих условиях признавалось определенное разграничение между юрисдикцией церковного и светского суда, что периодически закреплялось законодательными актами, считалось, что «дела духовные не мирской суд» [2, с. 150 № 15; с. 213 № 88, с. 309 № 213].

Сходство в статусе документов вполне было показателем роста влияния церкви в Сибири, ведь патриаршее «ведомство» получило свою единую судебную систему и независимость с 1625 г. при патриархе Филарете. До этого некоторые монастыри патриаршей области...находились в зависимости от Приказа Большого двора. Епархиальные архиереи также отличались определенной самостоятельностью в отправлении судебных функций» [6, с. 241].

При этом схема утверждения церковной власти в 1621 г. предполагала другой порядок в отличие от воеводской администрации: сперва следует грамота, в которой прописывается основное направление деятельности епархии («духовные дела»), далее – нормы грамоты должны были быть официально утверждены и признаны воеводской администрацией, затем последовала первая жалованная грамота в 1622 г., в 1625 г. царский наказ [2, с. 140–151 №№ 2–18, с. 213–214 № 88; 14, с. 107; 10, с. 361 № 213]. Официально в ведении духовного суда закреплялись «духовные дела»: как правило, это разбирательства нравственного характера, религиозного, вплоть до сексуальных извращений, уголовные и гражданские дела лиц, подчинённых церковной иерархии [1, с. 105–106; 2, с. 197 № 68]. Уже через год после утверждения епархиального управления духовенство было обязано передавать судопроизводство по некоторым делам в ведение воеводской администрации [2, с. 197 № 68]. С появлением церковной администрации появляются в законодательстве новые нормы и положения – духовные дела, введение которых санкционируется государством [2, с. 150 № 15]. На общегосударственном уровне полномочия церкви были также закреплены Соборным уложением [9, с. 69–70, 240–246]. Правовой статус церкви по Соборному уложению показывает, что в течение первой половины XVII столетия шел процесс подчинения церкви государству. Для Сибири эта тенденция также могла иметь место, если учесть, что до «до создания самостоятельной сибирской епархии» воеводы успели привыкнуть единолично вершить многие дела, подлежащие церковному суду» [2, с. 24]. При этом воеводская администрация была обязана судить по принципу «смотря по тамошнему делу», основываясь на исторически развивавшейся самостоятельности данной инстанции [2, с. 198 № 68]. В том числе и дела по уголовным преступлениям.

Уголовные преступления в XVII в. в Сибири включали в свой состав, прежде всего, преступления против личности (убийство, нанесение ран, увечий, побоев, оскорбления, «бесчестье»). К особо тяжким относились убийство, кража (татьба) и разбой, к которым отношение судебных органов было самым серьезным, а наказания были достаточно суровы. Убийство в Сибири, как и на Руси, различалось умышленное и неумышленное, что влияло на степень наказания. Однако воеводы тобольского разряда всё же обладали меньшей судебной властью в отношении тяжких уголовных преступлений, чем воеводы восточносибирских уездов [13, лл. 25–30; 1, с. 127–130; 15, с. 30–31 № 11].

Преступления обозначались общерусскими категориями, но при этом сам состав преступления мог быть различным. Так насилие характеризуется, как правило, общими понятиями «воровство» и «насильство», кража того или иного имущества могла быть отражена как в виде общей ссылки на преступления,

так и более подробно в повествовательной части царской грамоты [10, с. 410 № 53; 16, с. 378 № 34; 2, с. 128, с. 190–191 № 62]. Факт «насильства» мог быть сопряжен непосредственно с убийством: «и нам бы их пожаловати, велети...от убийства и от насильства беречи, и жены их, и дети, и род, и племя сыска» [16, с. 378 № 34]. Это также указывало на возможную предпосылку включения в рамки категории «насильства» тех преступлений, которые могли иметь пограничный характер между «насильством» и «убийством», подобному тому, как на Руси в XVI в. сочетались «бой» и «грабеж», которые в рамках судопроизводства шли вместе, но уже имелось между ними разделение [17, с. 144, 211]. Нормы общерусского права применялись и в процессуальной части, но с небольшими изменениями.

В Московском государстве, как установил М.Ф. Владимирский-Буданов, вызов в суд устанавливался посредством челобитной, приставной памяти, срочной. Если первая определяла границы спорного права, вторая судебную инстанцию, а срочная – срок явки [7, с. 732–733]. В Западной Сибири начала XVII в. функции этих документов могла выполнять церковная грамота: так в грамоте Архиепископу Киприану в 1623 г. содержится указание на явку в Москву, предметы судебного спора («наше и духовное великие дела» и т.д.), но при этом отсутствует срок явки: «как ты, богомолец наш, поедешь ис Тоболска к нам к Москве...» [2, с. 209–210 № 83]. В каждой воеводской избе, как правило, находился судный стол [1, с. 115]. Таким образом, судебный процесс инициировался также на основании общерусской практики. И в церковном судопроизводстве применялись общерусские методы вызова посредством приставов [2, с. 150 № 15]. Естественно, что любая форма судопроизводства имела свои методы следствия: в Сибири в начале XVII в. использовались общерусские методы, такие как пытка и очная ставка [9, с. 171–172 № 28, с. 183–184 № 42].

Параллельно «суду» существовала и другая общерусская форма деятельности – «сыск» [13, лл. 14–18]. В законодательстве «сыск» в рамках всей системы управления в начале XVII в. институализируется: в 1619 году создается Сыскай приказ, возникновение которого отразило соотношение как социально-экономических тенденций развития государства, так и политико-правовых. Его появление отчасти было связано с борьбой против «белых слобод», которые освобождались от тягла, с принятием Уложения вводились запреты, в том числе было прикреплено посадское население (Гл. XIX, ст. 1–7, 8–9, 34 – 36, 22, 27, 38, 13 и др.) [17, с. 99–102; 18, с. 81–82].

В рамках общегосударственного управления «сыск» не был отделен от «суда», чему во многом соответствует утверждение в историографии о том, что начальник приказа считался судьей [7, с. 234]. Процедура «сыска» могла быть просто поручена уже существующим учреждениям, самих «сыскайных» приказов было довольно много, их сфера деятельности была разнообразна. Еще с принятия Царского Судебника в законодательстве уже имеет место различие между судом и сыском, которое воспроизводится в Соборном уложении (гл. XXI, ст. 54) [6, с. 123; 17, с. 157].

В западносибирских уездах в законодательных источниках также имеет место связь между судом и «сыском»: «сыском» обозначали и процессуальные процедуры, и различные аспекты административно-хозяйственного освоения [19, с. 251 № 153]. «Сыску» подлежало буквально всё: от разбирательства жалоб до вопросов объяснения, заведения соляных варниц и многое другое [9, с. 171–172 №№ 28, 29, с. 184 № 42, с. 324–326 № 232]. Это могло вполне означать, что у русского населения правосознание с понятием «сыск» ассоциировалось и понятие «суда».

Вместе с тем, «сыск» мог выступать и самостоятельной категорией, отражавшей тот или иной способ регулирования: в течение первой половины XVII в. и позднее на территории Западной Сибири регулярно проводились «сыски», т.е. процедуры, посредством которых выявлялись различные нарушения в работе воевод, голов, служилых людей, переселенцев, ясачного населения [20, с. 47, 66–67, 73–75; 9, с. 24, 43, с. 158 № 14, с. 253–254 № 149, с. 403–404 № 313; 13, лл. 14–18; 21, л. 39; 22, с. 96, 127, 132, 139, 272–290].

Понятие «суда» имело и мировоззренческое значение: ещё в Древней Руси судья должен был «верить, что его решение – правда и есть воплощение правды вечной» [23, с. 50]. В представлениях русского средневекового общества всегда идея суда понималась как «суд праведный», включавшийся во «всяку правду», которая в широком смысле трактовалась как справедли-

вость и исполнение «Слова Божьего ради спасения на Страшном Суде, когда Христос (сама Правда Истинная) будет судить всех» [23, с. 50]. Наиболее ярко это отразилось в Стоглаве, сохранившем свое каноническое значение до Собора 1666 – 1667 гг., а часть положений и после него [23, с. 47]. Сакральный статус царя получил законодательное оформление в ряде статей Соборного уложения (Гл. I, II) [6, с. 27–35]. Сам «сыск» в Сибири также признавался составляющим «правды» [2, с. 190–191 № 62].

Таким образом «судные дела», как сфера правового регулирования, выделяются уже в начале XVII в. Развитие этой сферы протекало почти также как и всех остальных, т.е. по пути усложнения структуры норм и процедур. Не случайно, что высокую роль судопроизводства в русском законодательстве отмечают и иностранцы уже с XVI в. [24, с. 71–75, 342, 449–451]. Вместе с тем, в умонастроениях отразились представления людей о значимости «сыска» как элемента, на что повлияли события Смуты начала XVII в., равно как и её социальные последствия. В рамках судопроизводства в западносибирских уездах с одной стороны нашли применение нормы общерусского законодательства, с другой стороны в большей степени проявились такие характерные черты как субъективизм правящей администрации, синкретизм общерусской и сибирской культур поведения русского служилого и неслужилого населения. В правовом отношении судопроизводство стало одной из связующих сфер законодательства.

Тем самым развитие судопроизводства в Западной Сибири в XVII в. – показатель проявления тенденции к воспроизводству

и сохранению норм, которые сформировались в течение первых десятилетий. Определить временные границы довольно трудно, ведь многое зависело от личности воеводы, его субъективного видения ситуации. При этом роль общерусских норм была ощутимой. Но сложным был вопрос о статусе наказов.

Таким образом, в развитии судопроизводства проявились отчетливо две тенденции. Так с одной стороны имело место воспроизводство со стороны воеводской администрации норм общерусского права и их применение, но при этом формировались нормы западносибирского происхождения. В государственное законодательство признавало разграничение между юрисдикцией церковного и светского суда. Нормы имели распорядительно-повинностный характер, в рамках которых происходил перенос основных категорий, традиций, понятий общерусского права, особенно это относится к нормам Соборного уложения 1649 года. Судопроизводство в этом период становится одной из основных сфер правового регулирования. Отдельно выделяется уголовное судопроизводство, где субъективная оценка той или иной ситуации воеводской администрации становилась одним из основных источников нормотворчества и, как следствие, содержания и характера различных юридических норм. В этих условиях система наказаний за государственные преступления не всегда соответствовала общерусским нормам законодательства. В постановлениях воевод отразились представления о неопределенности наказания, свойственные эпохе, синтез государственного и церковного права. Развитие судопроизводства отразило общие закономерности в развитии законодательства, что было характерно для других видов правоотношений.

Библиографический список

1. Вершинин, Е.В. Воеводское управление в Сибири (XVII век). – Екатеринбург, 1998.
2. Тобольский архиерейский дом в XVII веке. – Новосибирск, 1994. – Сер. История Сибири. Первоисточники. – Вып. IV.
3. Государственный архив Тюменской области (ГАТО), ф. И-47, оп.1, д.432.
4. Российский государственный архив древних актов (РГАДА), ф. 1111, оп.1, ч.1, ед. хр. 13.
5. Законодательные акты Русского государства второй половины XVI – первой половины XVII века: тексты / под ред. Н.Е. Носова. – Л., 1986.
6. Соборное уложение 1649 года: текст, комментарии / сост. А.Г. Манькова, В.М. Паняха, Л.И. Ивиной, Г.В. Абрамовича, Б.Н. Миронова. – Л., 1987.
7. Владимирский-Буданов, М.Ф. Обзор истории русского права. – М., 2005.
8. РГАДА, ф.1111, оп.1, ч.1, д.2.
9. Миллер, Г.Ф. История Сибири: в 2 т. – М., 1941. – Т. 2.
10. Миллер, Г.Ф. История Сибири: в 2 т. – М.; Л., 1937. – Т. 1.
11. Русская историческая библиотека, издаваемая Археографическою комиссией (РИБ). – СПб., 1884. – Т. 8.
12. РГАДА, ф.1111, оп.1, ч.3, стб. 164.
13. РГАДА, ф. 1111, оп.1, ч.2, ед.хр. 65.
14. Бущинский, П.Н. Заселение Сибири и быт первых ея насельников. – Харьков, 1889.
15. Дополнения к актам историческим, собранные и изданные Археографическою комиссией (ДАИ). – СПб., 1869. – Т. 11.
16. Миллер, Г.Ф. История Сибири: в 3 т. – М., 1999. – Т. 1.
17. Судебники XV–XVI веков / подготовка текстов Р.Б. Мюллер, Л.В. Черепнин; коммент. А.И. Копанева, Б.А. Романова; под общей ред. Б.Д. Грекова. – М.; Л., 1952. – Сер. Законодательные памятники русского централизованного государства XV – XVII веков.
18. Развитие русского права в XV–первой половине XVII в. / отв. ред. В.С. Нерсисянц. – М., 1986.
19. Акты исторические, собранные и изданные Археографическою комиссией (АИ). – СПб., 1841. – Т. 3: (1613–1645).
20. Никитин, Н.И. Служилые люди в Западной Сибири XVII в. – Новосибирск, 1988.
21. РГАДА, ф. 1111, оп.1, ч.2, ед. хр. 81 ч.1.
22. Александров, В.А. Власть и общество. Сибирь в XVII в. / В.А. Александров, Н.Н. Покровский. – Новосибирск, 1991.
23. Юрганов, А.Л. Категории русской средневековой культуры. – М., 1998.
24. Россия XVI века. Воспоминания иностранцев / пер. с англ. Н. Белозерской, Ю. Готье; пер. с нем. И. Анонимова, И. Полосина. – Смоленск, 2003.

Bibliography

1. Vershinin, E.V. Voevodskoe upravlenie v Sibiri (XVII vek). – Ekaterinburg, 1998.
2. Tobol'skiy arkhieyskiy dom v XVII veke. – Novosibirsk, 1994. – Ser. Istoriya Sibiri. Pervoistochniki. – Vihp. IV.
3. Gosudarstvenniy arkhiv Tyumenskoy oblasti (GATO), f. I-47, op.1, d.432.
4. Rossiyskiy gosudarstvenniy arkhiv drevnikh aktov (RGADA), f. 1111, op.1, ch.1, ed. khr. 13.
5. Zakonodatel'niye akti Russkogo gosudarstva vtoroy polovini XVI – pervoy polovini XVII veka: teksti / pod red. N.E. Nosova. – L., 1986.
6. Sobornoe ulozhenie 1649 goda: tekst, kommentarii / sost. A.G. Manjkova, V.M. Paneyakha, L.I. Ivinoy, G.V. Abramovicha, B.N. Mironova. – L., 1987.
7. Vladimirskiy-Budanov, M.F. Obzor istorii russkogo prava. – M., 2005.
8. RGADA, f.1111, op.1, ch.1, d.2.
9. Miller, G.F. Istoriya Sibiri: v 2 t. – M., 1941. – T. 2.
10. Miller, G.F. Istoriya Sibiri: v 2 t. – M.; L., 1937. – T. 1.
11. Russkaya istoricheskaya biblioteka, izdavaemaya Arkheograficheskoyu kommissieyu (RIB). – SPb., 1884. – T. 8.
12. RGADA, f.1111, op.1, ch.3, stb. 164.
13. RGADA, f. 1111, op.1, ch.2, ed.khr. 65.
14. Bucinskiy, P.N. Zaselение Sibiri i biht pervikh eya nasel'nikov. – Khar'kov, 1889.
15. Dopolneniya k aktam istoricheskim, sobraniye i izdaniye Arkheograficheskoyu kommissieyu (DAI). – SPb., 1869. – T. 11.
16. Miller, G.F. Istoriya Sibiri: v 3 t. – M., 1999. – T. 1.
17. Sudebniki XV–XVI vekov / podgotovka tekstov R.B. Myuller, L.V. Cherepnin; komment. A.I. Kopaneya, B.A. Romanova; pod obhtey red. B.D. Grekova. – M.; L., 1952. – Ser. Zakonodatel'niye pamyatniki russkogo centralizovannogo gosudarstva XV – XVII vekov.
18. Razvitie russkogo prava v XV–pervoy polovine XVII v. / otv. red. V.S. Nersesyanc. – M., 1986.

19. Aktiv istoricheskie, sobraniye i izdaniye Arkheograficheskoy komissii (AI). – SPb., 1841. – T. 3: (1613–1645).
20. Nikitin, N.I. Sluzhiliye lyudi v Zapadnoy Sibiri XVII v. – Novosibirsk, 1988.
21. RGADA, f. 1111, op.1, ch.2, ed. khr. 81 ch.1.
22. Aleksandrov, V.A. Vlasti i obshchestvo. Sibir v XVII v. / V.A. Aleksandrov, N.N. Pokrovskiy. – Novosibirsk, 1991.
23. Yurganov, A.L. Kategorii russkoy srednevekovoy kultury. – M., 1998.
24. Rossiya XVI veka. Vospominaniya inostrancev / per. s angl. N. Belozerskoy, Yu. Gotje; per. s nem. I. Anonimova, I. Polosina. – Smolensk, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 271

Kuprianova I.V. REVOLUTION AND CIVIL WAR – YEARS POLITICAL SELF-DETERMINATION OF A STAROBYADCHESTVO OF ALTAI. In work features of formation of political views of Old Believers are considered during development of revolution and civil war – in the period of a kolchakovsky mode and after final establishment in Altai the Soviet power. Political preferences of Old Believers which were developed taking into account their confessional interests and counting on formation in Russia of the bourgeois republic are shown; the role of leaders of old believe associations in political processes of the specified period reveals.

Key words: politicization of Old Believers, Old Believers and socialism, the Bolshevism, atheism, diocesan congress, the decree about a freedom of worship, the decree about separation of church from the state, fight against the Soviet power, «The temporary provision on old believe communities», the «Siberian Old Believer» magazine.

И.В. Куприянова, канд. ист. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: irinak-63@mail.ru

РЕВОЛЮЦИЯ И ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА – ГОДЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО САМООТРЕДЕЛЕНИЯ СТАРООБЯДЧЕСТВА АЛТАЯ

В работе рассмотрены особенности формирования политических взглядов старообрядчества в ходе развития революции и гражданской войны – в период колчаковского режима и после окончательного установления на Алтае советской власти. Показаны политические предпочтения старообрядчества, которые были выработаны с учетом его конфессиональных интересов и в расчете на формирование в России буржуазной республики; раскрывается роль лидеров старообрядческих согласий в политических процессах указанного периода.

Ключевые слова: политизация старообрядчества, старообрядчество и социализм, большевизм, атеизм, епархиальный съезд, декрет о свободе совести, декрет об отделении церкви от государства, борьба с советской властью, «Временное положение о старообрядческих общинах», журнал «Сибирский старообрядец».

На основе исследований нами выявлены политические симпатии старообрядцев Алтая, которые в большинстве отвергали атеистический большевизм и однозначно высказывались за буржуазную республику как политическую систему, установления которой обеспечили бы им религиозные свободы и избавили бы от дискриминации, которой они подвергались при царском режиме.

В период своего «золотого десятилетия» старообрядчество начало осознавать себя не только как религиозное движение, но и как политическую силу, способную играть самостоятельную роль в событиях, разворачивавшихся в стране. Эта тенденция, прерванная событиями октября 1917 г., при более благоприятных условиях могла бы привести к усилению влияния старообрядчества на политическую жизнь России, тем самым придав ей дополнительное равновесие и стабильность [1, с. 152].

Сказанное в значительной степени относится к руководству старообрядческими конфессиями – духовенству, буржуазии и интеллигенции Москвы, Петербурга, Поволжья и других центров Европейской России; рядовое же старообрядчество, особенно в провинции, демонстрировало некую политическую инертность, и лишь по мере нарастания революционных процессов начинало проявлять к ним интерес. После Февральской революции, в течение весны и лета 1917 года начинается процесс политизации старообрядческого движения, сначала в центре, затем и на местах. В программах конфессиональных съездов этого периода политические вопросы заметно преобладают, поскольку важность переживаемого момента была очевидной: решалась судьба страны, а вместе с ней – будущее старообрядчества. На собрании московских старообрядцев в Политехническом музее 5 марта 1917 г. Ф.Е. Мельников призвал их к деятельному участию в политической жизни, заявив, что голос двадцатимиллионного старообрядчества должен быть слышен в стране [2, с. 198]. В Политической программе старообрядцев всех согласий также говорилось: «Мы должны ... провозгласить свои требования, которые служили бы на благо и укрепление России и вполне обеспечивали бы прочное и свободное существование старообрядцев» [3, с. 417].

Несмотря на то, что в предшествующий период старообрядцы, за исключением нескольких радикальных согласий и толков, в основном позиционировали себя как монархисты – выражали верноподданнические чувства императору и т. д., – все же присутствовало ясное понимание того факта, что монархия не гарантирует им религиозных и гражданских свобод. Поэтому ее крушение было ими воспринято с энтузиазмом: «Старый строй, запятнавший себя вековыми гонениями всякой свободной религиозной мысли, пал. К свободному союзу народа, государства и церкви!» [4, с. 182]. В своих взглядах на будущее государственного устройства страны, высказанных на всероссийских съездах старообрядцев различных согласий, прошедших весной 1917 г., их участники почти единодушно высказались за республику.

По отношению к Временному правительству на съездах и в старообрядческой печати высказывалось полное признание и поддержка, причины которых нужно искать не только в изданных им постановлениях «Об отмене вероисповедных и национальных ограничений» от 20 марта и «О свободе совести» от 14 июля 1917 г., отменявших все элементы дискриминации по религиозному признаку: в лице Временного правительства старообрядческие съезды приветствовали единственную законную власть, которая сможет удержать страну от анархии и хаоса и, опираясь на народные массы, обеспечит свободные выборы в Учредительное Собрание, которое «разумно решит все важнейшие вопросы народной жизни». Обязательным условием политических преобразований старообрядцы считали сохранение территориальной целостности России.

Осуждая войну как «противохристианское и противонародное дело», старообрядцы все же считали необходимым ее продолжение «до победного конца». В текущий момент требовалось соблюдать спокойствия, единение, дисциплину, удерживаться от «междоусобия и вражды, от взаимных распри и посягательств на чужие права и чужое достояние» [5, с. 362]; так намечались контуры старообрядческой политической платформы. В соответствии с данными установками Томско-Алтайское епар-

химальное руководство постаралось сориентировать прихожан в отношении происходящих в стране событий: уже в марте 1917 г. в Барнауле прошел съезд благочинных Томской епархии, постановивший, чтобы все священники разъясняли прихожанам, «дабы они, соблюдая полнейшее спокойствие, подчинялись безпрекословно Временному Правительству, помогая ему во всем на благо родины. В случае голосования подали бы голос за Народное Правительство и за образ правления демократической республики».

Дальнейшее усложнение в России политической ситуации потребовало от старообрядцев выработать свое отношение к происходящим событиям. В период революции и гражданской войны старообрядческие объединения проделали значительную работу, чтобы определиться в выборе своего политического направления. Руководители согласий считали необходимым найти свое, особое место в политической жизни России, которое, с одной стороны, не противоречило бы их принципам ухода от проблем мирской жизни, с другой – позволяло бы им отстаивать свои конфессиональные интересы.

Важным событием с точки зрения осмысления переживаемого момента и политического самоопределения старообрядцев Алтая стал V съезд белокриницкой Томско-Алтайской епархии, проходивший 20-24 июля 1917 г. в Барнауле, обозначенный в обращении к общинам как «чрезвычайный», «собираемый экстренно», «ввиду очень важных и неотложных серьезных вопросов, касающихся Государства, старообрядчества и текущих событий в стране». Повестка съезда была, действительно, необычно для епархиального съезда, насыщена политическими вопросами: «о государственном строе», «об отношении к войне», «о Учредительном Собрании», «земельный вопрос», «о займе свободы».

Социальный состав съезда был следующим: 26 священников, 25 крестьян, 8 представителей торгово-промышленных кругов Барнаула и Новониколаевска, два учителя старообрядческих школ, один служащий. При этом тон в прениях задавали прихожане Новониколаевского прихода – купец К.А. Поляков, член партии «Союз русского народа», возглавлявший ее Новониколаевский отдел [6, с. 80], и лесопромышленник Т.А. Чернышев, а также учитель Портнягин из Новогушеского прихода (сын местного священника), и о. Даниил Суворов – член епархиального совета, единственный из представителей духовенства, который активно участвовал в обсуждении политической части повестки съезда.

По ряду вопросов депутаты изложили вполне внятную позицию представляемых ими общин: представитель Шмаковского прихода Д.А. Бабушкин заявил, что «население, избравшее его на съезд, склонно, чтобы была в России республика». По вопросу о войне был зачитан доклад Чистозерновской общины, высказывавшейся за войну до победного конца.

Не подлежит сомнению, что старообрядцы провинций, будучи удалены от центра событий, во многом доверяли своим столичным одноверцам – лидерам согласий, более искушенным в вопросах политики, но все же нельзя сказать, чтобы они слепо следовали их рекомендациям: напротив, стремились во всем разобраться сами. Несмотря на то, что в распоряжении делегатов съезда Томско-Алтайской епархии имелись постановления I Всероссийского съезда старообрядцев, прошедшего в Москве в мае 1917 г., которые епархиальный съезд в результате почти полностью поддержал, все же речь здесь не шла об автоматическом их утверждении. По каждому вопросу было проведено всестороннее обсуждение, затем принималось решение, которое сверялось с соответствующим решением Всероссийского съезда. Московская формулировка принималась, как более удачная, если смысл решения был тот же, или когда депутаты не могли прийти к единому решению.

Одним из ключевых на этом съезде стал вопрос о государственном строе и форме государственного правления. Монархия как возможный вариант сразу же была отвергнута, тем более что съезд, рассмотрев этот вопрос в исторической ретроспективе, убедился, что «цари установление человеческое и с христианской точки зрения обязательными считаться не могут»; только один депутат выступил за конституционную монархию – народовластие «с ограниченной властью правителя». В принципе старообрядцы стояли за теократическое государство как идеальное с точки зрения христианского вероучения, но, учитывая сложившиеся реалии, признавали, что государство «в современных условиях существования, может быть только

правовым союзом». В буржуазно-республиканской модели их особенно привлекали гражданские права и свободы, главнейшими из которых они считали свободу вести и свободу вероисповедания. Признав, что демократический образ правления также нельзя считать абсолютно совершенным, поскольку и в нем многое зависит от добросовестности людей, находящихся у власти, съезд все же высказался за республику как форму государственного строя, наиболее соответствующую организации церковной жизни, основанной «на началах соборности». Несколько ораторов указали, что христианству нужна свобода, которая может быть обеспечена только народным правлением, «а потому и следует старообрядчеству, объединившись, стремиться к созданию этой власти» [7, л. 6].

Депутаты одобрили резолюцию I Всероссийского съезда старообрядцев о поддержке Временного Правительства и постановили приветствовать его телеграммой. В заседаниях съезда красной нитью проходила тема Учредительного Собрания, в котором предполагалось работать; для этого необходимо было провести в него «людей верных и горячо преданных старообрядчеству». Предполагалось подготовить и разослать агитаторов; «издавать и распространять литературу, соответствующую моменту; проповедовать устно; устраивать чтения; издавать биографии намеченных кандидатов». Организовать ее должна была специальная комиссия, избранная съездом из наиболее авторитетных лиц. Для материального обеспечения этой деятельности было принято решение об обложении приходов: съезд призвал верующих не жалеть никаких средств «на дело, которое дороже всего состояния».

В вопросе о земле старообрядцы, рассматривавшие его на основе программы эсеров, не согласились с положением о ее социализации: «Многие высказались, что не должно быть принудительно безplatного отчуждения земель, т.к. мелкие землевладельцы приобретали землю с большим трудом, который должен быть оплачен». Понятно, что для Сибири этот эсеровский лозунг, направленный на уничтожение помещичьего землевладения, не был актуален. В программе эсеров депутаты также признали неприемлемым положение о создании автономий, аргументируя свою точку зрения негативными примерами из истории России «при разделении ее князьями на уделы».

Наконец, был рассмотрен еще один животрепещущий вопрос текущего момента – о войне. Съезд высказался за ее продолжение: «победить или умереть, но вместе с нашими союзниками». Война понималась как «казнь Божия за беззакония людей и конец ей зависит всецело от воли Божией, поэтому тяготу войны мы должны нести до конца, сбросив прежнюю безпечность, стремиться к нравственному совершенству». Депутаты высказали «порицание Ленину и другим обманщикам и предателям России» за обещание скорейшего мира, который, по их мнению, в сложившихся условиях был возможен только ценой предательства интересов Родины.

Со всевозможной основательностью и ответственностью депутаты стремились внести полную ясность в обсуждаемые вопросы. Для разъяснения непонятных им проблем наиболее образованными и информированными депутатами делались многочисленные доклады и справки. Например, прежде чем был рассмотрен вопрос о форме государственного правления в России, о. Д. Суворов «кратко познакомил относительно царей с историей народа еврейского, других древних народов и России до наших дней», более подробно – с демократическим правлением, разъяснил, что такое однопалатная и двухпалатная республика, рассказал и о других формах государственного устройства: «какая из них желательна для старообрядчества, предлагает решить самому съезду» [7, л. 3 об. – 4]. К. А. Поляков, по просьбе депутатов, объяснил «смысл и значение Учредительного Собрания», ознакомил присутствующих с порядком выборов, зачитав при этом «декларацию» партии «Народной Свободы» (кадетов).

В качестве консультантов по интересовавшим съезд вопросам были приглашены компетентные люди со стороны, в их числе: финансист, заведующий отделением Государственного банка Лашевич, проконсультировавший съезд относительно военного займа и финансового положения России; представитель Исполнительного комитета Барнаульского уездного Совета крестьянских депутатов Шапошников, который ознакомил депутатов с программой социалистов-революционеров, предупредив, что крестьянство «чрез своих депутатов примкнуло к этой партии, и предлагал съезду присоединиться к ее требованиям». Была

также заслушана позиция большевиков в лице представителя Барнаульского Совета рабочих и солдатских депутатов, солдата Ермолаева, который «высказался в защиту Ленинской организации». По вопросу о форме правления съезд разрешил выступить даже миссионеру Чистотину, что было неслыханным ранее проявлением демократичности и широты взглядов; миссионер, по-видимому, симпатизировавший кадетам, высказал мысль, что «в настоящее время удобнее бы перейти на конституционный образ правления». Таким образом, на съезде были рассмотрены программы всего спектра политических сил, сохранявших влияние на массы к концу июля 1917 г., когда Временное правительство в значительной степени «полевело», а партии правого крыла в основном уже утратили в нем свои позиции.

Изучение съездом различных политических программ не ставило целью выбрать одну из них, чтобы примкнуть к конкретной партии или блоку: рассмотрение проблем, сложившихся в стране, с различных точек зрения позволяло старообрядцам лучше и объективнее понять суть происходящего. В то же время принцип соборного обсуждения назревших вопросов, хотя и ставил целью выработку единой политической позиции, тем не менее, все же оставлял общинам и отдельным представителям старообрядчества определенную свободу выбора. I Всероссийский съезд рекомендовал старообрядцам при выборах в Учредительное Собрание голосовать за правые партии, но все же старообрядческим руководством признавалось, что партии, полностью отвечающей требованиям старообрядчества, в настоящий момент в России нет: «...по существу своему, духу и укладу нашей жизни, не может удовлетворить нас ни одна из существующих партий». Депутат епархиального съезда К.А. Поляков в своем выступлении по вопросу «о политических течениях» также отметил: «... социальное течение в России при современных условиях в жизнь воплотиться не может, а посему ни с одной из существующих партий всему старообрядчеству слиться невозможно» [7, л. 4]. О.Д. Суворов высказал мысль о том, что «дело не в партиях», а в честности и способностях стоящих у власти людей.

Таким образом, попытки представителей различных политических сил привлечь епархиальный съезд на свою сторону успеха не имели: старообрядцы старались сохранить независимую позицию, поскольку их не устраивала полностью ни одна политическая программа. Это положение вещей впоследствии было реализовано на практике: в выборах в Учредительное Собрание в Алтайской губернии, которые состоялись в конце ноября 1917 г., старообрядцы участвовали как самостоятельная религиозно-политическая организация. Всего они получили 2,4% голосов по губернии и 2,9% – по Барнаулу [8, с. 193].

Исходя из высказанных на епархиальном съезде 1917 г. мнений и точек зрения, можно, однако, сделать вывод, что среди всех политических партий России старообрядцам Томско-Алтайской епархии были ближе всего позиции центра, то есть кадетов. Отношение их к левым партиям можно скорее определить как негативное: «... как старое правительство вело Россию к гибели, так и теперь некоторые вожаки левых партий не менее вредят ей». В качестве доказательства «гибельности требований и поступков большевиков» Д. Суворов привел недавние события на фронте и в стране. Признавая заманчивость и привлекательность политических лозунгов социалистов, обещавших «землю и другие выгоды», депутаты считали, что народные массы, будучи не в силах разобраться в истинной сущности программ социалистических партий, оказались увлечены их поверхностной революционной риторикой и поверили их демагогическим и авантюрным обещаниям; в этом, по их мнению, состояла «горькая действительность» текущего момента. Руководители согласий старались оторвать от социалистических партий хотя бы своих последователей. Старообрядческая пресса 1917-1918 гг. приложила немало усилий, чтобы развенчать «революционный социализм» в глазах верующих, которые могли бы увлечься его видимым сходством с христианством: «Христианство осуждает роскошь, твердит человечеству о величии простой трудовой жизни, призывает к самоотречению, к жертвам. Социализм – напротив, разжигает у народных масс жажду богатства, рисует им прельщающую их картину праздной, сытой и роскошной жизни. ... Человеческие требования – это необъятный океан, который ничем не насыпишь. Никакой социализм не удовлетворит их»; «... вглядываясь в конечные цели социализма, в его "будущее царство", приходишь к убеждению, что жизнь,

которую мечтают устроить социалисты-материалисты, будет жизнью без Бога и нравственных законов, что главными характерными чертами этого социализма является рационалистический его характер и атеистическая подкладка» [9, с. 719; 10, с. 142]. Эти взгляды в целом разделялись старообрядцами Алтая.

Таким образом, старообрядчество в своей политической ориентации не шло левее центра сформировавшегося в России политического спектра: эта позиция наиболее соответствовала их традиционной системе ценностей, с ее неприятием насилия и экстремизма. Однако удержаться на ней в условиях усиливавшейся в стране поляризации политических сил было очень сложно.

В литературе неоднократно отмечалось, что староверие, приняв и поддержав Февральскую революцию, уничтожившую их гонителя – монархию, – в массе своей крайне отрицательно отнеслись к Октябрьской социалистической революции, в которой они видели серьезную опасность для России [11, с. 164; 12, с. 101-102]. Большую угрозу они видели в надвигающейся на страну анархии, почву для которой, в частности, создавал декларируемый большевиками атеизм: еще в марте 1917 г. Ф.Е. Мельников писал: «Мы вместе с вами ликуем душой, что с белоснежного хитона России снята грязная развратная рука бюрократии, но мы смертельно боимся, чтобы анархия не залила того же хитона потоком народной крови... На знаменах революции невольно читаешь: "Без Бога и против Бога"» [13, с. 522]. Страшил не столько атеизм сам по себе, сколько крушение морально-нравственных и правовых национальных устоев России, которое он собой означал в качестве одной из опорных идеологических установок большевизма, в случае его победы. Все эти опасения полностью подтвердились законодательством и практикой советской власти.

В основу советского законодательства о культах был положен принцип отделения церкви от государства, воплотившийся в Декрете СНК от 23 января 1918 г. [14, с. 272-273], предусматривавший невмешательство церкви и государства в дела друг друга, и ограничивавший деятельность религиозных объединений рамками отправления культа.

Отношение старообрядчества к Декрету СНК об отделении церкви от государства было крайне негативным. Запрет преподавания Закона Божия в учебных заведениях, лишение церковных организаций прав юридического лица, передача органам власти культовых зданий и имущества, открывающая широкий простор «безграничному кощунству над святыней христианства» – все это ясно говорило о намерении новой власти изгнать религию из жизни общества. В Послании Московского архиепископа Мелетия говорилось: «Под покровом этого декрета, враги христианства, находящиеся в большинстве у кормила государственного корабля, безнаказанно могут совершать какие угодно надругательства над христианством и его святыней. Более тяжкого для Церкви Христовой закона не могли придумать даже самые жестокие враги религии и христианства. Этот декрет не о свободе совести, а сатанинское издевательство над верующей душой русского народа» [15, с. 52].

Характер взаимоотношений государства и церкви представлялся руководством старообрядчества в виде их тесного единства: эта идея стала базовой для «Временного положения о древлеправославной церкви», составленного руководителями сибирского староверия в 1919 г. для правительства Колчака. В нем говорилось, что никакое государство не может существовать без религиозных основ; поэтому оно должно всемерно покровительствовать религии, которая «... есть дело не частное, а всемирное, общечеловеческое. Никогда не было, нет и не может быть без религии ни народа, ни племени... без нее немислима ни нравственность, ни справедливость, ни право» [16, с. 5]. Таким образом, Декрет противоречил представлениям старообрядцев о природе взаимоотношений церкви и государства, следовательно, не мог прибавить им симпатий к советской власти.

Вместе с тем, на протяжении своей истории старообрядчеству приходилось не только обходиться без поддержки государства, но и выживать в условиях гонений с его стороны. Об этом опыте напоминал Ф.Е. Мельников в марте 1919 г., анализируя современное состояние старообрядческой церкви: Декрет СНК нанес ей удар, но «все же не столь страшный, какой не раз переносили старообрядцы в прошлом, даже не совсем далеком». Если в царствование Николая I у них отняли церкви, а монастыри и скиты разорили, то большевики все же оставили им храмы. Декрет не разрушил церковную жизнь старообрядчества: «Внутри себя оно сохранило всю полноту своих духовных сил; при

усердия оно может их развивать и укреплять и теперь». Далее автор развивает ту мысль, что, в отличие от РПЦ, не будучи связанным с «низложенной властью», старообрядчество не пострадало в такой степени от ее крушения. Следовательно, принцип отделения церкви от государства, которому староверие фактически следовало на протяжении всей истории своего существования, оправдал себя: «Это путь спасительный и славный. Будем же его продолжать. Он ведет к торжеству святой древлеправославной церкви», — заключает он [17, с. 4].

Сложность положения старообрядческих сообществ в ходе гражданской войны, когда вопрос о политическом строе из сферы парламентаризма перешел в плоскость вооруженной борьбы, состояла в том, что их мировоззрению был чужд дух войны, «ибо он не Христов дух. Христос учит смирению, кротости, терпению. Христос требует, чтобы мы не гневались на братьев своих, чтобы даже врагов своих любили, благоволители ненавидящим нас и молились за гонящих нас. Вот путь евангельский», тогда как путь революции — путь кровавый и убийственный, требующий «гнева, насилий расправы с врагами, мести». Сойти с «пути евангельского» значило бы для старообрядцев перестать быть таковыми. Поэтому, несмотря на неприятие большевистской власти и поддержку белого движения, журнал «Сибирский старообрядец» старался удержаться на «евангельском» пути, в то же время постоянно возвращаясь к теме: «Почему и во имя чего мы боремся с большевиками?». Аргументация редакции журнала строилась на таких, важных для старообрядческой системы ценностей, положениях, как принципиальный патриотизм и национализм. В его переживаниях говорилось, что беды России происходят от порабощения русского народа иностранцами (вероятно, имея в виду большой удельный вес в высших сословиях немецких и прочих иностранных фамилий — «немецкое засилье»), считая это порабощение результатом «вековой слабости, исторической подавленности наших национальных чувств. Русский народ жил в собственном отечестве как в чужом доме: без прав, без свободы, без света и знаний» [17, с. 2]. И вот еще не окрепший русский национализм не выдержал борьбы с «кновым неожиданным врагом» — интернационализмом, который окончательно добил страну: оказались свергнутыми вооруженной силой национальные демократические институты — Временное правительство, местные Думы и земства, разогнано Учредительное Собрание; «затоптана в грязь совесть народная». Большевики разрушили армию, «беззащитную Россию отдали по Брестскому договору в рабство Германской империи... Голод, разстрелы, ужас и позор — вот что принесла России большевистская власть» [17, с. 2].

Некоторое количество представителей старообрядчества, преимущественно молодежи, безусловно, воевало в составе колчаковской армии. Иоанн Кудрин летом 1918 г., побывав на фронте, обнаружил, что в частях армии «немало и старообрядцев»: это обстоятельство и подало ему мысль заняться их окормлением [18, с. 170]. В то же время, по-видимому, массового участия в белом движении старообрядцы все же не приняли, хотя и поддерживали его в других отношениях, в частности, посылали телеграммы с поздравлениями победы.

При правительстве Колчака томско-алтайские старообрядцы активно занимались политической деятельностью: очередной епархиальный съезд, прошедший в сентябре 1918 г., как и предыдущий, также был весьма политизированным. В центре его внимания был вопрос об объединении сибирских старообрядцев всех согласий «на политической (общественно-государственной) и культурно-просветительной (учебной, школьной) почве», в единый политический союз в интересах спасения Родины. Было разработано особое положение, предусматривавшее создание исполнительных комитетов «во всех местах, где живут старообрядцы», целью которых была бы подготовка выборов старообрядческих представителей во Всероссийское Учредительное собрание, Всесибирское Учредительное собрание и Сибирскую областную думу, чтобы они имели там своих представителей: «в противном случае — вся государственная жизнь и все вопросы страны, как общенародные, так и религиозные и церковные, будут решаться без их участия, что будет большим ущербом для всего старообрядчества» [16, с. 13-14].

Центральным органом этого политического объединения стал вновь созданный Исполнительный Комитет Сибирских старообрядцев всех согласий, который, собственно, и являлся издателем журнала «Сибирский старообрядец», инициатором создания которого стал Ф.Е. Мельников. Журнал выходил с 1 де-

кабря 1918 г. два раза в месяц до осени 1919 г. В его финансировании принимали участие не только белокрыничане, но также поморцы и часовенные, хотя, возможно, и в меньшей степени.

После окончательного установления советской власти типографское оборудование журнала, по инициативе епископа Уральско-Оренбургского Амфилохия, было вывезено в Ново-Архангельский скит и использовано для печатания антисоветских листовок, обращенных к рабочим и красноармейцам; авторами и издателями их были оба члена редколлегии журнала «Сибирский старообрядец» — о. Д. Суворов и Ф.Е. Мельников, в то время находившиеся на нелегальном положении и скрывавшиеся в скиту. Епископ Амфилохий, будучи противником политической борьбы с большевиками, непосредственно не участвовал в издании и распространении этих листовок, что, однако, не спасло его от ареста, суда и тюремного заключения вместе с о. Д. Суворовым в качестве его соучастника [19, с. 171].

Другое направление деятельности старообрядчества в колчаковский период — налаживание духовной жизни и ее институтов, как тогда виделось, во вновь возрождаемом правительством Колчака Российском государстве. Этим вопросам было посвящено «Временное положение о древлеправославной церкви», — законопроект, принятый на епархиальном съезде 1919 г. и представленный колчаковскому Министерству исповеданий. В этом документе детально регламентировалась внутренняя жизнь и структура старообрядческой церкви, ее права, самоуправление, круг вопросов, находящихся в ее ведении и т.д. Законопроект был составлен с учетом законодательства о культах, разработанного в России до Октябрьской революции, включая установления Временного правительства, и даже шел несколько дальше; он основывался на полной свободе совести и вероисповеданий и готовился к применению в правовых условиях, приущих буржуазно-республиканскому государственному строю, в котором старообрядческой церкви предстояло занять место, равноправное с другими конфессиями. В частности, упоминалось, что «Древлеправославная Церковь имеет право, наравне с другими церквями и исповеданиями, на получение средств от государства на свои церковно-общественные нужды. Эта статья только в том случае должна иметь силу, когда государство, вопреки принципиальным взглядам старообрядчества, решит оказывать денежную помощь всем вероисповеданиям и церквям, существующим в России» [16, с. 16].

Как и многие зажиточные крестьяне, недовольные мероприятиями «военного коммунизма», старообрядцы Алтайа после ухода белых, в 1920-1923 гг., продолжали бороться с советской властью, отстаивая свои местные интересы, участвуя в так называемых бандитских мятежах, охвативших значительную часть Алтайской губернии. В 1921 г. началось восстание в Солонешенском районе под руководством Колесникова, в котором приняли участие богатые крестьяне сел Топольное, Елиново, Колбино, Тележиха и др. [20, л. 21]. Поскольку в населении этих сел, особенно в наиболее зажиточном его слое, значительную часть составляли старообрядцы часовенного и поморского согласий, можно предположить их причастность к восстанию. Возможно также участие старообрядчества различных согласий, в особенности часовенных, поморцев и белокрыничан, в восстаниях 1920-1921 гг., проходивших в местах его компактного расселения: Причумышье и Горном Алтайе, в отрядах Тырышкина, Кайгородова, Новоселова, Серебренникова и др. После их разгрома части повстанцев удалось пересечь границу и уйти в Монголию и Китай.

Многие последователи старообрядчества остались в стороне от событий гражданской войны, не принимая участие ни в белом движении, ни в повстанческом движении; другие сочувственно относились к большевикам и воевали в Красной Армии и партизанских отрядах. В период гражданской войны, в 1918-1919 гг. многие старообрядцы покидали Алтай и уезжали на Дальний Восток и далее в Китай.

После окончательного установления советской власти участники антибольшевистского движения по мере их выявления арестовывались и подвергались тюремному заключению. Сроки заключения, как правило, были небольшими: в первой половине 1920-х гг. мера наказания за участие в повстанческих отрядах составляла два-три, реже девять-десять месяцев принудительных работ [21, с. 30]. Епископ Амфилохий и о. Даниил Суворов за контрреволюционную деятельность были приговорены к расстрелу; только по ходатайству Томской старообрядческой общины перед ВЦИК этот приговор был заменен на тюремное

заключение сроком в пять лет [19, с. 172]; но это не был рядовой случай.

Надежда избежать возмездия побудила многих скрывавшихся повстанцев в 1922-1923 гг. вернуться на прежние места жительства. Большая часть их, отбыв незначительное наказание, получала советские документы и возвращалась к мирной жизни.

Таким образом, в период революции и гражданской войны старообрядчество Алтая показало свою способность к быстрой политической активизации и умение реагировать на происходящие события, разбираться в их сути и давать им адекватную оценку. Все это позволило им сохранить независимость своей

позиции и не дать увлечь себя на путь авантюрной политической практики крайне экстремистских противоборствующих сил в период гражданской войны. Дальнейшее развитие революции и усложнение политической ситуации в России потребовали от старообрядцев выработать свое отношение к происходящим событиям. Поэтому в период революции и гражданской войны старообрядческие объединения проделали значительную работу, чтобы определиться в выборе политического направления. Как и все русское общество, старообрядчество в период революции и гражданской войны оказалось в политическом отношении расколото.

Библиографический список

1. Ершова, О.П. Старообрядчество и политическая жизнь России в период с 1905 г. до октября 1917 г. // Личность, общество и власть в истории России: системный компаративный анализ: материалы III междунар. конф. – М., 1998.
2. Политическое собрание московских старообрядцев // Слово Церкви. – 1917. – № 10-11.
3. Политическая программа старообрядцев всех согласий // Слово Церкви. – 1917. – № 23.
4. Фомичев, С. К новой жизни! // Слово Церкви. – 1917. – № 10-11.
5. Образование Совета всероссийских съездов старообрядцев // Слово Церкви. – 1917. – № 20.
6. Предприниматели Алтая. 1861-1917 гг.: энциклопедия. – Барнаул, 1996.
7. КГУ ГААК. Ф. 135. Оп. 1. Д. 28.
8. Старцев, А.В. История Барнаула / А.В. Старцев, М.О. Тяпкин, О.А. Тяпкина. – Барнаул, 2000.
9. Шалаев. Ложные пути социализма // Слово Церкви. – 1917. – № 45.
10. Старообрядчество и социализм // Голос Церкви. – 1918. – № 3.
11. Белобородов, С.А. «Австрийцы» на Урале и в Западной Сибири (из истории русской Православной Старообрядческой церкви белокриницкого согласия) // Очерки истории старообрядчества Урала и сопредельных территорий. – Екатеринбург, 2000.
12. Боровик, Ю.В. Старообрядческие общества Урала в 1917-1921 гг. // Известия Уральского государственного университета. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 7.
13. Шалаев. Без Бога и без любви // Слово Церкви. – 1919. – № 29.
14. Декрет СНК об отделении церкви от государства и школы от церкви от 23 января 1918 г. // Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства РСФСР. 1918. – № 18.
15. Пастырское послание архиепископа Мелетия // Голос Церкви. – 1918. – № 2.
16. Временное положение о древлеправославной церкви // Сибирский старообрядец. – 1919. – № 13.
17. Шалаев. Церковная жизнь и революция // Сибирский старообрядец. – 1919. – № 6.
18. Кудрин, И.Г. Жизнеописание священника и отца семейства (Памятка в нази́дание потомству). – Барнаул, 2006.
19. Приль, Л.Н. Земной путь старообрядческого епископа Амфилохия (Журавлева) в 1873-1937 гг. // Гуляевские чтения. – Барнаул, 2007. – Вып. 2.
20. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 23882. Т. 1.
21. Тарабаев, Н.И. Предисловие // Жертвы политических репрессий в Алтайском крае. – Барнаул, 1998. – Т. 1. 1919 – 1930.

Bibliography

1. Ershova, O.P. Starobryadchestvo i politicheskaya zhizn' Rossii v period s 1905 g. do oktyabrya 1917 g. // Lichnost', obshchestvo i vlast' v istorii Rossii: sistemnyy komparativnyy analiz: materialih III mezhdunar. konf. – M., 1998.
2. Politicheskoe sobranie moskovskikh starobryadcev // Slovo Cerkvi. – 1917. – № 10-11.
3. Politicheskaya programma starobryadcev vseh soglasiy // Slovo Cerkvi. – 1917. – № 23.
4. Fomichev, S. K novoy zhizni! // Slovo Cerkvi. – 1917. – № 10-11.
5. Obrazovanie Soveta vserossiyskikh sjezdov starobryadcev // Slovo Cerkvi. – 1917. – № 20.
6. Predprinimateli Altaya. 1861-1917 gg.: ehnciklopediya. – Barnaul, 1996.
7. KGU GAAK. F. 135. Op. 1. D. 28.
8. Starcev, A.V. Istoriya Barnaula / A.V. Starcev, M.O. Tyapkin, O.A. Tyapkina. – Barnaul, 2000.
9. Shalaev. Lozhnihe puti socializma // Slovo Cerkvi. – 1917. – № 45.
10. Starobryadchestvo i socializm // Golos Cerkvi. – 1918. – № 3.
11. Beloborodov, S.A. «Avstriytsi» na Urale i v Zapadnoy Sibiri (iz istorii russkoy Pravoslavnoy Starobryadcheskoy cerkvi belokrinitskogo soglasiya) // Ocherki istorii starobryadchestva Urala i sopredelnykh territoriy. – Ekaterinburg, 2000.
12. Borovik, Yu.V. Starobryadcheskie obshchestva Urala v 1917-1921 gg. // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – Ekaterinburg, 2004. – Vihp. 7.
13. Shalaev. Bez Boga i bez lyubvi // Slovo Cerkvi. – 1919. – № 29.
14. Dekret SNK ob otdelenii cerkvi ot gosudarstva i shkoli ot cerkvi ot 23 yanvarya 1918 g. // Sobranie uzakoneniy i rasporyazheniy raboche-krest'yanskogo pravitel'stva RSFSR. 1918. – № 18.
15. Pastirskoe poslanie arkhiepiskopa Meletiya // Golos Cerkvi. – 1918. – № 2.
16. Vremennoe polozhenie o drevlepravoslavnoy cerkvi // Sibirskiy starobryadec. – 1919. – № 13.
17. Shalaev. Cerkovnaya zhizn' i revolyuciya // Sibirskiy starobryadec. – 1919. – № 6.
18. Kudrin, I.G. Zhizneopisanie svyathennika i otca semeystva (Pamyatka v nazidanie potomstvu). – Barnaul, 2006.
19. Priyl, L.N. Zemnoy put' starobryadcheskogo episkopa Amfilokhiya (Zhuravleva) v 1873-1937 gg. // Gulyaevskie chteniya. – Barnaul, 2007. – Vihp. 2.
20. OSDUAD AK. F. R-2. D. 23882. T. 1.
21. Tarabaev, N.I. Predislovie // Zhertvi politicheskikh repressiy v Altayskom krae. – Barnaul, 1998. – T. 1. 1919 – 1930.

Статья поступила в редакцию 21.08.13

УДК 930.85

Chernova A.A. FORMING PART OF ART MOVEMENT OBLASTNICHESKOM IN SIBERIA IN THE EARLY XX CENTURY. The article described in detail the formation of the artistic component in regionalism flows of Siberia in the beginning of XXc. The author points to the significant role of the prominent public figures, scientists-ethnographers in this process, such as G.N.Potanin, A.V.Adrianov and A.V.Anokhin, which, together with professional artists made a great contribution to the development of a distinctive ethnic directions in art of this period.

Key words: regionalism, art, ethnographic expeditions.

А.А. Чернова, магистрант АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: if@agaki.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ОБЛАСТНИЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ СИБИРИ НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье подробно освещается формирование художественной составляющей в областническом движении Сибири начала XX в. Автор указывает на существенную роль видных общественных деятелей, ученых-этнографов в этом процессе. Г.Н. Потанин, А.В. Адрианов и А.В. Анохин наряду с профессиональными художниками внесли большой вклад в развитие особого этнического направления в искусстве этого периода.

Ключевые слова: областничество, искусство, этнографические экспедиции.

В начале XX века Томск стал культурной столицей западно-сибирского региона. Об этом свидетельствует наличие большого числа общественных организаций. По данным томского исследователя В. Гахова, в Томске в начале XX века насчитывалось около 30 обществ [1, с. 28]. Одним из наиболее активных являлось Томское общество любителей художеств, организованное в 1909 году.

Именно на 1909-1914 гг. приходится расцвет художественной жизни региона, что в значительной степени связано с деятельностью первого художественного объединения Сибири. В 1909 году был принят Устав Томского общества любителей художеств, где говорилось, что «одной из задач общества должно являться ознакомление художников и публики с творчеством местного населения, разумея под этим последним, главным образом, народную массу» [2, с. 8]. В связи с этим в Сибири возникло общественное движение, выступающее за формирование особого художественного стиля, основанного на самобытной культуре, традиционном искусстве народов, населяющих регион. Идея возрождения национального искусства получила широкий резонанс в просвещенных кругах и была связана непосредственно с областничеством.

Областничество – значимое и оригинальное явление в истории Сибири. Оно представляло собой систему взглядов части местной интеллигенции на прошлое, настоящее и будущее области (региона) в составе российского государства, а также общественно-политическое и культурное движение, пытавшееся пропагандировать и реализовывать на практике эти идеи [3, с. 46]. В трудах исследователей данное течение не имеет единой характеристики. Одни исследователи называют его передовым движением сибирской интеллигенции, демократическим народническим и даже революционным, другие – реакционным. Различные трактовки основных вопросов программы движения, соотношение областничества с тем или иным направлением общественной жизни порождают и неоднозначное объяснение самого понятия «областничество». Наиболее близким к действительному является подход тех исследователей, которые не просто характеризуют это движение как просветительское и направленное на развитие Сибири, но вкладывавших в определение областничества представление его идеологов о Сибири, как о регионе с особым традиционным укладом и своим путем развития. Поэтому, какую бы политическую окраску областничество не приобретало, неизменно во всех научных работах отмечается его положительное влияние на пробуждение сибирского самосознания, а также на развитие просвещения и культуры региона. «Концепция областничества», под которой мы понимаем систему взглядов на состояние и перспективы развития Сибири, нашла отражение в сводном программном документе Г.Н. Потанина «Областническая тенденция в Сибири», опубликованном в газете «Сибирская жизнь» за 1907г. Признанный идеолог данного течения формулирует основные принципы существования и будущего развития областничества в регионе. Он, ссылаясь на своего соратника Н.М. Ядринцева, выделяет 5 основных вопросов, решение которых было важно для Сибири – это «ссылка уголовных в Сибирь, экономическая зависимость Сибири от московского мануфактурного района и абсентизм молодежи или же отлив умственных сил в европейскую Россию, кроме того еще два вопроса: переселенческий и инородческий» [4, с. 2-3]. Здесь же Г.Н. Потанин подразделяет эти вопросы: три первых он относит к «внешним», т.е. «те, которыми Сибирь импонирует европейской России как колония своей метрополии, поднятие которых Сибирь протестует против политики метрополии», а вторые два – к «внутренним».

Центром развития областничества в Сибири в начале XX века стал город Томск, который послужил сосредоточением научной, политической и творческой мысли в регионе. Здесь же было образовано и Томское общество любителей художеств, декларировавшее в качестве одной из главных целей изучение искусства коренного населения Сибири, что выделило его среди подобных объединений в других городах. Реальная работа в этом направлении поддерживалась инициативой исследователей Сибири, ведущими идеологами областнического движения, такими как А.В. Адрианов и Г.Н. Потанин [5, с. 17-46]. Художники, наряду с этнографами, активно участвовали в экспедиционной деятельности по изучению самобытной культуры народов Сибири. Работая в полевых условиях, они оттачивали свое мастерство, знакомились с образцами художественного творчества других культур. Начинающие мастера, осваивая традиционное народное искусство, поднимали свой образовательный уровень и улучшали эстетический вкус. Также участие художников в фиксации элементов материальной культуры и быта в виде рисунков позволяло не только сохранять информацию о народах, но и передавать «дух» того времени, пространства, людей и вещей.

Г.И. Чорос-Гуркин – один из первых профессиональных художников из коренных народов Сибири, ученик И.И. Шишкина, литератор, общественный деятель, просветитель, в начале XX в. делал интересные экспедиционные зарисовки во время своих путешествий по Горному Алтаю, Монголии, Хакасии, Туве. Его графическое наследие, по данным исследователя Р.М. Еркиновой, включает более 2 тысяч листов. Это является своего рода художественной энциклопедией алтайского народа. Среди зарисовок археологических объектов – могильные курганы, каменные изваяния, петроглифы, часть из которых ныне утрачена. В этнографических рисунках художник с документальной точностью отразил жизнь и быт своих соплеменников, их верования, внешний облик [6, с. 115-121]. Г.И. Чорос-Гуркин был близок по своим воззрениям к идеологам сибирского областничества.

Кроме профессиональных художников активное участие в формировании художественной линии областнического движения принимали и ученые-этнографы Г.Н. Потанин, А.В. Адрианов, А.В. Анохин. Самобытная художественная культура, ярко выраженная в быту «инородцев», привлекала внимание исследователей, и они первыми заговорили о глубоких источниках и плодотворных началах этого искусства для новых художественных исканий [7, с. 56].

Ведущую роль в формировании художественной линии областнического движения занимал публицист, ученый Г.Н. Потанин. Его связь с миром искусства города Томска не вызывает сомнений. Он был одним из инициаторов создания Томского общества любителей художеств. Являясь редактором газеты «Сибирская жизнь», Г.Н. Потанин своевременно отражал все достижения художников, работавших в рамках этнографического направления. Сам исследователь являлся организатором многих экспедиций с участием профессиональных художников.

Автор И.Е. Бицутин в статье посвященной развитию декоративно-прикладного искусства г. Томска на рубеже XIX – XX вв. указывает на большую роль в деле формирования представления о художественной жизни коренного населения Сибири другого публициста и этнографа А.В. Адрианова. Им была собрана коллекция произведений национального искусства, в том числе обширный материал по орнаменту аборигенов Енисейской губернии в количестве 200 выкроек и вышивок, сегодня хранящихся в архиве МАЭС ТГУ [7, с. 57].

Немного подробнее хотелось бы остановиться на деятельности в этом направлении А.В. Анохина – известного этнографа, композитора, общественного деятеля. Он также был инициатором

циатором многих научных экспедиций на Алтай. А.В. Анохин был тесно связан с художественным миром Западной Сибири. Этому способствовала его дружба с Г.И. Чорос-Гуркиным. Андрей Викторович разделял идеи областничества, т.к. поддержка самобытности инородческой культуры являлась одним из главных положений в теории этого движения.

В научно-исследовательские экспедиции А.В. Анохина в разное время ездили художники: А.А. Воронина-Уткина, Д.И. Кузнецов, С.К. Просвиркина. Этнографические экспедиции привлекали молодых художников. «Погружение» в культуру коренного населения для сторонников зарождающегося «сибирского стиля» давало возможность более плодотворной работы и помогало оттачивать свое художественное мастерство.

Антонина Александровна Воронина-Уткина, выпускница Строгановского художественно-промышленного училища, одна из художниц, сопровождавших А.В. Анохина в его экспедициях на Алтай. В период с 1904 до 1916 г. Антонина Александровна жила в Томске, преподавала рисование в Томской частной гимназии О.В. Миркович. Член ТОЛХ с 1909 г., Антонина Александровна участвовала в экспедиции А.В. Анохина летом 1910 года. Интерес вызывают воспоминания современников и самой А.А. Ворониной-Уткиной о данной экспедиции. Так, например, Г.Н. Потанин пишет в своем письме от 10 июня 1910 г.: «Приехал Анохин, собиратель народных мелодий; он будет разъезжать по краю в сопровождении художницы Ворониной». В своем следующем письме от 29 июня 1910 г. Г.Н. Потанин пишет о тандеме Воронина-Анохин с легким эмоциональным посылом: «На камлание приехал и Анохин со своими спутниками, с барышней художницей Ворониной, которую он похитил из нашего аносского общества...». Факт «похищения» подтверждают и воспоминания самой Антонины Александровны: «Однажды в ненастный день к окну моей комнаты подошел студент и рекомендует, что он из Петербурга и будет работать в экспедиции этнографа А.В. Анохина» приглашает поработать с ними в качестве художницы. «На другой день пришел Анохин – солидный господин приятной наружности, в красной рубашке с большим черным бантом, очки в золотой оправе. Он начинает в мрачных красках рисовать это путешествие ... Выслушала я Анохина и говорю, чтобы он меня не пугал и что я согласна ехать с их экспедицией». В состав экспедиции входили: руководитель А.В. Анохин, художница А.А. Воронина, студент Котляров, переводчик Никифоров, конюх. Антонина Александровна зарисовывала бубны, утварь, орнаменты, писала бытовые сцены. Покинула она экспедицию в конце августа 1910г. [8, с. 3-4]. В музее археологии и этнографии Сибири им. В.М. Флоринского ТГУ хранится собрание рисунков А.А. Ворониной-Уткиной, привезенное в том числе и из экспедиции 1910 г. [9].

Кузнецов Д.И. – художник, также имел отношение к этнографическим экспедициям на Алтай. Родился Д.И. Кузнецов в ноябре 1890 г. в г. Бийске. Рисовать начал с раннего детства. В 1905-1912 годах учился живописи у знаменитого алтайского художника Г.И. Чорос-Гуркина. Биография бийского художника Д.И. Кузнецова стала известна благодаря профессору Г.И. Прибыткову, который, являясь его учеником, посвятил ему книгу «Алтайский художник – педагог» [10]. Как сообщает газета «Сибирс-

кая жизнь» от 8 марта 1913 г. А.В. Анохин планировал отправиться в очередную экспедицию для продолжения исследований «верований тюркских племен в Сибири», на проведение которой получил финансирование из Петербурга. Участвовать в ней он пригласил скульптора М.Д. Стужинину – ученицу Строгановского училища и художника Д.И. Кузнецова для зарисовки орнамента и принадлежностей шаманского культа [3, с. 46].

Еще одна художница, участвовавшая в этнографических экспедициях А.В. Анохина – Софья Константиновна Просвиркина. Родилась в 1881 г. в г. Бузулук Самарской губернии. Началом для развития ее творчества стал тот общественно-культурный слой интеллигенции г. Томска рубежа XIX – XX вв. В этом городе она сформировалась как исследователь [2, с. 10]. По сведениям газеты «Сибирская жизнь» С.К. Просвиркина – активная участница выставок ТОЛХ. Училась она в СХПУ с 1912 по 1916 гг. [3, с. 136]. Дальнейшая ее судьба связана с Москвой. Долгие годы она работала в ГИМе заведующей отделом деревенного зодчества. Но многие ее работы, касающиеся традиционной культуры алтайцев, хранятся в музеях городов Горно-Алтайска, Томска, Санкт-Петербурга. Софья Константиновна принимала участие в экспедиции А.В. Анохина 1913 года. Как отмечено в газете «Сибирская жизнь», «осенью 1913г. в Томске устраивается большая выставка произведений молодых художников: Котова, Худяшева, Просвиркиной и др. В настоящее время большинство этой молодежи закончило свою художественную экскурсию по Алтаю... Этнографической стороной Алтая особенно заинтересована г. Просвиркина, собравшая немало материала, вместе с картинами она дает и несколько скульптурных произведений» [11, с. 3].

В 1917 г. в этом же периодическом издании была опубликована статья, подписанная предположительно А.В. Анохиным о «Художественном творчестве инородцев», где, опираясь на знания С.К. Просвиркиной, произведен анализ традиционного декоративно-прикладного искусства народов Сибири, что доказывает тесную научную связь ученого и художницы. В статье доказывается следующий принцип: «Чем менее народ тронут культурой, тем рельефнее выступают особенности его национального гения в его произведениях и тем интересней такие предметы в общей сокровищнице культуры, как материал». В основу публикаций легли собранные художницей в этнографической экспедиции источники материальной и художественной жизни инородцев. Как указывается в статье, экспедиция была организована при финансовой поддержке Томского кустарного комитета, «в целях поднятия художественного вкуса сибирских кустарей, путем ознакомления их с образцами художественного творчества различных народностей» [8, с. 3-4].

Таким образом, тесный тандем ученых и художников в деле изучения истории и быта коренных народов Сибири и их традиционного природопользования позволило укрепить связь научной и творческой мысли сибирской интеллигенции, что в свою очередь повлекло появление нового художественного направления. Областничество стало базисом для развития художественной школы в Сибири и мощным импульсом для реализации творческих способностей молодого поколения талантливых сибиряков.

Библиографический список

1. Гахов, В.Д. Активность томских общественных организаций в 1905-1910 гг. (по документам ГАТО) // Вестник ТГУ. – 2011. – № 3(15).
2. Овчинникова, Л.И. Художественная жизнь Томска в переломные годы истории Сибири (1917-1922): автореф. дис. ... канд. искусствоведения. – Барнаул, 2006.
3. Хроника художественной жизни Томска (1909-1919 гг.). – Томск, 2000.
4. Потанин, Г. Областническая тенденция в Сибири // Сибирская жизнь. – 1907. – № 41.
5. Тюрина, И.П. История томских периодических художественных выставок (1908 – 1919) // Художественная жизнь Сибири начала XX в.: К 90-летию Томского общества любителей художеств: материалы региональной научно-практич. конф. – Томск, 2000.
6. Еркинова, Р.М. Археологические и этнографические зарисовки Г.И. Чорос-Гуркина в Национальном музее Республики Алтай им. А.В. Анохина / Р.М. Еркинова, Е.П. Маточкин // Археология, этнография и антропология Евразии. – 2008. – № 3.
7. Бицутина, И.Е. Декоративно-прикладное искусство в Томске на рубеже XIX- XX вв. // Художественная жизнь Сибири начала XX в.: К 90-летию Томского общества любителей художеств: материалы региональной научно-практич. конф. – Томск, 2000.
8. Художественное творчество инородцев в Сибири // Сибирская жизнь. – 1917. – 9 дек.
9. Трофимова, Т.А. Художественное отображение традиционной культуры алтайцев [Э/п]. – Р/д: www.tssi.ru/lomonosov/2010/Трофимова.pdf
10. Хвостенко, Л. Экспозиция работ Дмитрия Кузнецова / Л. Хвостенко, А. Превалов // Бийский рабочий. – 2010. – 25 ноября.
11. Из художественного мира // Сибирская жизнь. – 1913. – 11 авг.

Bibliography

1. Gakhov, V.D. Aktivnostj tomskikh obhtestvennikh organizacij v 1905-1910 gg. (po dokumentam GATO) // Vestnik TGU. – 2011. – № 3(15).
2. Ovchinnikova, L.I. Khudozhestvennaya zhiznj Tomska v perelomnihe godih istorii Sibiri (1917-1922): avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. – Barnaul, 2006.
3. Khronika khudozhestvennoj zhizni Tomska (1909-1919 gg.). – Tomsk, 2000.
4. Potanin, G. Oblastnicheskaya tendenciya v Sibiri // Sibirskaya zhiznj. – 1907. – № 41.
5. Tyurina, I.P. Istoriya tomskikh periodicheskikh khudozhestvennikh vihtavok (1908 – 1919) // Khudozhestvennaya zhiznj Sibiri nachala XX v.: K 90-letiyu Tomsogo obhtestva lyubitelej khudozhestv: materialih regionalnoj nauchno-praktich. konf. – Tomsk, 2000.
6. Erkinova, P.M. Arkheologicheskie i ehntograficheskie zarisovki G.I. Choros-Gurkina v Nacionaljnom muzee Respubliki Altajj im. A.V. Anokhina / R.M. Erkinova, E.P. Matochkin // Arkheologiya, ehntografiya i antropologiya Evrazii. – 2008. – № 3.
7. Bicutina, I.E. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v Tomske na rubezhe XIX- XX vv. // Khudozhestvennaya zhiznj Sibiri nachala XX v.: K 90-letiyu Tomsogo obhtestva lyubitelej khudozhestv: materialih regionalnoj nauchno-praktich. konf. – Tomsk, 2000.
8. Khudozhestvennoe tvorcestvo inorodcev v Sibiri // Sibirskaya zhiznj. – 1917. – 9 dek.
9. Trofimova, T.A. Khudozhestvennoe otobrazhenie tradicionnoj kuljturii altajjcev [Eh/r]. – R/d: www.tssi.ru/lomonosov/2010/Trofimova.pdf
10. Khvostenko, L. Ehkspoziciya rabot Dmitriya Kuznecova / L. Khvostenko, A. Prevalov // Bijskij rabochij. – 2010. – 25 noyabrya.
11. Iz khudozhestvennogo mira // Sibirskaya zhiznj. – 1913. – 11 avg.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

Раздел 5

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 008

Leonov I.V. SOME ASPECTS OF THE LOGIC OF EVOLUTION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT BASIC «REGULARITIES» OF MACRO-HISTORY. This article is devoted to the studying of the underlying factors and patterns, which are the basis of fixing and recognition of «core» processes in macro-history. In the work the meaning of the term «macro-history» is given, there is a characteristic of macro-history research, is examined the main role of the «regularities» in the new knowledge genesis and forming of the complete macro-historical «pictures».

Key words: macro-history, historical reality, noogenesis, knowledge, adaptation, «regularity», gestalt.

И.В. Леонов, канд. культурологии, докторант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: ivaleon@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГИКИ РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БАЗИСНЫХ «РЕГУЛЯРНОСТЯХ» МАКРОИСТОРИИ

Настоящая статья посвящена изучению глубинных факторов и закономерностей, лежащих в основе фиксации и распознавания «стержневых» процессов макроистории. В работе раскрывается смысловое значение термина «макроистория», дается характеристика макроисторических исследований, рассматривается определяющая роль «регулярностей» в рождении нового знания и формировании целостных «картин» макроистории.

Ключевые слова: макроистория, историческая реальность, ноогенез, знание, адаптация, «регулярность», гештальт.

Рассмотрение заявленной темы необходимо начать с общей характеристики «проблемного поля», в рамках которого возникает вопрос изучения развития знания об основных «регулярностях» макроистории. Осуществляя знакомство с отмеченной проблематикой, в первую очередь, следует остановиться на анализе смыслового содержания термина «макроистория», а также на описании концепций, относящихся к сфере макроисторических исследований. Далее в контексте теорий раскрывающих суть процесса рождения нового знания, необходимо обозначить проблему существования основных «регулярностей» макроистории и в итоге сфокусироваться на глубинных основаниях их избирательной фиксации субъектом.

Итак, термин «макроистория» применяется для обозначения максимально широкого охвата исторической реальности, включая ее концептуальное осмысление. Данный уровень предполагает преодоление исторической феноменологии с ее четкими хроноструктурными последовательностями и выход на грани философского постижения сущности и предназначения истории.

Следует отметить, что, помимо употребления собственно термина «макроистория», существует достаточно большой синонимический ряд научных терминов и формулировок, отражающих указанное смысловое значение. К таковым относятся: «культурно-исторический процесс», «мировая история», «история культур и цивилизаций», «история мировой культуры», «макродинамика культуры», «история миросистем», «метаистория», «универсальная история» и многие другие. Все названные определения являются вполне самостоятельными, и их параллельное использование в научном обиходе носит распространенный характер. Соответственно, применение термина «макроистория»

отражает скорее характер «вкусных» предпочтений тех или иных авторов и, разумеется, не снимает проблему выбора четкой и общепринятой дефиниции для обозначения рассматриваемого масштаба осмысления культурно-исторической реальности.

К настоящему времени научные концепции, в которых затрагивается макроисторическая проблематика, представляют целую исследовательскую область. Названная область представлена междисциплинарной группой теорий, претендующих на предельное понимание сущности и специфики культурно-исторического процесса, включая его осмысление на самом универсальном уровне. Среди авторов, внесших весомый вклад в развитие макроисторической проблематики, уместно упомянуть Дж. Вико, И.-И. Винкельмана, Ж.-А. Кондорсе, И.-Г. Гердера, Гегеля, Сен-Симона, О. Конта, Г. Спенсера, К. Маркса, В.И. Ленина, О. Шпенглера, Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассета, Н.А. Бердяева, Л. Февра, Ф. Броделя, П.А. Сорокина, Л. Уайта, А. Кребера, Л.Н. Гумилева, Ю.М. Лотмана, Д.С. Лихачева, М.С. Каган, И. Валлерстайна и многих других.

Сравнительное изучение указанных концепций показывает, что в процессе создания целостных «картин» макроисторической реальности авторы применяют различные основания для определения «стержневых» процессов, лежащих в основе хода истории. Такими основаниями могут выступать: астрономические и климатические циклы (большинство мифологических и религиозных трактовок макроистории); последовательности этапов культурного роста и периодов варварства (Дж. Вико, Н.А. Бердяев); изменения ориентации культуры на античные ценности (И.-И. Винкельман); ступени прогрессивного развития человечества (И.-Г. Гердер, Ж.А. Кондорсе); жизненные циклы отдельных «организмов» культуры (О. Шпенглер); макроэкономи-

ческие процессы (К. Маркс, В.И. Ленин, Н.Д. Кондратьев); циклы солнечной активности (А.Л. Чижевский); стадии развития этносов (Л.Н. Гумилев); этапы движения человечества к духовному единению (К. Ясперс); изменения баланса материального и духовного начала в картинах мира (П.А. Сорокин); «траектории» развития локальных цивилизаций посредством диалога с Логосом (А. Тойнби); изменения количества энергии, добываемой на душу населения в год (Л. Уайт); «взрывные» трансформации семиотического ядра культуры (Ю.М. Лотман) и многие другие факторы, включая их системные сочетания. Отмеченный плюрализм в понимании процессов, которые наподобие «лакумусовой бумаги» проявляют логику реализации макроистории, выражен в наличии множества состоятельных и нередко противоречащих друг другу теорий, которые, так или иначе, находят свое обоснование на конкретно-историческом материале.

Данное сосуществование различных способов интерпретации процессов, лежащих в основе хода макроистории, рождает ряд актуальных для изучения вопросов, а именно:

- какова роль «стержневых» процессов в формировании целостных представлений о макроистории?
- в чем скрыты глубинные причины выбора тех или иных «пульсаций» истории?
- что определяет смену акцентов в их фиксации?
- какие ноогенетические тенденции существуют в развитии научных представлений о базисных процессах макроистории?

Первый вопрос, касающийся установления роли «стержневых» процессов в формировании целостных макроисторических «картин», находит свое теоретико-методологическое обоснование в контексте фундаментальных исследований, относящихся к предметной сфере философии науки и когнитивной психологии. Наибольший интерес в данной области представляют работы К. Поппера, Т. Куна, Ф. Капры, Ж. Пиаже и К.-Г. Юнга, направленные на раскрытие различных аспектов генезиса знания. Лейтмотивом концепций отмеченных философов и ученых является тезис, согласно которому знание представляет собой один из частных компонентов процесса адаптации субъекта к объективной реальности. Данный тезис позволяет поставить генезис знания в некоторую зависимость от сущностных характеристик адаптивного процесса в целом.

В первую очередь, суть адаптации выражена в направленности организмов на синхронизацию собственных жизненных «ритмов» с «ритмами» окружающей среды. Следует отметить, что данное качество распространяется не только на человека, поскольку стремление к синхронизации с вмещающей реальностью представляет источник адаптивной активности всех форм жизни. Характеризуя данную активность, в конечном счете обеспечивающую самосохранение живых систем, американский философ Ф. Капра отмечает, что в основе их жизнедеятельности заложен «когнитивный» фактор. В данном контексте необходимо подчеркнуть, что термин «когнитивный» используется в трактовке автора в достаточно широком смысле и применяется для обозначения процесса *взаимодействия организма с окружающей средой* [1, с. 288; 307]. Так, адаптируясь к среде и тем самым оказываясь в рамках определенной «когнитивной сферы», основные параметры которой, по мнению Ф. Капры, определяет диапазон «... взаимодействий с окружающей средой, которые может осуществлять живая система ...» [1, с. 290], последняя получает, условно говоря, некоторые «знания», которые позволяют ей самосохраняться и воспроизводиться. Однако, несмотря на то, что когнитивный процесс характерен для всех форм жизни, способы получения, сохранения и трансляции «знания» у разных организмов существенно отличаются, начиная от генетических мутаций и заканчивая высшей нервной деятельностью и интеллектуальными операциями.

Основу процесса рождения нового «знания» составляют «проблемные ситуации», с которыми сталкиваются живые системы. Сутью отмеченных ситуаций является кризис адаптивного равновесия, выраженный в десинхронизации «ритмов» среды и организма вследствие каких-либо изменений. Названные обстоятельства вынуждают различные формы жизни преодолевать возникающие трудности посредством «нащупывания» адекватных «ответов» на «вызовы» среды. Данный процесс носит открытый характер, сопровождается переменным числом неудачных попыток и включает несколько сценариев развития, а именно: деградацию организма, его гибель, коэволюцию со средой и совершенствование. Характеризуя отмеченную способность

живых систем искать методом проб и ошибок «ответы» на «вызовы» реальности, К. Поппер отмечает, что данный метод «... применяется не только Эйнштейном, но – более догматически – даже амебой. Различие заключается не столько в пробах, сколько в критическом и конструктивном отношении к ошибкам ...» [2, с. 269].

Следствием поиска решений и преодоления проблем, возникающих в ходе адаптиогенеза, являются изменения «адаптивного инструментария», которым обладают организмы. Это могут быть изменения механизмов адаптации двух видов – наследственных, включая «полезные» мутации генотипа и появление безусловных рефлексов; и ненаследственных, включая компоненты, формирующиеся на основании опыта, начиная от условных рефлексов и приобретенных форм поведения, заканчивая усложнением интеллектуальной деятельности и совершенствованием культуры. Отмеченное обстоятельство является основанием для следующего вывода – *процесс рождения и развития знания носит обусловленный характер и в значительной степени определяется природой адаптивного процесса*. Так, сопоставляя различные виды приспособительных реакций организмов, К. Поппер фактически констатирует их функциональное тождество, отмечая, что «Пробные решения, которые животные и растения включают в свою анатомию и свое поведение, являясь биологическими аналогиями теорий и наоборот: теория соответствует эндосоматическим органам и их способу функционирования <...>. Так же как и теории, органы и их функции являются временными приспособлениями к миру, в котором мы живем» [2, с. 486].

Синхронизируя «ритмику» своего существования с «ритмичной» средового фактора при помощи адаптации, субъект, в первую очередь, ориентирован на поиск различных «повторов», включая возможность их фиксации, ретроспективного видения и, главное, – предвидения. Для обозначения «цепочек повторов», которые способен распознавать субъект, К. Поппер вводит термин «регулярность». Потребность находить «регулярности», по мнению автора, присуща познающему субъекту а priori и является не только основой возникновения знания как такового, но и фактором его верификации, поскольку «... когда некоторые события повторяются в соответствии с некоторыми правилами и регулярностями <...>, наши наблюдения в принципе могут быть проверены каждым человеком» [2, с. 68]. В подобном ключе построена концепция Т. Куна, в которой автор рассматривает «... логическое знание о природе как приобретенное в процессе установления сходства между различными ситуациями ...» [3, с. 245].

Говоря о способности субъекта улавливать «регулярности», важно подчеркнуть, что их суть *циклическа*. Дело в том, что «регулярностями» являются не только буквальные циклы, отражаемые в последовательности «А-А-А-А». Буквальный цикл – это всего лишь самый очевидный и простой способ фиксации любых «ритмичек». Рассматривая феномен рождения знания, необходимо помнить, что «регулярностями» являются определенные последовательности «повторов», которые могут строиться на различных вариациях, включая переменные роста и снижения амплитуды «А1-А2-А3-А4-А5»; изменения частоты «А-А-А-А-А-А-А-А»; и градации степени сложности повторов «сAd-vAf-bAg-cAd-vAf». Главное в определении «регулярностей» для субъекта – это зафиксировать природу «повторов» или некий «алгоритм», лежащий в их основе. Например, логику буквальных «ритмичек» последовательности «ночь – день» может уловить даже ребенок, однако для того, чтобы связать феномен появления солнечных пятен с магнитными бурями на Земле, необходимо приложить гораздо большие интеллектуальные усилия. Отсюда можно сделать вывод, согласно которому *от степени сложности фиксируемых субъектом «регулярностей» зависит степень сложности интеллектуальной деятельности как таковой*.

Итак, способность определять «регулярности» – это основа рождения знания. Фиксируя и распознавая «пульсации» реальности в определенном диапазоне, пространственно-временные параметры которого обусловлены масштабом проблемной ситуации, субъект приступает к созданию «группировок», образуя вокруг тех или иных «регулярностей» интеллектуальные «целостности». Данный процесс, в первую очередь с опорой на труды Ф. Капры и Ж. Пиаже, можно представить как *паттернализацию различных идей* в системное единство, как обрастание «регулярности» частными компонентами, в завершении которо-

го формируется целостная картина, отражающая определенный вариант решения проблемы.

В контексте рассмотренного теоретико-методологического синтеза проблема определения стержневых процессов или основных «регулярностей» в познании макроистории приобретает особый статус. В частности, от выбора той или иной базисной «регулярности» — узлового элемента любого макроисторического конструкта — зависит построение модели, иллюстрирующей основные траектории истории, понимание смысловой составляющей макроисторического процесса, а также выражение «отношения» со стороны субъекта к исторической реальности, включая аксиологическую, этическую, эстетическую и психоэмоциональную составляющую.

Далее следует рассмотреть вопрос выявления глубинных причин, лежащих в основе выбора тех или иных «пульсаций» макроистории. Анализ отмеченных причин позволяет разделить их на две группы: «внешние», связанные со спецификой исторической реальности как таковой, и «внутренние», рожденные особенностями восприятия, мышления и познавательного процесса в целом.

Говоря о «внешнем» факторе, необходимо подчеркнуть, что макроисторическая реальность представляет собой сложную и изменчивую среду, а потенциал ее конкретно-исторических проявлений и тенденций, которые способен фиксировать исследователь, фактически безграничен. Данное обстоятельство позволяет констатировать высокую степень влияния исторической реальности на развитие ее научных трактовок, поскольку последняя, по мнению П.К. Гречко, «... индуцирует их своей эволюционной диспозиционностью, своей открытостью различным познавательным перспективам и трактовкам, своей удивительной податливостью, пластичностью и многомерностью» [4, с. 71]. Соответственно, многообразные формы и изменения исторической реальности формируют определенный исследовательский простор для фиксации стержневых процессов, лежащих в ее основе.

Рассматривая роль «внутренних» факторов, следует отметить, что в определении субъектом макроисторических «регулярностей» («ритмов», «сходств», «повторов») существует некоторая логика, выраженная в существовании различных ноогенетических тенденций и закономерностей.

Во-первых, особую роль в выявлении «регулярностей» приобретает специфика органов восприятия человека, который фиксирует только те «регулярности», которые способен воспринимать непосредственно (например, смену дня и ночи, круговорот времен года, рождение и смерть, погодные явления, эпидемии, риски и т. п.). Однако, по мере усложнения знания и создания «искусственных дополнений» к органам восприятия спектр «регулярностей» может расширяться, например, включая: фактор циклического воздействия солнечной активности на характер некоторых исторических событий; зависимость «ритмики» истории от «ударов» космической энергии по планете Земля; аналогии, позволяющие интерпретировать исторический процесс на основании синергетических открытий в области термодинамики и так далее.

Во-вторых, распознавание «регулярностей», лежащих в основе культурно-исторического процесса, опирается на целостность восприятия и его упорядоченность, и, соответственно, на принципы гештальта — в частности, на принцип «близости», «схожести», «целостности», «замкнутости», «смежности», «общей зоны». В результате их действия субъект создает различные «исследовательские призмы», позволяющие ему улавливать те или иные виды «регулярностей». Процесс создания отмеченных гештальтов затрагивает сущностные механизмы восприятия, сопровождает человека на протяжении всего познавательного процесса и осуществляется перманентно, в некоторых случаях не требуя от субъекта больших интеллектуальных усилий.

В-третьих, существование гештальтов на уровне восприятия позволяет некоторым исследователям фиксировать их аналогии на уровне работы мышления и интеллектуальной деятельности в целом. В частности, Ж. Пиаже, рассматривая генезис интеллекта, отмечает способность субъекта создавать «операциональные группировки», и, соответственно, применять данные «целостности» для поддержания адаптивного равновесия. Кроме того, Т. Кун, расширяя значение термина «гештальт», условно обозначает им не только особенности восприятия, но и созданные субъектом «образцы», позволяющие ему усматривать «анalogии» и «сходства» в решении задач различного по-

рядка. Масштаб отмеченных «образцов» варьируется автором достаточно широко, начиная с «образцов», применяемых для решения задач частного характера, и заканчивая «гештальтами», лежащими в основании отдельных парадигм [3, с. 152; 243-244]. В отмеченном исследовательском ракурсе «интеллектуальные группировки», созданные на основании фиксации той или иной «регулярности», предстают как самостоятельный исследовательский гештальт, и в случае обнаружения некоторых сходств между различными познавательными ситуациями субъект склонен переносить отмеченный гештальт с одной ситуации на другую. Например, использовать готовые «операциональные группировки» или гештальты, позволяющие распознавать циклы в случае обнаружения элементов повторов, или применять «целостности», направленные на выявление прогрессивного развития в случае фиксации качественных изменений и т.п.

В-четвертых, высокую роль в распознавании «сходств» имеет степень непосредственного влияния различных элементов макроисторической реальности на субъекта. Данный фактор вполне сопоставим с правилом «близости» в гештальтпсихологии. Дело в том, что субъект склонен обращать внимание, в первую очередь, на наиболее очевидные «раздражители» среды, либо на те, которые напрямую затрагивают жизненно важные элементы вмещающей реальности. В результате с течением времени акценты в определении базисных «регулярностей» могут смещаться и варьироваться на основании доминанты природно-климатических, экономических, политических, социальных, общекультурных и прочих процессов.

В-пятых, масштаб «регулярности» должен иметь оптимальное соответствие масштабам «проблемной ситуации». Как уже отмечалось выше, макроисторическая реальность характеризуется феноменологическим многообразием своих проявлений. Соприкасаясь с ней, субъект фиксирует целый спектр процессов различной степени сложности и значимости. Данная ситуация ставит перед ним задачу выявления процессов, «ритмика» которых оказывает решающее значение на познаваемую реальность, подчиняя «пульсации» частного характера. Например, для ранних кочевых и земледельческих культур основной «ритмикой», лежащей в основе исторической реальности, являлся годовой природно-климатический цикл; для инновационных культур данную ритмику олицетворяет череда промышленных революций с последующим качественным ростом и т.п. Соответственно, масштаб макроисторических «регулярностей» должен затрагивать оперирование целыми эпохами, жизненными траекториями культур, цивилизаций, этносов, государств, включая выявление общей логики и анализ основных стадий их развития.

Шестой аспект логики определения «регулярностей» заключается в том, что субъект, руководствуясь принципом «простоты» и «симметрии», первоначально фиксирует «повторы» и «сходства», ритмика которых содержит как можно меньше переменных и «фоновых шумов». Например, субъект предпочтет последовательность «A-A-A-A-A» по сравнению с «Ab-Ac-Ab-Ac-Ab» и обратится ко второму случаю, только когда первый окажется непригодным. Говоря по-другому, самой простой и предпочтительной является та «регулярность», фиксация которой требует минимальных затрат интеллектуальной энергии. Отсюда вытекает седьмой аспект логики определения макроисторических «регулярностей» — процесс усложнения и создания новых «регулярностей» основан на невозможности использовать их более простые формы.

И, наконец, в-восьмых, «переключения» с одной «регулярности» на другую сопровождаются реанимацией всего спектра существующих «регулярностей», зафиксированных субъектом в ходе прошлых решений «проблемы». Данное явление, выраженное в одновременном присутствии различных познавательных практик, является неотъемлемым признаком научных революций в трактовке Т. Куна. Так, в отмеченные периоды перед исследователем встает задача смены «гештальта» посредством выбора из уже существующих, либо путем создания нового, который позволит преодолеть познавательные несоответствия, служащие причиной возникновения названных революций.

Представленный перечень аспектов логики определения макроисторических «регулярностей», вероятнее всего, не является исчерпывающим и нуждается в дальнейшей научной разработке и конкретизации, однако названного вполне достаточно, чтобы зафиксировать преобладающие ноогенетические тенденции, составляющие ее содержание.

Переходя к рассмотрению вопроса, суть которого сводится к установлению причин, определяющих смену исследовательских акцентов в фиксации «регулярностей», следует отметить, что его решение зависит от нескольких факторов. В первую очередь, необходимо указать на особую роль ситуаций, содержанием которых является возникающее несоответствие той или иной «регулярности» преобладающим «ритмам» среды. Подобное несоответствие может возникнуть, например, вследствие экологических изменений природного и антропогенного характера; расширения или сужения географического ареала обитания субъекта; изменения и усложнения преобладающих форм его деятельности; появления различных инноваций в культуре; развития политической и социальной сферы; в случае смены духовных императивов культуры и так далее. Названные обстоятельства, олицетворяющие собой качественные изменения исторической реальности, ведут к кризису познавательных способностей субъекта и вынуждают его к поиску новых способов ее интерпретации. Результатами данных поисков является смена акцентов в определении жизненно важных и значимых для субъекта процессов, и, соответственно, отражающих их «регулярностей». Вследствие подобного рода «переключений» изменяется степень значимости различных «регулярностей», которые из «базисных» переходят в разряд второстепенных и наоборот. Кроме того, отмеченные ноогенетические несоответствия представляют собой почву для фиксации новых «ритмиков», определяющих логику макроисторической реальности.

Также на вопрос выбора тех или иных «регулярностей» в трактовках макроистории влияют традиции, духовные и ментальные основы культуры, идеологические и политические конъюнктуры, парадигмальный фактор, различные тенденции «научной моды», и даже «вкусовые» предпочтения исследователей, истоки которых могут скрываться в периоде раннего детства.

Последним вопросом, который необходимо проанализировать в контексте данной статьи, является вопрос установления ноогенетических тенденций, существующих в развитии научных представлений о «стержневых» процессах макроистории. Исходя из ограничений формата статьи, представляется уместным обозначить наиболее общие, парадигмальные направления развития данной проблематики в контексте научной мысли XVII – XXI вв.

Итак, к периоду *складывания научной картины мира* (XV – XVII вв.) в европейской исторической мысли господствовали циклические представления о базисных «регулярностях» макроистории, сформировавшиеся еще в древний период, на уровне коллективных представлений о круговороте природных явлений. Разумеется, фиксируемые исследователями событийные последовательности, как правило, политического характера, не отражали ярко выраженных циклических тенденций истории, однако в трактовках ее макродинамики авторы склонялись к констатации идеи всеобщего циклизма. Данную тенденцию прекрасно иллюстрирует «История Флоренции» Н. Макьявелли.

Однако, на фоне качественных изменений культуры отмеченного периода, обозначился ряд новых процессов имеющих антропогенное происхождение и оказывающих определяющее влияние на специфику исторической реальности. В результате в макроисторических исследованиях происходит «переключение» на отмеченные антропогенные «регулярности», сопровождаемое постепенным отказом от идей циклизма и принятием концепции прогрессивного развития человечества, ставшей основой макроисторических концепций, созданных в контексте *классической парадигмы дидисциплинарного периода* (XVII – XVIII вв.) Так, в теориях Дж. Вико и И.-И. Винкельмана еще сохраняется идея мета-циклов, в рамках которых происходит совершенствование, соответственно, человечества и искусства, сменяемое периодами упадков и варварства. Однако, в теориях И.-Г. Гердера и Ж.-А. Кондорсе наблюдается абсолютно четкая тенденция к фиксации антропогенных «регулярностей», отражающих прогресс культуры в контексте линейной модели истории.

В контексте *классической парадигмы дисциплинарного периода* данные тенденции только усиливались, получив естественнонаучное обоснование в теории Ч. Дарвина и воплотившись в позитивизме и эволюционизме – господствующих теориях культурно-исторического процесса в XIX веке. В данный период макроисторические «регулярности», определяемые исследователями в качестве базисных, по-прежнему фиксируют раз-

личные «пульсации» роста культуры. Однако, на фоне усложнения последней и дифференциации знания, в отмеченных исследованиях намечается тенденция ухода от просветительского романтизма в трактовке прогресса в сторону кропотливого поиска логики развертывания глубинных процессов, определяющих ход макроистории. В итоге XIX век рождает целый спектр «регулярностей», отражающих: этапы совершенствования разума и форм мышления (Сен-Симон, О. Конт); «ритмы» промышленных революций и последовательности общественно-экономических формаций (К. Маркс); моменты прогрессивного развития различных элементов культуры путем перехода от простого к сложному через ряд дифференцирований (Г. Спенсер); эволюционный процесс жизни различных народов, организмов культуры и цивилизаций (Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев) и другие.

В конце XIX – первые десятилетия XX века, в эпоху начавшегося кризиса западноевропейской культуры, одним из симптомов которого стал *кризис классического знания*, в определении стержневых процессов макроистории происходит частичный отказ от идеи прогресса. Под давлением кризисной реальности ученые были вынуждены фиксировать «регулярности», сочетающие в себе моменты прогрессивного роста с периодами упадков (Н.А. Бердяев) и даже допускающие апокалипсические сценарии истории (Е.Н. Трубецкой), либо вовсе отрицающие идею прогресса как таковую (Ф. Ницше). Под давлением названных тенденций в макроисторических теориях сохранявших идеи прогресса акцент на совершенствование разума, науки и техники дополнился фиксациями «ритмов», лежащих в основе развития этического начала (А. Швейцер, С.Л. Франк). Кроме того, в исследованиях отмеченного периода происходит реанимация «регулярностей», основанных на природно-климатических (А.Л. Чижевский), биологических (О. Шпенглер) и экономических циклах (Н.Д. Кондратьев).

В период господства *неклассической научной парадигмы* (сер. XX – 70-е гг. XX в.), направленной на преодоление кризиса отраслевого знания, первоочередной задачей стал поиск законов, лежащих в основе функционирования «целостностей». На этом фоне в области макроисторической проблематики обозначилось стремление авторов к системному охвату предмета исследования с целью выявления четких алгоритмов, лежащих в основе культурно-исторического процесса. В результате макроисторические теории обогатились довольно сложными трактовками «регулярностей» истории, основанными на сочетаниях процессов различной природы и степени значимости. Наиболее яркими примерами отмеченных трактовок являются: представления Л. Февра о познании истории в ее социальном единстве; разработанный М. Блоком сравнительно-типологический метод изучения тотальной истории в контексте производственных, социальных, экономических, психологических и других структур; многомерное изучение глубинных тенденций истории, предпринятое Ф. Броделем; теория вариативной динамики суперсистем культуры П.А. Сорокина; концепция развития «культурных моделей» А. Кребера и многие другие. В данном контексте необходимо отметить, что «регулярности», созданные в предшествующие периоды развития науки, с переменным успехом сохраняя свое значение и в последующее время и вполне могут быть снова востребованы в случае соответствия основным тенденциям развития знания, например, как в случае с реанимацией циклических представлений об истории в контексте кризисов и упадков культуры.

В период доминанты *постнеклассической научной парадигмы* (70-е гг. XX – нач. XXI вв.), исследовательский акцент, направленный на выявление алгоритмов функционирования системных объектов, обогатился параметрами высокой степени их неравновесности и сложности, основанной на диалектике упорядоченных и хаотичных состояний. В контексте отмеченной парадигмы макроисторическая проблематика получила отражение в синергетических трактовках «регулярностей», лежащих в основе: процесса поочередного доминирования миросистем (И. Валлерстайн); развития культуры посредством эндо-экзогенных переходов (А.П. Назаретян); динамики культур, реализующих различные деятельностные основания (М.С. Каган); процесса появления и отмирания надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (В.С. Степин); поочередной иерархизации и деиерархизации «идеального аттрактора» культуры (В.П. Бранский и С.Д. Пожарский); эволюции норм и стандартов

деятельности (А.Я. Флиер); борьбы Свободы против всех форм порабощения (К.М. Кантор) и так далее.

Таким образом, обозначенная парадигмальная модель развития научных представлений о базисных «регулярностях» макроистории позволяет отслеживать действие логики, отдельные аспекты которой были раскрыты в настоящей статье.

Библиографический список

1. Капра, Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем: пер. с англ. / под ред. В.Г. Трилиса. – М., 2002.
2. Поппер, К. Логика и рост научного знания. Избранные работы: пер. с англ. / сост., общ. ред. и вступ. статья В.Н. Садовского. – М., 1983.
3. Кун, Т. Структура научных революций: пер. с англ. / сост. В.Ю. Кузнецов. – М., 2003.
4. Социальное: истоки, структурные профили, современные вызовы / под общ. ред. П.К. Гречко, Е.М. Курмелевой. – М., 2009.

Bibliography

1. Kapra, F. Pautina zhizni. Novoe nauchnoe ponimanie zhivihkh sistem: per. s angl. / pod red. V.G. Trilisa. – M., 2002.
2. Popper, K. Logika i rost nauchnogo znaniya. Izbranniye rabotih: per. s angl. / sost., obth. red. i vstup. statiya V.N. Sadovskogo. – M., 1983.
3. Kun, T. Struktura nauchnihkh revolyuciy: per. s angl. / sost. V.Yu. Kuznecov. – M., 2003.
4. Socialjnoe: istoki, strukturniye profili, sovremenniye vihzovih / pod obth. red. P.K. Grechko, E.M. Kurmelevoyj. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 177.1

Geyko E.V. RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL NOTIONS OF HONOR. The article describes the spiritual component of the concept of «honor», identified its relationship with national character, considered the moral content of the military ideal, some views on the «resistance to evil by force», completed questionnaires to study the influence of belonging to the Church of the social daily life.

Key words: honor, spiritual autonomy, national character, resistance to evil by force, non-resistance to evil, socialization of the individual.

Е.В. Гейко, аспирантка АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: tvsvetpr@mail.ru

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕСТИ

В работе описана духовная составляющая понятия «честь», выявлены ее взаимосвязи с особенностями национального характера, рассмотрены нравственное содержание воинского идеала, некоторые точки зрения на «сопротивление злу силой», проведено анкетирование для исследования отражения принадлежности к церкви на социальную повседневную жизнь человека.

Ключевые слова: честь, духовная автономия, национальный характер, сопротивление злу силой, непротивление злу насилию, социализация личности.

В современных условиях всему многонациональному народу России нужна своя, прогрессивная, обеспечивающая высокую социальную и общественную активность, идеология. В её основе должны лежать ценности, проверенные тысячелетней историей развития государства Российского и его общества. Понятие «честь» является таковым.

Честь, как одна из доминант личности, в первую очередь, предопределена духовной составляющей. Это вечный и неизменный фактор жизни и развития человека и общества в целом. Именно духовная составляющая личности отражается на социальном поведении человека. О взаимоотношении нравственного и социального в жизни человека размышляли русские философы конца XIX – начало XX веков. «Нравственная жизнь переплетается с жизнью социальной, и нравственный опыт человека имеет социальное значение. Но нравственный первофеномен совсем не социального происхождения. Нравственный акт есть, прежде всего, акт духовный и нравственный первофеномен духовного происхождения» [1, с. 187].

И.А. Ильин пишет о нравственном строе человека, вводя термин «духовная автономия»: «В душе воина должны жить могучие, непустые грани, отделяющие обязательное от запретного, и эти грани не могут поддерживаться одною механическою дисциплиною: здесь необходима духовная автономия, осмысливающая дисциплину началами веры, преданности, совести и чести, так чтобы воин понимал, почему врага в сражении и бунтовщика при восстании должно убить, а частное имущество его семьи оставить неприкосновенным, и почему искусная контрразведка во вражьем стане есть проявление доблести, а интрига в полку и в общественной жизни – проявление низости» [2, с. 255]. Итак, философ измеряет дисциплину категориями веры, преданности и чести. Воину, преданному сво-

ему Отечеству, приходилось преодолевать и компромисс, как поступить в условиях бедствия или войны, когда решение принималось быстро и было обязательно к исполнению. Доминирующими в этом вновь были религиозное чувство и духовное наполнение.

В России духовный поиск человека связан с особенностями национального характера. А.Н. Мельников приходит к выводу, что критический анализ отражения национальной жизни в религиозном сознании показывает, что религиозное сознание не в силах выразить стремление одного народа стать спасителем мира, также, как претензии одного государства на божественность и власть над другими народами и государствами. Пути национального самовыражения и религиозного сознания неизбежно расходятся, то национальное самосознание стремится подчинить себе религиозную веру или передать ей национальную ограниченность [3, с. 37]. Поэтому в жизни людей наряду с христианскими обычаями оставались и языческие обряды и, традиции, которые будучи прямо противоположными, должны были вытеснить друг друга, однако, тесно переплелись. С течением времени религиозный компонент стал явно преобладать над мифологическим, объяснить это можно соборностью, терпением, пассивной подчиненностью власти – национальными общими чертами русского народа.

Обратимся к работе Н.А. Бердяева: «В России в силу ее религиозного характера, всегда устремленного к абсолютному и конечному, человеческое начало не может раскрыться в форме гуманизма, т.е. безрелигиозно» [4, с. 31]. Далее он продолжает свою мысль: «В России откровение человека может быть лишь религиозным откровением, лишь раскрытием внутренне-го, а не внешнего человека, Христа внутри. Таков абсолютный дух России, в котором все должно идти от внутреннего, а не от

внешнего русский народ нужно более всего призвать к мужественности не на войне только, но и в жизни мирной, где он должен быть господином своей земли» [4, с. 32].

Наиболее последовательно, на наш взгляд, разработал проблему нравственного содержания воинского идеала И.А. Ильин в полемике с Л.Н. Толстым. И.А. Ильин, считая ошибкой непотребление злу силой, активно отстаивал необходимость защиты православного отечества силой оружия. Заслуга И.А. Ильина в том, что он, опираясь на национальные нравственные традиции России, раскрывает нравственные характеристики идеальном-должного воинского служения. По мнению И.А. Ильина, огромную роль в становлении воинского нравственного сознания сыграла православная система ценностей. Уже во введении своего труда «О сопротивлении злу силой» он пишет: «В поисках этого видения мыслью и любовью обращаю к вам, белые воины, носители православного меча, добровольцы русского государственного тягла! В вас живет православная рыцарская традиция, вы жизнью и смертью утвердились в древнем и правом духе служения, вы соблюли знамена русского Христолюбивого Воинства. Вам посвящаю эти страницы и вашим Вождям. Да будет ваш меч молитвою, и молитва ваша да будет мечом!» [2, с. 314].

О важности духовной составляющей писали не только религиозные мыслители, но и практики военных действий. Генерал П.Н. Краснов отмечает «Сам величайший из полководцев Наполеон, вспоминая на острове Св. Елены пережитое, говорил, что мало что может поставить себе представление о той силе духа, которая нужна полководцу, чтобы выиграть большое сражение. И творить свое трудное дело крупный начальник должен в нервной обстановке тыла. «Нервность» тыла представляет собой очень своеобразное явление, замеченное во всех армиях. Вот как описывает это явление один из современных военных писателей ген. Сериньи: «Падение духа начинается сзади. Мармон в своей книге «О духе военной организации» указывает, что еще в древние времена было замечено, что бегство всегда зарождалось в задних шеренгах фаланги» [5, с. 234].

Загравивая вопрос о том, как побороть в себе страх смерти, генерал Краснов указывает на то, что религиозные люди встречают большую моральную поддержку в религии. Старая пословица «тот, кто на море не бывал, Богу не маливался» часто перефразировывалась в минувшую войну словами: «тот, кто на войне не бывал, Богу не маливался». Но, кроме моральной поддержки, которую дает религия бойцу при переживаемой им опасности, она играет еще и другую роль: «Война, требующая от людей величайшего самоотвержения и подвига, в то же время разнуздывает и дурные страсти в людях, усыпленное культурой мирного времени варварство» [5, с. 238]. Несомненно, что религия является задерживающим началом для роста этих изменений.

В ходе нашего исследования нами было проведено социологическое исследование среди прихожан церквей г. Барнаула, целью которого было выяснить, насколько духовная жизнь и, в частности, принадлежность к церкви человека имеет отражение в его социальной повседневной жизни. В анкетировании участвовали члены поместных церквей г. Барнаула, дос-

тигшие совершеннолетия. Из респондентов 66% составили женщины, 34% – мужчины, возраст 30 лет – 33%, 31-55 – 55%, старше 56 – 12%. Респондентам предлагалось выбрать наиболее подходящий вариант ответа (в некоторых вопросах их было несколько). 82% респондентов указали, что они посещают богослужения и иные мероприятия в церкви несколько раз в неделю. 87% – отметили, что церковь играет очень важную роль в их жизни. А конкретнее:

- церковь просто необходима мне как верующему – 87%;
- церковь заставляет меня задумываться о смысле жизни, душе, вечности – 51%;
- церковь помогает мне быть терпимым к людям, к их недостаткам – 50%;
- церковь помогает мне почувствовать нужность обществу – 56%;
- чтение христианской литературы доставляет мне радость и наслаждение – 36%;
- присутствие на религиозной службе помогает моему моральному очищению – 28%;
- вера помогает мне избежать несчастий, способствует успеху в делах – 46%;
- вера делает меня более духовным и нравственным человеком – 47%.

Итак, наблюдается отражение духовного состояния человека на его душевном, моральном состоянии. Именно это и подтверждают ответы на следующий вопрос «Что ты приобрел благодаря церкви?». В ответах люди указывают: спасение, путь к вечной жизни (92%), моральные и нравственные нормы повседневной жизни (41%), очищение души (40%), прощение грехов (60%), утешение, облегчение душевных переживаний и боли (41%), смысл жизни (67%). Итак, данное анкетирование подтвердило теоретические выводы нашей работы о влиянии религии на морально-нравственное состояние человека.

По мнению Ивана Ильина, духовная составляющая станет основой рыцарственного служения Родине, характерного для русского офицерства и делающего его представителей «подлинными дворянами». Именно такое служение чести необходимо культивировать во всем обществе. В статье «О рыцарском духе» философ, отмечал: «Во всей великой смуте наших дней, среди крушений, бед и утрат, в раздорах и соблазнах мы должны помнить одно и жить одним: поддержанием и насаждением духа рыцарственного служения... Ибо этот дух есть как бы воздух и кислород русского национального спасения... Вне рыцарственного духа национального служения – все бесцельно, все тщетно, все вредно; вне его никто ничего не освободит и не возродит, а создаст только новый раздор, новую смуту и новую гражданскую войну на погибель России и на радость ее исконным и всемирным врагам» [6, с. 5].

Таким образом, крепким стержнем мировоззрения воина является религия, вера солдата в Бога и бессмертие своей души позволяет избавиться от страха воевать за свою Родину. Цель государства – насаждать дух рыцарственного служения Отечеству, воспитывать гражданина, человека чести, а это условия русского национального спасения.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
2. Ильин, И.А. О сопротивлении злу силою // Собрание Сочинений: в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
3. Мельников, А. Национальное сознание и русская идея // Русская идея. – Барнаул, 1992.
4. Бердяев, Н.А. Судьба России // Судьба России. Самосознание. – Ростов-на-Дону, 1997.
5. Краснов, П.Н. Душа армии // Душа армии. Русская военная эмиграция о морально-психологических основах российской вооруженной силы. – М., 1997.
6. Ильин, И.А. О рыцарском духе // Русский колокол. – 1928. – № 6.

Bibliography

1. Berdyaev, N.A. O naznachenii cheloveka. – M., 1993.
2. Ilyin, I.A. O soprotivlenii zlu siloyu // Sbranie Sochineniy: v 2 t. – M., 1993. – T. 1.
3. Melnikov, A. Nacionalnoe soznanie i russkaya ideya // Russkaya ideya. – Barnaul, 1992.
4. Berdyaev, N.A. Sudjba Rossii // Sudjba Rossii. Samosoznanie. – Rostov-na-Donu, 1997.
5. Krasnov, P.N. Dusha armii // Dusha armii. Russkaya voennaya eh migraciya o moraljno-psihologicheskikh osnovakh rossijskoj vooruzhennoj sili. – M., 1997.
6. Ilyin, I.A. O rihcarskom dukhe // Russkiy kolokol. – 1928. – № 6.

Статья поступила в редакцию 20.07.13

УДК 304.4+316.72(470+571)

Markov V.I. TOLERANCE IN SPACE OF CULTURE. In the article some modern tendencies of using the category of tolerance in cultural studies are discussed with particular attention to its methodological aspects. The authors position is founded on a special understanding of the world of culture as a complex of living systems with complicated structure. All those questions are connected with problems of globalization, cultural conflicts and contacts, simplifications of real difficulties of tolerance processes.

Key words: cultural studies, category of tolerance, cultural systems, cultural conflicts, cultural contacts, globalization and globalism.

В.И. Марков, д-р культурологии, доц., проф. каф. культурологии Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: vikt-markov@yandex.ru

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

В статье обсуждаются некоторые современные тенденции использования категории «толерантность» в культурологии, уделяется особое внимание методологическим аспектам. Авторская позиция основана на особом понимании мира культуры как комплекса живых систем со сложной структурой. Все эти вопросы связываются с вопросами глобализации, культурных конфликтов и контактов, упрощений реальных трудностей процессов толерантности.

Ключевые слова: категория толерантности, культурные системы, конфликты культур, контакты культур, глобализация и глобализм.

Объем небольшой статьи не позволяет ставить задачу раскрытия в полном объеме проблемы толерантности в ее культурологическом измерении. Поэтому ограничимся более узкой постановкой вопроса и сосредоточимся на выявлении некоторых основных, на наш взгляд, методологических параметров культурологического анализа различных аспектов толерантности в их взаимосвязи.

Но, говоря о культурологическом видении, нельзя не остановиться предварительно на вопросе о том, что, собственно, представляет собой такое видение, и сама культурология соответственно. Сразу отметим свою позицию – культурология есть и будет, это находящаяся в процессе становления научная дисциплина, естественно, со своими свойственными данному этапу недостатками. Тем не менее, ее притязания на существование основываются на постепенно вырисовывающемся особом видении культурных процессов, на особом предмете и ракурсе их рассмотрения. Отметим наиболее существенные, на наш взгляд, исходные аксиомы культурологического подхода.

Одну из них весьма емко и кратко подчеркивает в своих публикациях и публичных выступлениях директор Российского института культурологии К.Э. Разлогов. [1, с. 15-23]. Он утверждает, что когда говорят и анализируют понятие «культура», – это может быть философией, социологией и т.д. культуры, но не культурологией. Культурология начинается со слова «культуры». Следовательно, фундаментальна для культурологии идея множества культурных миров, с вытекающими из нее логическими следствиями, – признанием из принципиальной равноценности для человечества, необходимостью сохранения культурного многообразия, отрицанием жестких вариантов прогрессизма и универсального эволюционизма, связанных с европоцентризмом [2, с. 175-176].

Сама история возникновения данного взгляда, как представляется, подтверждает не только теоретическую, но и практическую потребность в именно таком ракурсе видения культуры [3]. Следовательно, в структуре наук о культуре культурологию интересует, прежде всего, сфера особенного, в отличие от философии культуры, занимающейся всеобщим, и частных наук акцентирующих единичное, неповторимое, уникальное.

С этим связан второй момент аксиоматики – синтезирующий характер культурологического знания, которое чисто логически опирается на срединный, объединяющий характер самой категории «особенное», отражающей специфические проявления всеобщего, и, в то же время, включающей осмысление в обобщающем ключе конкретно-исторического материала. Только при реализации этих взаимосвязей, как с философскими, так и с частными науками культурология может реализовать свою роль и претендовать на особое и необходимое место в ряду наук о культуре.

Наконец, это особенное – культурно-исторические типы, локальные культуры или цивилизации, культурные миры, как бы их ни называть, рассматриваются в культурологическом плане

как определенные целостности, то есть системы. Недаром официально признаваемый в качестве основателя новой науки Л. Уайт, излишне акцентируя эту системность, даже утверждал, что возможно исследовать культуру вне анализа существования ее реальных агентов – людей и не люди обладают культурой, а она ими [4, с. 141]. Конечно, в такой резкой формулировке вряд ли кто из современных культурологов присоединится к этой мысли Л. Уайта. Но в самом общем смысле акцент на целостное, системное видение культуры действительно характерен для арсенала именно данной дисциплины.

Таким образом, общий план рассмотрения проблематики толерантности в культурологическом ключе должен, очевидно, включать в себя опору на философскую (и связанную с ней общенаучную) методологию, на принцип множественности культур и их системности, а также основываться на обобщении богатейшего конкретно-исторического материала, предлагаемого более частными науками о культуре.

В дальнейшем постараемся продемонстрировать, как эти общие положения могут быть применены к анализу изложения проблем толерантности в современной научной литературе.

Прежде всего, бросается в глаза упор на фразеологию допущения: с учетом глобальных проблем и углубления взаимосвязей толерантность должна стать ключевым моментом в международных отношениях и контактах, только она способна обеспечить выживание человечества. В принципе это так. Но для научного анализа, в отличие от публицистики, такой ход мысли представляется недостаточным и, более того, в чем-то обратным принципам научного дискурса. Последний должен отталкиваться от сегодняшней и исторической реальности, а не от желаемого, пусть даже и необходимого с какой-либо точки зрения. Человечество, как ни жаль, не представляет из себя рационального, целеполагающего субъекта, естественно-исторический характер его развития никто не отменял.

Наука, в принципе, не строит утопии, а идея допущения может быть лишь выводом из анализа реальных тенденций в геополитике и межкультурных отношениях. В отрыве же от них самые глубокие прозрения великих мыслителей реализовались с точностью до наоборот.

Сегодняшние тенденции тоже достаточно противоречивы. Попытки аргументации с опорой на факты взаимного проникновения в повседневную жизнь общих элементов моды, музыкальных пристрастий, традиций национальной кухни, внешних заимствований чужих идей и религий на деле ни о чем не говорят. Это принципиальное несистемное видение культуры – как набора любых разнородных элементов. Важнее – затрагивают ли эти явления ядро национальных культур, и кто, какая культура ценностно доминирует во вроде бы рождающемся на глазах мировом культурно-информационном пространстве. Тогда мы увидим совсем не благостную картину. Поверх всяческих модных веяний в глубинах культурных миров идет не только взаимообогачение, но и нарастающее противостояние, выплескивающееся

вовне в виде религиозного фундаментализма, терроризма, локальных войн на границах цивилизаций в духе прогнозов С. Хантингтона и т.д. Это все, разумеется, не отрицает идею толерантности, а лишь побуждает научное сообщество более фундаментально и реалистично вписывать ее в действительный международный контекст.

Далее, вызывает сомнения научный статус суждений в сфере толерантности типа: нечто (толерантность, открытость и т.д.) – это всегда хорошо, а обратное всегда плохо.

Научному мышлению вообще не свойственно судить мир по принципу или-или, черное или белое. Ведь сам принцип научной объективности требует учета по возможности всех факторов. А значит, – так или иначе, связан с определенной релятивностью и ситуативностью выводов. Ситуативность, по мнению авторитетных исследователей заложена в самой идее рациональности, она есть осознание уникальности момента, системности объекта и изменчивости самой формы рации [5, с. 129-130]. Научный вывод по форме должен звучать иначе: «При таких-то условиях, при таком-то внутреннем состоянии объекта, данный фактор, явление, может иметь позитивное в таком-то отношении значение для объекта».

С этим мифом логически связано жесткое закрепление толерантности за полюсом добра, а, соответственно, ксенофобии – зла. Налицо тоже забвение одного из принципов системной диалектики: любое явление, переходя за некие рамки, границы меры, превращается в противоположность. На примере культурных контактов, с опорой на богатейший исторический материал эта диалектика прекрасно изложена в солидной монографии «Чужое: опыты преодоления. Очерки из истории культуры Средиземноморья», один из разделов которой называется «Культурный обмен и смертельный исход» [6].

С философской точки зрения анализ любой проблемы должен учитывать неизбежную противоречивость мира, тенденций его определяющих. Поэтому экстраполяция в будущее неких трендов настоящего (и их оправдание и апология тем, что они, вроде бы, объективны) неадекватна принципам философской методологии. Ведь объективны и противоположные тенденции, и исход их противостояния еще неизвестен. Закономерности жизни систем также ориентируют научный поиск в этом направлении – система в своем стремлении к гармонии. способна продолжать существование только на основе негативных обратных связей, регулирующих и обуздывающих чрезмерное развитие в одном направлении. Это, естественно, в полной мере относится и к вопросам глобализации (во взаимосвязи с толерантностью) адепты которой не замечают противоположно действующих факторов.

По поводу явлений глобализации сплошь и рядом встречаются суждения типа «с одной стороны, с другой стороны». Философски это называется эклектикой. Поэтому нам представляется необходимым разводить понятия «глобализм» и «глобализация» [7, с. 144-153]. Глобализация есть объективный и в целом позитивный процесс сближения народов и культур. Глобализм же – это сознательная политика ряда государств и финансово-экономических групп, паразитирующая на данной объективной тенденции в целях укрепления своего господства за счет культурной унификации мира. В итоге естественно возникающего сопротивления такой политике затрудняется развитие глобализации, подлинного единства человечества. Таким образом, глобализм есть не что иное, как использование в практически-политических целях естественно-исторической и необходимой тенденции к глобализации, к нарастающему единству человечества. Соответственно и все идейные основы и элементы глобализации, при вхождении в мировоззренческую систему глобализма, являющегося отчужденной формой глобализации, претерпевают искажение, отчуждение своей подлинной сущности, встраиваясь в рамки этой политики. Толерантность – не исключение. Идеологема толерантности, против которой высказываются серьезные возражения, это не подлинная толерантность, а именно извращенная ее форма, возникающая за счет включения понятия в систему глобалистских устремлений. Ее роль в данном контексте интересно рассмотрена в монографии томских авторов [5, с. 40].

Другой философский категориальный аспект касается взаимосвязи анализа парных полярных категорий. Не только сами категории, но и явления, ими отражаемые, способны переходить в собственную противоположность при превышении некоей меры. Например, когда толерантность к неким меньшинствам любого рода превращается в интолерантность по отношению

к большинству и его культурной традиции [8; 9]. И то, что в одних условиях может выглядеть толерантностью, в других условиях и системах становится собственной противоположностью. Один из парадоксов реальной диалектики отмечает Г.Д. Гачев, рассматривая исторический факт: благоприятствование чужим приводит к гибели их культуры, а вражда (по отношению к евреям, например) часто спасает их и консолидирует [10, с. 492-493].

Переходя на уровень особенного в культурах мира, можно еще раз акцентировать неизбежную в данном случае задачу преодоления европоцентризма. Можно привести в качестве примера вопрос о связи идеи толерантности с постмодернистским мышлением. Связь эта в принципе существует, и она прекрасно раскрыта в монографии, изданной в Томске [5, с. 30-32]. Если эти две идеи так тесно связаны, и идея толерантности не просто порождена, но и абсолютно вплетена в контекст именно и только постмодернистского мышления (что, возможно, и верно), то тогда сама толерантность – отражает только европейский реалии и способ понимания бытия. Ведь постмодернизм подчас рассматривают как некую всеобщую эпоху в развитии мысли, искусства и т.д., как атрибут современности вообще. Вот в этом, как представляется, и виден скрытый, почти «естественный», все еще сохраняющийся европоцентризм. Попробовали бы адепты такого взгляда доказать его наличие в реальной культуре африканской деревни, или российской провинции. Но они обычно и не видят ничего кроме «новейших веяний» Европы.

С точки зрения особенностей культурологии как науки необходимо подчеркнуть ее синтезирующую роль по отношению к результатам, добытым в сферах частных наук о культуре. Сейчас специалисты в разных областях просто «не слышат друг друга». В том числе и при анализе проблем толерантности. Культурология, естественно, не может претендовать на роль вышестоящего судьи, но она должна и может стать полем сопоставления результатов, их согласования или, по крайней мере, организации продуктивного научного дискурса по спорным моментам.

Приведем несколько примеров. Общим местом в литературе о толерантности стали утверждения о негативной роли этнических стереотипов и даже самого деления на «своих и чужих». Получается, что реализация благой идеи завязана на преодолении подобной «архаики». Но тогда эти смелые тезисы должны вступить в серьезную дискуссию по опровержению ранее добытого научного знания в сфере этнологии, общей, когнитивной и этнической психологии, системологии, да и самой культурологии, наконец [6, с. 10; 9, с. 169-175]. Любая система предполагает наличие и защиту границы между своим и чужим ради сохранения собственной целостности. Система без границ – это нонсенс, она растворится в окружающем мире, перестанет быть самой собой. А любую границу надо охранять [11, с. 56-57].

Еще одним примером могут стать рассуждения о связи интолерантности с недостаточностью межкультурной коммуникации. Панацеей объявляется усиление контактов и просвещение относительно культурных достижений других народов. Но приведет ли это к повышению уровня толерантности – другой вопрос. Конфликтологи, например, утверждают, что сближение и учащение контактов зачастую повышает уровень напряженности во взаимоотношениях [12].

А необразованность не может рассматриваться как причина интолерантности потому, что историки, социологи утверждают, что истоком национализма всегда служит наиболее просвещенный слой – национальная интеллигенция. И в современной России резкий рост националистических настроений характерен как раз не для архаичной деревни, а для бизнесменов, политиков, студенчества [13, с. 353-354]. Их поддерживает внушительное направление в этнологии, рассматривающее нации, их культуру, как сознательный конструкт, продуцируемый элитой.

Еще один вариант неувязок – обсуждение проблем толерантности в отрыве от происходящих и усиливающихся демографических изменений не только на отдельных территориях, но и в глобальном масштабе. А ведь наступает новая эра великого переселения народов, постепенной демографической деградации Запада и заполнения этого пространства новыми этносами [14, с. 575-597]. Парадокс современной мировой цивилизации в том, что наиболее «продвинутые» народы вымирают в первую очередь, причем закономерно, в связи с ценностями созданной ими культуры, а не случайно. Поэтому любую проблематику сегодня надо рассматривать и в данном ключе.

Представленные выше рассуждения общеметодологического характера посвящены теме: «А что, собственно, есть культурологический аспект в изучении толерантности? И в чем за-

дачи культурологии при освещении данной проблемы?». Поскольку вопросы эти архисложные, данный текст можно рассматривать лишь как приглашение к дискуссии. Завершая обсуждение, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что интенция работы заключается в том, чтобы подчеркнуть саму необходимость обсуждения толерантности, прежде всего, на методологическом уровне. Эта тема буквально ворвалась в наше обществоведение под влиянием внешних факторов и породила массу разрозненных, неотрафелированных в методологическом плане публикаций и даже практических рекомендаций. При этом часть наученной общественности встретила само понятие толерантности и связанные с ним коннотации весьма критично. Нам представляется, что это понятие не может уже и не должно восприниматься только как коварная и не обоснованная инокультурная инновация. Такая консервативно-охранительная тенденция, возможная как первая реакция, является в принципе бесперспективной с любых, даже ультрапатриотических позиций. Нужна не оборона и защита, а творчество. Только творчеством можно добиться освоения Чужого. С позиций системной методологии это понятие, включившись в отечественную мыслительную среду, уже начало претерпевать преобразование, меняясь в окружении новых системных связей и по форме и по существу. Этот естественный процесс должен быть дополнен сознатель-

ной разработкой иначе акцентированного, по сути другого понятия толерантности, соответствующего нашей моральной, культурной и интеллектуальной традиции, представлениям о мире человеческих отношений и взаимодействиях, о пределах допустимой терпимости к Иному, определяющих возможность сохранения исторически изменчивой, но реальной идентичности. Педантизм в данном случае неуместен. Право на подобное пере толкование дает хотя бы то, что и в истории западной культуры толерантность радикально изменила смысл. Родившись как символ веротерпимости на волне усталости от религиозных войн и распрей, оно сейчас изменило суть. И Дж. Локк не узнал бы своей идеи в нынешнем безграничном понимании этого слова.

Критика лукавых смыслов толерантности действительно во многом справедлива. Но нельзя с водой выбрасывать и ребенка, нельзя отдавать на откуп само понятие. Чужое надо не отвергать, а делать своим в процессе творческой разработки и преобразования. Иначе можно и не успеть. Ведь уже сейчас новаторы и реформаторы активно вводят идеологию толерантности в систему школьного образования, не задумываясь о многообразных оттенках и контекстах этого термина.

Таким образом, дискуссии о толерантности нуждаются сейчас в спокойном и серьезном анализе, основанном на добротном методологическом фундаменте.

Библиографический список

1. Разлогов, К.Э. Истоки и основания культурологии // Культурология: от прошлого к будущему: к 70-летию Российского института культурологии. – М., 2002.
2. Думанский, Д.В. Линейная и многолинейная модели социокультурной макродинамики в контексте диалога культур: постановка проблемы // Диалог культур: глобализация, традиции и толерантность: сб. статей. – Кемерово, 2009.
3. Марков, В.И. Культурология: истоки, границы, задачи // Вестник ЧГАКИ. – 2011 -№ 4(28).
4. Уайт, Л. Избранное. Науки о культуре. – М., 2004.
5. Культура и коммуникация: глобальные и локальные измерения / под ред. Ю.В. Петрова. – Томск, 2004.
6. Чужое: опыты преодоления. Очерки из истории культуры Средиземноморья. – М., 1999.
7. Марков, В.И. Дискуссии о толерантности: современный контекст // Диалог культур: глобализация, традиции и толерантность: сб. статей по материалам Всероссийской конф. – Кемерово, 2009.
8. Шабанов, Л.В. Пара «толерантность – интолерантность» как регулятор взаимоотношений этнических субкультур / Л.В. Шабанов, В.В. Лапшин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 2.
9. Павленко, С.А. Общая и прикладная этнопсихология: учеб. пособие. – М., 2005.
10. Гачев, Г.Д. Космо-Психо-Логос: национальные образы мира. – М., 2007.
11. Языки культур: взаимодействия / под ред. В. Рабинович, А. Рылеева. – М., 2002.
12. Козер, Л. Функции социального конфликта / пер. с англ. О.А. Назаровой. – М., 2000.
13. Соловей, Т.Д. Несостоявшаяся революция: исторические смыслы русского национализма / Т.Д. Соловей, В.Д. Соловей. – М., 2009.
14. Уткин, А.И. Вызов Запада и ответ России. – М., 2003.

Bibliography

1. Razlogov, K.Eh. Istoki i osnovaniya kuljturologii // Kuljturologiya: ot proshlogo k budutemu: k 70-letiyu Rossijskogo instituta kuljturologii. – M., 2002.
2. Dumanskiy, D.V. Lineynaya i mnogolineynaya modeli sociokulturnoy makro dinamiki v kontekste dialoga kuljtur: postanovka problemih // Dialog kuljtur: globalizaciya, tradicii i tolerantnostj: sb. statej. – Kemerovo, 2009.
3. Markov, V.I. Kuljturologiya: istoki, granich, zadachi // Vestnik ChGAKI. – 2011 -№ 4(28).
4. Uayt, L. Izbrannoe. Nauki o kuljture. – M., 2004.
5. Kuljtura i kommunikaciya: globaljnihe i lokaljnihe izmereniya / pod red. Yu.V. Petrova. – Tomsk, 2004.
6. Chuzhoe: opitih preodoleniya. Ocherki iz istorii kuljturih Sredizemnomorija. – M., 1999.
7. Markov, V.I. Diskussii o tolerantnosti: sovremennij kontekst // Dialog kuljtur: globalizaciya, tradicii i tolerantnostj: sb. statej po materialam Vserossiyskojy konf. – Kemerovo, 2009.
8. Shabanov, L.V. Para «tolerantnostj – intolerantnostj» kak reguljator vzaimootnoshenij eh nicheskikh subkuljtur / L.V. Shabanov, V.V. Lapshin // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – Vihp. 2.
9. Pavlenko, S.A. Obshaya i prikladnaya eh nopsikhologiya: ucheb. posobie. – M., 2005.
10. Gachev, G.D. Kosmo-Psikh-Logos: nacionaljnihe obrazih mira. – M., 2007.
11. Yazihki kuljtur: vzaimodeystviya / pod red. V. Rabinovich, A. Rihleeva. – M., 2002.
12. Kozher, Ljis Funkcii socialjnogo konflikta / per. s angl. O.A. Nazarovoy. – M., 2000.
13. Solovey, T.D. Nesostoyavshayasya revolyuciya: istoricheskie smihslis russkogo nacionalizma / T.D. Solovey, V.D. Solovey. – M., 2009.
14. Utkin, A.I. Vihzov Zapada i otvet Rossii. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 13.09.13

УДК 129:923:32

Minenko G.N. A SYSTEMATIC APPROACH TO THE SPIRITUAL AND MORAL FORMATION AND EDUCATION OF YOUTH. In the paper, the thesis of the possibility of systemic organization of the spiritual and moral formation and education of children, adolescents and young people on the basis of understanding of the system-specific factors is established. It builds cognitive strategy to reach the level of systematic work with young people: a theoretical distinction between morality and conformism as a principle of conduct, and constitutive role of human sociality in the moral sphere.

Key words: spiritual and moral education, conformity, morality, ethics, system approach, system-forming factor, social group, social environment, values.

Г.Н. Миненко, д-р культурологии, проф. каф. культурологии Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: antropolog-min@mail.ru

О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ К ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ СТАНОВЛЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ

В работе обосновывается тезис о возможности системной организации процесса духовно-нравственного становления и воспитания детей, подростков и молодежи на основе специфического понимания системообразующего фактора. Выстраивается познавательная стратегия, позволяющая выйти на уровень системности в работе с молодежью: теоретическое различение морали и нравственности, конформизм как принцип поведения, конститутивная роль социальности человека в нравственной сфере.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, конформизм, мораль, нравственность, системный подход, системообразующий фактор, социальная группа, социальная среда, ценности.

Прежде чем обратиться к системному подходу, определим с понятиями. В отечественной традиции широко используется словосочетание «духовно-нравственное воспитание». Ключевые здесь слова «дух» и «духовность», которые пришли из христианской теологии, где они имеют давно установившийся смысл, который многократно разъяснен богословами. Наиболее же распространенный прием трактовки духовности в более широко, светском смысле – аксиологический. Считается, что духовным становится человек, приобщившийся, вобравший в себя высшие духовные ценности. И здесь возникает по-своему логичная схема соположения верховной ценности и порождающей и транслирующей ее формы культуры. Религия в пределе направлена на достижение святости как условия спасения; философия генерирует смыслы человеческой жизни и деятельности, наука стремится к истине, мораль – к добру, искусство – к прекрасному, красоте.

Проблема, однако, состоит в том, что эти типы духовных ценностей и порождающих их форм деятельности и культуры не согласованы, конкурируют друг с другом и не ясно, как они могут быть интегрированы в образовательном и воспитательном процессах. В недавно переведенной книге нидерландского богослова К. Вааймана под названием «Духовность. Формы, принципы, подходы» [1] перечисляется более 50 разных позиций и школ относительно духовности. Констатируется, что духовность в XX столетии вышла далеко за пределы традиционных, да и вообще всяких религий. По этой причине духовность в западно-европейских странах стала предметом обширных академических исследований. Духовная проблематика введена в практику вузовского образования, издается международный ежегодник под названием «Исследования духовности». Ситуация увлеченности духовной проблематикой очень сходна с отечественной. Только там предпочитается термин «духовное образование», у нас свой «неологизм» – «духовно-нравственное образование и воспитание».

Можно ли с таким плюрализмом позиций понимания духовности выходить в школу? Ответ очевиден: и нельзя, и непродуктивно. Поэтому не случайно у многих педагогов складывается скептическая позиция относительно возможностей использования этой предметности в школьной практике. Учитывая такую ситуацию, возникает социальный заказ богословам, религиоведам, философам на основательную рефлексию духовной составляющей образования и воспитания молодого поколения. На наш взгляд, правильным направлением была бы адаптация той интерпретации духовности, которая разрабатывалась в трудах ряда сходных по своим позициям блестящих мыслителей: протестантского богослова. Фр. Шлейермахера, русского педагога К.Д. Ушинского, христиански ориентированных философов В.В. Зеньковского и С.Л. Франка; во второй половине XX века – русского и советского психолога С.Л. Рубинштейна, философа А.С. Арсеньева. Речь идет, конечно, не о компиляции элементов их наследия, а о творческом развитии их подходов. Объединяющая этих различных мыслителей идея состоит в то, что субстанцией духовности в ее различных модусах является идея *бесконечности* – Бога, мироздания и человеческой личности.

Но если рассуждать логически более строго, о духовности в прямом смысле слова можно говорить лишь в отношении религии и, в лучшем случае, некоторых религиозно-философских

систем. Духовность не появляется в человеке естественным образом, как может появляться, например, у ребенка некоторая естественная элементарная нравственность. Приобщение к религии и духовности предполагает несколько безусловных элементов: 1) вера в наличие высшего духовного горизонта или слоя бытия; 2) страстная устремленность к приобщению к этой высшей реальности; 3) радикальную ломку личности в процессе движения к этой реальности, называемую «вторым рождением». Последнее присутствует во всех без исключения высоких мировых религиозных традициях, в том числе в буддизме, в котором нет преставления и понятия о Боге. Само второе, небологическое рождение (в христианстве – «стяжание Духа Святого») осуществляется в аскезе, которая представляет собой особый образ жизни – в непрерывных упражнениях в условиях отшельничества в скиту или общежительном монастыре. Это своего рода искусственная экспериментальная лаборатория по проявлению духовного начала в человеке, совершенно непохожая на жизнь в мире обычных религиозно верующих людей.

Учитывая сказанное, следовало бы из чисто прагматических соображений сосредоточить усилия в воспитательной деятельности с молодежью разных возрастов и социально-культурных страт на том, что поддается рациональному постижению и, соответственно, внедрению в практическую работу. А именно на морали и нравственности, которые в воспитательной деятельности целесообразно различать и на этом основании выстраивать соответствующие методико-педагогические технологии. Такое различение есть первый из трех шагов или тезисов автора, необходимых для обоснования возможности системной организации нравственного воспитания молодежи.

В обыденном словоупотреблении мы, как правило, отождествляем такие понятия как «этика», «мораль», «нравственность». И это не мешает нам понимать друг друга. Но их можно и даже полезно различать, поскольку нравственные феномены многозначны и за одним термином часто скрывается разное содержание. Одним из первых теоретическое различение морали и нравственности, осуществил немецкий философ Г.В.Ф. Гегель. Пользуясь богатством немецкого языка, он предложил различать нравственность (*Sittlichkeit*) и мораль (*Moral*). «Моральная воля обнаруживает собственную бесконечность в качестве субъективного принципа; это – «для себя сущая свобода» (А.А. Гусейнов). Иначе говоря – это идеал, то должное в отношениях людей, к которому человек может и должен стремиться. Нравственность – это действительность морали, всеобщий способ действий индивидов, то есть реально практикуемые индивидуальные поступки, затрагивающие ближних, и поступки масовидные, называемые нравами (*Sitten*). Если мораль порождается внутренними силами индивида и категориально выражается как умысел, вина, намерение, благо, добро, совесть, ответственность и т.п., то нравственность порождается иной реальностью – семьей, гражданским обществом, государством. В отечественной этической науке фундаментально развили это гегелевское представление А.А. Гусейнов и А.В. Гулыга [2]. Из этой теоретической позиции следует, что нравственность подрастающего поколения не столько целенаправленно формируется взрослыми, как мы часто думаем, сколько рождается в весьма юном возрасте «чаще всего без нашего сознательного участия» посредством «считывания» образцов поступков и поведения из

семейной атмосферы, социального окружения, а в настоящее время и из неконтролируемых информационных потоков в СМИ, Интернете, массовой культуре.

Поэтому нравственность чисто знаниевыми, пусть и эмоционально заряженными, воздействиями сформировать невозможно. Формирование нравственности новых поколений в значительной мере процесс стихийный, не поддающийся жесткой организации и регламентации. Нравственное воспитание имеет по преимуществу практический характер. Еще «отец» этической науки Аристотель отмечал, что один хороший поступок не делает человека нравственным: добрыми люди становятся, постоянно творя добрые дела. Православный богослов П. Евдокимов отмечает, что зло в мире побеждается лишь «деланием Добра» [3, с. 139]. Делание добра не может быть учебным предметом, оно должно пронизывать всю школьную жизнь, практически подкрепляя гуманитарные дисциплины, в том числе такие как «Основы мировых религиозных культур и светской этики». Лишь в старших классах и возрасте студенчества, когда созревает рефлексивный (самосознающий) разум, нравственное воспитание может обрести теоретическую поддержку, которая обеспечивается, в частности, русской литературой и курсами философско-этического характера, способствующими формированию в духовном строе становящейся личности идеальной «вертикали» – так или иначе понимаемого идеала совершенной личности.

Второй важный момент заключается в учете типологических особенностей характера воспитуемых и, в частности, конформного типа личности. Конформизм может быть резко выраженной акцентуацией личности, но может присутствовать и в скрытой, или, выражаясь биологически, рецессивной форме, проявляясь не постоянно, а ситуативно. Согласно последним психологическим и социальным исследованиям (М.Е. Бурно, А.Е. Личко, Г.Ю. Канарш и др.) [4; 5; 6] люди в поведенческом отношении и, соответственно, в нравственных поступках, делятся на три неравные группы. Одни становятся высокоморальными при любой социальной обстановке – в семье, обществе, государстве, и часто вопреки неправильному «воспитанию». Другие устроены так, что ни семья, ни школа, ни церковь справиться с ними не могут. Они с какой-то неизбежностью становятся нравственно порочными. И тех и других – меньшинство. Остальные люди – их большинство – в нравственном отношении по поведенческой составляющей ни плохие, ни хорошие. Это широко распространенный, особенно в авторитарных или тоталитарных политических режимах, *конформный тип*. Максима их поведения – быть как все, «не высовываться». Его представители неплохие люди в нормальном обществе, но легко теряют человеческий облик и усваивают нравственные пороки в обществе, где орудием жизненного успеха являются нравственно порочные стратегии. В сталинский период истории России почти за каждой посадкой в лагерь, тюрьму, высылкой крестьянина-кулака скрывался донос, который и являлся основанием для репрессий. Миллионы людей с «чистой совестью», из корысти или из-за страха доносили на своих друзей, знакомых, соседей. Три этих психотипа никуда не исчезли, они существуют в настоящее время, здесь и сейчас. И нужно это учитывать при разработке стратегии и методик воспитания. Например, большинство российских подростков, молодежи и даже дети сейчас сквернословят. Можно ли их «осуждать» за это? Как они могут не сквернословить, если мат стал привычным средством общения в среде взрослых, где он используется для связи членов предложения? Еще недавно нецензурную лексику можно было услышать на экране.

Наконец, третий тезис рассуждения. Человек по своей природе глубоко социален. Вне общества не формируется речь, даже прямохождение. Человек с первого дня рождения находится в тесном общении с другими и только в таком общении формируется его внутренний мир, его субъективность. Эта идея фундаментально обоснована, прежде всего, К. Марксом и вообще марксизмом. На уровне психологической науки ее глубоко продумал Л. С. Выготский, она повторена несчетное число раз философами и учеными самых разных направлений и ориентаций. Применительно к современной педагогической практике принцип конститутивной роли социальности разрабатывает современный ученый, д-р психологических наук В.И. Слободчиков [7]. Человеческую социальность, в ее педагогико-воспитатель-

ном модусе, он назвал «со-бытий», или, на языке экзистенциалиста М. Хайдеггера, «бытие с другими».

Исходя из сказанного, можно сделать следующий вывод. Растущий человек может приобщиться к нравственным или моральным ценностям общества двояко: 1) или естественным образом на основе образцов поступков, которые предлагаются и даже навязываются социальной средой; 2) или на основе глубоко личного порыва к совершенствованию, который, как правило, появляется в юношеском возрасте и свидетельствует о зрелости личности. Это означает, что обычная конвенциональная нравственность решающим образом зависит от качества социальной среды. Сама же среда – это как общество в целом, так и множество социальных групп, из которых оно состоит. Какие же группы в первую очередь формируют человека в нравственном отношении? Эту проблему поставил в конце XVIII века еще И. Кант, провозгласивший главной целью существования и деятельности человечества достижение им совершенного морального состояния. И здесь возникает проблема определения движущих сил этого процесса. Индивид, социальные организмы или человечество в целом является двигателем совершенствования человека? Индивид, по мнению Канта, с позиции возможностей достижения этой цели – полное ничто, слишком малы его силы в противостоянии порочному обществу. Весь корпус текстов свидетельствует о полном неверии Канта в моральный или религиозный энтузиазм частных лиц. Субъектом самовоспитания и совершенствования является у него целое, человеческий род. Он настойчиво ищет для этого целого способы самопревосхождения, не зависящего от эмпирических качеств составляющих его индивидов.

Лишь совершенное общество, каковым он считал «всемирно-гражданское состояние», способно формировать совершенного в моральном плане человека. Оно является не мировым государством, а именно всемирно-гражданским обществом, то есть над- или, скорее, постгосударственным образованием. Возникает оно, как и правовое государство, на основе сдержек и противовесов эгоистическим устремлениям субъектов международного права, затем, развиваясь, ведет к ослаблению жестокости войн и их упразднению в результате осознания губительных последствий применения все более эффективного оружия, в результате роста торговых связей и т.п. Однако постановка вопроса о путях перехода всемирно-гражданского общества от его правового состояния к состоянию этическому ставит идею Канта фактически в тупик. Всемирное общество – столь большая, фактически необъятная система, отличающаяся почти полным отсутствием самосознания, что ни во времена Канта, ни в настоящее время никто не может сказать, как с ней «работать», тем более – работать над повышением уровня ее моральности. Еще одна недоработка И. Канта состояла в отсутствии ответа на вопрос: как несовершенные, порочные люди могут построить совершенное общество? Выход, видимо, состоит в том, что локомотивом, как нравственного совершенствования, так и формирования хотя бы нормального, хорошего человека может быть только средний термин между обществом и индивидом – *малая социальная группа*. И в этом именно секрет успеха в нравственном воспитании ребенка, подростка, школьника, студента.

Искусство нравственно-воспитательной деятельности, вероятно, будет состоять в том, удастся ли из воспитанников создать такую малую социальную группу, где осуществляется не одностороннее воздействие воспитателя на пассивный материал, а совместный в диалогическом режиме процесс созидания человечности детей, подростков, молодежи. Привлекательность, эмоциональная заряженность совместной деятельности и общения должны быть такого градуса, чтобы пересиливать внешние средовые воздействия. Если получится, будет и результат. Иначе победят дворовая компания, телевизор, Интернет с их непредсказуемым влиянием на воспитанника. В качестве примера того, как это может делаться, является Ковалёвский детский дом в Костромской области, которым руководит священник (Андрей Воронов), а курирует кафедра социальной педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета [8, с. 114-122].

Технология создания таких самодеятельных, своего рода самообучающихся и возвышающих себя коллективов, практически и, в значительной мере, теоретически сформулирована

и реализована Антоном Семеновичем Макаренко, его даровитым воспитанником Семеном Калабалиным с соратниками. Дальнейшее обоснование эти идеи получили в трудах сторонника личностно ориентированного образования в противовес утверждающейся сейчас его компетентностной модели – выше названного В.И. Слободчикова. Он является лидером нового научного направления – психолого-педагогической антропологии, вобравшей в себя антропологические идеи Г.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и ряда других великих педагогов. Вопрос о Макаренко особый. В частности, потому, что сейчас наблюдается заметная переоценка его наследия. Немецкий исследователь В. Зюнкель дает ему такую оценку: «В числе многих выдающихся педагогов последних четырех столетий... лишь семеро настолько выделяются среди всех остальных, что их, прибегая к альпинистскому сравнению, можно отнести к вершинам восьмисотысячникам. Макаренко в этом ряду является самым молодым. Остальные – это Коменский, Песталоцци, Руссо, Гербарт, Шлейермахер и Фребель... Допустимо считать, что... Макаренко и внутри "великолепной семерки" наиболее заметен» [7, с. 10].

Введенные представления позволяют кратко обозначить возможности системного подхода в духовно-нравственном воспитании молодого поколения. Сами термины «система», «системный» употребляются в педагогических работах довольно часто как нечто понятное и само собой разумеющееся. Но можно встретить и такое мнение: «... до сих пор отсутствует единый системный подход в вопросах духовного образования, нет единой цели...», – пишет зав. кафедрой педагогики «ПСТГУ» С.Ю. Дивногогорцева [9, с. 88]. Довольно пессимистично. Возможно, это связано с тем, что недостаточно учитывается специфика предметности, с которой мы имеем дело, когда пытаемся использовать системные представления. Тем не менее, системный подход перспективен в области духовно-нравственного воспитания, если учесть одно важное обстоятельство. Элементы или части системы расположены не только горизонтально, демократически («все равны»), но и вертикально или иерархически, по принципу соподчинения – главный и второстепенный. В соответствии с этим в любой системе присутствует (и его надо обнаружить и выделить) так называемый системообразующий фактор. Системный анализ той или иной конкретной социокультурной реальности в том и заключается, что предполагает в первую очередь указание на системообразующий фактор. В биологии это вполне очевидно, в пример можно привести человеческий организм (роль ЦНС). В гуманитаристике же это далеко не всегда присутствует. И неудачи с применением системного под-

хода, в том числе в педагогике, связаны с учетом или непониманием этого обстоятельства.

Продуктивная интерпретация системообразующего фактора введена в науку выдающимся советским психофизиологом, учеником И.П. Павлова – П.К. Анохиным (1978). Он определяет его как «...фактор, который радикально ограничивает степень свободы участвующих в данном множестве компонентов» [цит. по: 10, с. 43]. Переводя на понятный язык, это локомотив, который «тащит» все остальные части системы, подстраивая их под себя. Без системообразующего фактора жизнеспособных систем не существует – как в природе, так и в обществе и культуре. Дополнительно можно уточнить, что в образовании системы участвуют как внешний, так и внутренний системообразующий факторы. Первый определяет характер и диапазон реакций системы на внешнюю (геополитическую и природную) среду, второй – набор элементов и их связей как внутреннюю характеристику системы.

В общем плане можно указать, что системообразующим фактором духовно-нравственного образования, претендующего на системность, без которого оно функционировать как система просто не может, является, вероятно, *самодетельность* учащихся, на пробуждение которой и должна быть направлена вся работа педагога. Самодетельность в конечном итоге должна проявляться не только в житейской самостоятельности или способности к самоорганизации собственной жизни, но и в духовно-нравственном смысле. Это, прежде всего, постепенно формирующаяся потребность в самовоспитании и *самосовершенствовании* собственной личности. Без этого ядра вся работа будет выглядеть как манипуляция воспитанниками. Здесь можно сослаться на В.В. Зеньковского, его мысли о том, что человек, по христианской идее, изначально наделен даром свободы, которая требует уважения и не может не учитываться в воспитательном процессе [11, с. 109-110].

Сказанное относится не только к общеобразовательной школе, ещё в большей мере – к дополнительному или вузовскому образованию. Здесь системообразующим фактором является сама предметность, фактически то самое «общее дело», которое объединяло коммунаров А.С. Макаренко, объединяет детей в Ковалевском сиротском доме. При достаточной подготовленности учителя или профессора может возникнуть многовекторное общение и положительное влияние (обучающихся друг на друга, на учителя, а учителя – на учеников. Возникает почти христианская община или большая семейная группа, пребывание в которой может стать более притягательным, чем в дворовых группах подростков или студенческих «тусовках» с их чисто гедонистическим мотивом общения.

Библиографический список

1. Ваайман, Кейс. Духовность. Формы, принципы, подходы: в 2 т. – М., 2009. – Т. 1.
2. Гусейнов, А.А. Мораль // Общественное сознание и его формы. – М., 1986.
3. Евдокимов, П. Этапы духовной жизни: от отцов-пустынников до наших дней. – М., 2003.
4. Бурно, М.Е. О характерах людей. – М., 2010.
5. Типологическая модель А.Е. Личко // Психология и психоанализ характера / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 1997.
6. Канарш, Г.Ю. Бремя свободы. Социально-нравственные последствия для России // Человек. – 2011. – № 5.
7. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург, 2010.
8. Скларова, Т.В. Возрастная психология и педагогика. – М., 2005.
9. Дивногогорцева, С.Ю. Духовное образование в контексте православной культурной традиции // Духовно-нравственная культура: материалы первого Фестиваля духовной культуры. – М., 2006.
10. Карташев, В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М., 1995.
11. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.

Bibliography

1. Vaayjman, Keyjs. Dukhovnostj. Formih, principih, podkhodih: v 2 t. – M., 2009. – T. 1.
2. Guseynov, A.A. Morali // Obshchestvennoe soznanie i ego formih. – M., 1986.
3. Evdokimov, P. Ehtapih dukhovnoj zhizni: ot otcov-pustynnikov do nashikh dneij. – M., 2003.
4. Burno, M.E. O kharakterakh lyudej. – M., 2010.
5. Tipologicheskaya modelj A.E. Lichko // Psikhologiya i psikhoanaliz kharaktera / red.-sost. D.Ya. Rayjgorodskij. – Samara, 1997.
6. Kanarsh, G.Yu. Bremya svobodih. Socialjno-nravstvennihe posledstviya dlya Rossii // Chelovek. – 2011. – № 5.
7. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. – Ekaterinburg, 2010.
8. Sklyarova, T.V. Vozrastnaya psikhologiya i pedagogika. – M., 2005.
9. Divnogorceva, S.Yu. Dukhovnoe obrazovanie v kontekste pravoslavnoj kuljturnoj tradicii // Dukhovno-nravstvennaya kuljtura: materialih pervogo Festivalya dukhovnoj kuljturnoj tradicii. – M., 2006.
10. Kartashev, V.A. Sistema sistem. Ocherki obtheij teorii i metodologii. – M., 1995.
11. Zenjkovskij, V.V. Problemih vospitaniya v svete khristianskoj antropologii. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 12.09.13

УДК 398

Ulturgasheva N.T., Ulturgasheva I.G. RITES OF PROTECTING LIFE IN THE TRADITIONAL CULTURE OF TURKIC SIBERIA (ON THE EXAMPLE OF FUNERAL AND MEMORIAL CEREMONIES). A system of traditional beliefs and customs Khakassian and Tuvan people. Each ethnic culture is distinctive because it was formed in the interaction of the person with a certain natural landscape environment by adapting to it. In the cultural and historic region of Siberia as in the past, there was a special, specific type of man's relationship to the rites of the life cycle. The characteristic features of the traditional rites were determined features of the historical development of the region, its natural and geographical conditions, the traditional inhabitants of his farming methods.

Key words: *ethnicity, cultural values, traditions, customs and culture.*

Н.Т. Ултургашева, д-р культурологии, проф., зав. каф. теории и истории народной художественной культуры Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: n.d.ult@mail.ru;

И.Г. Ултургашева, канд. культурологии, доц. каф. теории и истории народной художественной культуры Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: ulturgasheva@mail.ru

ОБРЯДЫ ЗАЩИТЫ ЖИЗНИ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТЮРКОВ СИБИРИ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ ПОХОРОННО-ПОМИНАЛЬНОЙ ОБРЯДНОСТИ)

В статье рассматривается система традиционных верований и обычаев хакасского и тувинского народов. Каждая этническая культура самобытна, ибо она сформировалась во взаимодействии человека с определенной природно-ландшафтной средой путем адаптации к ней. В культурно-историческом регионе как Сибирь, в прошлом существовал свой особый, специфический тип отношения человека к обрядам защиты жизни. Характерные черты традиционной обрядности были детерминированы особенностями исторического развития этого региона, его природно-географических условий, традиционных для его обитателей методов ведения хозяйства.

Ключевые слова: *этнос, духовные ценности, традиция, верования, обычаи, традиционная культура.*

Каждая этническая культура самобытна, ибо она сформировалась во взаимодействии человека с определенной природно-ландшафтной средой путем адаптации к ней. Обряды жизненного цикла, обряды защиты жизни коренных тюрко-язычных народов Сибири – алтайцев, телеутов, тувинцев, хакасов, шорцев проявлялась в почитании родной земли: гор, лесов, степей, рек. Они, например, считали за грех рубить в лесу деревья, чтобы развести огонь, – для этой цели предпочитали собирать сушняк. Охотники не убивали дичи больше, чем было нужно для пропитания или уплаты ясака. Общество, благосостояние которого всецело зависит от Природы, всегда внимательно относится к ее сохранению. Духовная культура и обряды жизненного цикла – это не только разумное природопользование. Это еще и сильное ощущение обществом своей соприродности [1, с. 23-31].

В июле 2013 года в ходе экспедиционных исследований в Республиках Хакасия и Тыва, был собран материал по традиционной культуре, отражающий такие обряды жизненного цикла, как свадебная, родильно-крестильная, похоронно-поминальная обрядность, на определенном историческом срезе.

Маршрут экспедиции: г. Кемерово – Республика Хакасия (г. Абакан – с. Аршаново – с. Сартыково) – Республика Тыва (г. Туран – г. Кызыл).

В период сбора полевого материала работа велась с 18 информаторами среднего и старшего возраста. В с. Сартыково, республики Хакасия информаторами выступили: Аршанов Николай Николаевич (1949 г.р.), Тугужекова Клавдия Петровна (1949 г.р.), Шоева Валентина Николаевна, (1946 г.р.). В с. Аршаново – Белоглазова Валентина Васильевна (1947 г.р.), Сагалакова Ефросинья Ефимовна (1950 г.р.), Сагалаков Никонор Николаевич (1948 г.р.), Сарлин Юрий Куприянович (1950 г.р.), Сарлина Екатерина Владимировна (1954 г.р.), Сартыкова Мария Васильевна (1929 г.р.). В республике Тыва (г. Туран) материал записан от Монгуш Галины Алдын-ооловны (1936 г.р.), Сартыковой Анисьи Васильевны (1935 г.р.), Содунам Анны Хурен-ооловны (1928 г.р.), Сурун Светланы Салчаковны (1947 г.р.), Сагды Клары Чамыяновны (1925 г.р.).

Помимо традиционных обрядов защиты жизни собран также материал по народно-песенному фольклору, по истории сел и их топонимических названий. Основным свойством топонимических названий является их устойчивость, живучесть, в силу чего они служат древнейшими памятниками, позволяющими проникать в глубины человеческой истории, культуры и языка.

В селах Аршаново и Сартыково Алтайского района Республики Хакасия были записаны традиционные хакасские благопо-

желания на свадьбах молодым, при рождении ребенка, хакасские блюда, народные песни от местных жителей – старожил.

Наиболее интересным, на наш взгляд, является встреча в с. Аршаново с шаманкой Сагалаковой (урожденная Токоякова) Ефросиньей (Марией) Ефимовной 1950 года рождения, уроженка с. Усть-Есь Аскизского района. В настоящее время она проживает со своей семьей (муж – Сагалаков Никонор Николаевич) в с. Аршаново Алтайского района, имеет четверых детей: две дочери, два сына, четыре внука. Шаманский дар получила от отца. Род Токояковых происходил из Горной Шории. Ефросинья Ефимовна камлает только на созидаение, на помощь людям, в этом нуждающимся. Владеет искусством «горлового пения».

Многие коренные тюрко-язычные народы Сибири до настоящего времени пользовались лунным календарем. Полный цикл изменения формы видимой части луны считался одним месяцем – ай. По размеру лунного диска определяли конец старого месяца и начало нового, а натренированный глаз без особого труда узнавал, какое сегодня число. Годы, наступающие через каждые двенадцать лет жизни, считаются, например, у тувинцев, переломными. Вступление в критический возраст у тувинцев называется «чылы кирер», смысл его заключается в переходе человека от одного цикла к другому. Обычно отсчет ведется с момента рождения, как это принято сейчас и критическими следует считать двенадцать, двадцать четыре, тридцать шесть, сорок восемь, шестьдесят лет и т.д. Современные тувинцы очень осторожно относятся к этим датам.

У хакасов, к примеру, запрещают называть свой возраст с числом – девять (девять, девятнадцать, двадцать девять и т.д.). В настоящее время в каждой хакасской семье придерживаются этой традиции. Желательно назвать меньшее число, например – восемь, вместо девяти, и т.д. восемнадцать, двадцать восемь и т.д. А в следующем году – уже круглая дата. А переломные, в то же время критические и опасные периоды жизни тюрко-язычные народы старались обезопасить, путем обращения к шаманам, ламам, с просьбой провести обряды защиты жизни.

Похоронно-поминальный обряд был записан в естественных условиях в г. Кызыле (Республика Тыва) 3-5 августа 2013 года. Трагедия произошла на трассе в результате ДТП. Погибла молодая женщина, двадцатью днями раньше, 13 июля 2013 г. ей исполнилось 30 лет. Современный похоронный обряд у тувинцев состоит из нескольких этапов, смысл его заключался в том, чтобы провести границу между миром живых и миром мер-

твых. Все, кто приходит в дом, где находится покойник (родственники, знакомые, друзья) раздают находящимся здесь, табак (папиросы, сигареты) и взамен тоже принимают табак. Этот обряд называется «таакпылажыыр» в переводе означает «покурить». Это своего рода – обряд соболезнования.

В эти траурные дни принято было использовать тщательно разработанную систему иносказаний. Тувинцы, как и многие другие народы, старались прямо не говорить о смерти [2, с. 167].

Чаще всего употребляли следующие выражения: «отправился на тот свет» (кызыл дустай берген), а у хакасов: «тус тартага парыбысхан» (уехал возить соль). Или: «отправился в рай» – тув. (тываажаннай берген); хак. – (сын чирзер парыбысхан), либо – «наныбысхан» (уехал домой).

В доме, где находился покойник, на специальном столике, ставили небольшие чашечки с ритуальным угощением и зажигали свечу, которая должна гореть 49 суток. Смысл этого обряда заключается в кормлении души покойного и освещении ему пути в царство Эрлик-хана. Суть кормления покойного заключается в том, чтобы он не метался по другим домам, по родственникам. Основа кормления – запахи еды, от любого блюда необходимо положить небольшую ложечку еды рядом со свечой на блюде. Если приносились какие-либо продукты из магазина, надо было отщипнуть, отломить небольшие кусочки и тоже положить на столик. Со временем эта ритуальная еда могла зачерстветь, высохнуть, но ее нельзя было выбрасывать, а собирать в небольшой мешочек. Этот мешочек, с другими продуктами, которые готовились на поминальный обряд на 49 дней, сжигался на костре.

В настоящее время в Туве на похороны обязательно приглашают ламу либо шамана. До выноса тела лама совершал специальную молитву, направленную на то, чтобы обеспечить душе покойного максимально благоприятное перерождение, желательно снова в человеческом теле. Сам обряд погребения довольно традиционный: у хакасов обязательно разводился поминальный костер в изголовье и проводился обряд кормления покойного. В Хакасии до настоящего времени на похороны приходят с внушительными сумками, пакетами с едой. Обязательно приносят водку, мясо, желательно жирные куски, колбасу, сыр, булочки, печенье, конфеты, фрукты, овощи. Из принесенных продуктов небольшая часть выкладывается на столик, рядом с покойным, остальное отдают хозяевам, для того, чтобы положить на поминальный стол.

У тувинцев во время похорон костер не разводили. Костер разводился во время обряда кормления покойного, который проводился на 7-ой и 49-й день поминовения.

По возвращении с похорон все его участники обязательно совершали омовение специально приготовленной водой «хымыраан» (смесь воды, молока и можжевельника) – по-тувински – артыш. Хакасы, шорцы, телеуты, частично алтайцы омовение проводят общепринятым способом – вода, мыло. Некоторые представители южных алтайцев используют очистительную силу огня: разводят костер с добавлением трав, в частности можжевельника (по-алтайски – арчин). Хакасы окуривают (очищают) богородской травой (по-хакасски – ирбен от).

Обряды поминок у хакасов устраивались на 7-ой, 20-ый, 40-ой день, полгода и годовщину со дня смерти. У тувинцев поминки устраивались на 7-е и 49-е сутки после похорон. Авторы этих строк имели возможность присутствовать на поминках, 7 дней со дня смерти молодой женщины, трагически погибшей в 30 летнем возрасте. На поминки обязательно приглашали ламу или шамана. В данном случае была приглашена шаманка по имени Неоля Амирбитовна Иргит.

Для проведения поминального обряда состоялся выезд за город (7-9 км) от города. Камлала шаманка в небольшой ложбинке. Разводился костер, дрова вначале выкладывались «колотцем», затем колодец тонкими поленьями как бы «огораживался». Когда костер разгорался, шаманка приступила к кормлению. Привезенные с собой и мелко накрошенные продукты, завернутые в белый материал, типа небольшого мешочка, шаманка положила в костер. Когда костер разгорался, все должны были молчать, считалось, что у покойника трапеза, он ест принесенную еду.

В костер также наливали чай с молоком, немного вина. Когда костер прогорал, шаманка начинала вести беседу с покойником, путем вызова ее духа. Все присутствующие на обряде на-

ходились поодаль. В руках у шаманки был небольшой кнут, который она держала в правой руке. Во время беседы с «духом», она постоянно постукивала кнутом по земле: то высоко, то низко, при этом что-то говорила, успокаивала, уговаривала, иногда повышала голос, сама читала какие-то тексты, постоянно подливала в костер, чай, немного вина.

После обряда мы разговаривали с шаманкой – Неолей Амирбитовной Иргит. Она объясняла нам, что кнут был ей нужен для того, чтобы как-то успокаивать дух покойной. Она неправильно реагировала на наступившую смерть и испытывала привязанность по отношению к живым родственникам. Очень сильно обижалась на мужа, вплоть до его проклятия, жалела детей. Поэтому шаманка, приглашенная на поминки, была именно тем человеком, которая помогала душе покойной разумно отнестись к сложившимся обстоятельствам. Душа покойной находилась, как считают буддисты, в промежуточном состоянии: нахождение между смертью и новым перерождением.

Тувинцы, в настоящее время заказывают в хурээ (типа храма) поминальную молитву, которая совершалась либо ежедневно, либо через каждые 7 суток, пока не наступили завершающие 49-е сутки.

Издавна почитались у тюрков Сибири обряды жизненных циклов: источники-аржаны, часто с незамерзающей, минерализованной водой, обладающей целебными свойствами. Расположенные в укромных местах, источники нередко привлекали людей своим «обликом». Это могла быть гладко отполированная водой «чаша» весьма внушительных размеров.

Интереснейшие сведения о почитании аржанов собраны В.П. Дьяконовой в небольшом селе Язула Улаганского района, куда добраться можно либо вертолетом, либо по верховой тропе. Отправляясь к аржану, люди заранее готовили пищу: лепешки из пресного теста, обжаренный и растертый ячмень, сливки, чай. В целом поездка на аржан и правила поведения людей – это пребывание в гостях, на чужой территории. Женщины оставляли дома серьги и кольца. Чай и мясо на источниках варили без соли. Люди как бы стремились убрать максимум тех знаков, что обозначали их принадлежность к среднему миру. На месте располагались чуть в стороне от источника, все вещи ставили не на землю, а на чистые подстилки. Пили чай и молоко. Глава семьи из деревянной ложки кропил на огонь и брызгал в сторону аржана. Наконец, после молитвы люди умывались водой из источника, а уходя, бросали в воду серебряные монетки и кланялись. Здесь же к деревьям, что растут вокруг источника, привязывали ленточки ткани **ялама** белого, красного, синего цветов [3, с. 68, 85].

По мнению Кужугет А.К., в традиционной культуре тувинцев освящению объектов окружающей природы уделялось большое внимание. Безбедная жизнь в будущем, по представлениям тувинцев, обеспечивалась обращением к духам, жертвоприношением. Освящались, т.е. делались святыми родовые горы – **даг дагыыры**, небо – **дээр дагыыры**. Освящали явления водной стихии: исток реки – **суг бажы**, озера – **хол бажы**. Особенно боготворили и ежегодно освящали домашний очаг – **от дагыыры**. Все коллективные моления были тесно связаны с традиционной деятельностью тувинцев. Жизнь кочевника-скотовода так же, как и земледельца, зависела от природных условий. Ритм жизни человека и всего общества сочетался с ритмом природы. Человек и природа были одним целым, человек ощущал себя частью природы [4, с. 67-69].

Несмотря на различие обрядов жизненного цикла у коренных народов Сибири порядок проведения обрядов был общим для всех древних культов. Выделяются следующие основные части:

1. Шествие мужской половины рода (женщины не допускались) от аала-селения к обрядовой площадке. Подготовка обрядового пространства к совершению таинства. Ожидание начала действия.

2. Прямое обращение старейшины от имени всех членов рода к духам с просьбой о благополучии. Ритуальные действия – трехкратный обход вокруг жертвенника и поклоны в четыре стороны света.

3. Возвращение в долину, где начинались спортивные состязания и пиршество.

Все обряды освящения проводились на горе, возвышенности [5, с. 90].

На Алтае нет просто гор – каждая имеет имя, свой характер, за многими тянутся шлейфы легенд и поверий. Вершина одной часто закрывается облаками, другая неприветлива к пришельцам и встречает их крутыми склонами и камнепадами, силуэт третьей напоминает голову богатыря в шлеме, с вершины четвертой в ветреную погоду слышится завывание. Ни одна из этих примет не остается без внимания и, если гора явно выделяется среди окружающих вершин, она может попасть в разряд **Ыйык-ту** «священных».

Чем же была священная гора для членов рода? Очевиден факт, что в сознании людей постоянно взаимодействуют два начала: рациональное и мифологическое. Они нераздельны, и потому не стоит преувеличивать рационализм нашего обыденного сознания – и здесь за фасадом деловитости, прагматизма все та же игра сознания, не приемлющего оков однозначной и потому истинной скучной истины. Но отчего вершина тянется к небесам, – вопрошает начало мифологическое, – не потому ли, что это дорога в небо? С горой – реальной или мифической

– людей связывали незримые, но крепкие узы. Много раз людям приходилось сниматься с обжитых мест, оставлять погасшие очаги и могилы предков. Одних уводили силой, другие, спасаясь от нашествий, уходили в леса. Покидая родные кочевья, люди оставляли и свои священные горы. Порой их новое пристанище оказывалось в сотнях километров от древней Родины. Но оставалась память о земле предков и той горе, что оберегала, помогала, дарила жизнь [3, с. 70, 76].

Очевиден факт, что в таком своеобразном культурно-историческом регионе как Сибирь, в прошлом существовал свой особый, специфический тип отношения человека к обрядам жизненного цикла. Сложившись на основе этнических, конфессиональных и социокультурных традиций тех народов, которые на различных этапах исторического развития внесли свой вклад в формирование общности, этот тип отношения человека к природе, конечно, не представлял собой чего-то раз и навсегда заданного и универсального для всех ареалов огромного региона [6, с. 9-10].

Библиографический список

1. Герасимова, К.М. Обряды защиты жизни в буддизме Центральной Азии. – Улан-Удэ, 1999.
2. Монгуш, М.В. История буддизма в Туве (вторая половина VI – конец XX в. – Новосибирск, 2001.
3. Сагалаев, А.М. Алтай в зеркале мифа / отв. ред. М.В. Шуньков. – Новосибирск, 1992.
4. Кужугет, А.К. Тувинский летний праздник оваа дагыры // Ученые записки ТИГИ. – Кызыл, 2002. – Вып. XIX.
5. Кужугет, А.К. Духовная культура тувинцев: структура и трансформация. – Кемерово, 2006.
7. Экологические традиции в культуре народов Центральной Азии / отв. ред. Н.В. Абаев. – Новосибирск, 1992.

Bibliography

1. Gerasimova, K.M. Obryadih zashitih zhizni v buddizme Central'noy Azii. – Ulan-Udeh, 1999.
2. Mongush, M.V. Istoriya buddizma v Tuve (vtoraya polovina VI – konec XX v. – Novosibirsk, 2001.
3. Sagalaev, A.M. Altay v zerkale mifa / otv. red. M.V. Shun'kov. – Novosibirsk, 1992.
4. Kuzhuget, A.K. Tuvinskiy letniy prazdnik ovaа dagihrih // Ucheniye zapiski TIGI. – Kizhih, 2002. – Vihp. XIX.
5. Kuzhuget, A.K. Dukhovnaya kul'tura tuvincev: struktura i transformaciya. – Kemerovo, 2006.
7. Ekhologicheskie tradicii v kul'ture narodov Central'noy Azii / otv. red. N.V. Abaev. – Novosibirsk, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.09.13

УДК 930.85

Poljakova E.A. SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF STRUCTURES OF PEDAGOGICAL AND CHURCH MUSEUMS OF VISUAL AIDS OF WESTERN SIBERIA IN THE END 19TH – THE EARLY 20TH CENTURY. In this article the author considers the reasons of formation and structure of secular and church museums of visual aids in the end 19th – the early 20th century. Educational reforms in secular and the spiritual spheres, the declared principle of evident training became the reason of emergence of museums of visual aids. Distinctions of the purposes of secular (initial) and spiritual (professional) educations, preservation of orthodox heritage, defined distinction between of structures and funds of pedagogical and church museums of visual aids.

Key words: pedagogical museums of visual aids, church museums of visual aids structure of a museum, education reform, church archeology, preservation of monuments.

Е.А. Полякова, канд. культурологии, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: elena2873@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОБРАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ЦЕРКОВНЫХ МУЗЕЕВ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье автор рассматривает причины формирования и структуру светских и церковных музеев наглядных пособий в конце XIX – начале XX в. Образовательные реформы в светской и духовных сферах, декларируемый принцип наглядного обучения стали причиной появления музеев наглядных пособий. Различия целей и задач светского (начального) и духовного (профессионального) образования, потребность в сохранении православного наследия обусловили вариативность структур и состав фондовых собраний педагогических и церковных музеев наглядных пособий.

Ключевые слова: педагогические музеи наглядных пособий, церковные музеи наглядных пособий, структура музея, реформа образования, церковная археология, охрана памятников.

Во второй половине XIX века в России в различных сферах социальной деятельности протекали буржуазно-демократические реформы, одним из итогов которых стала трансформация отечественной системы образования. В теории и практике преподавания осваивался метод наглядного обучения, который не только считался средством борьбы с традициями схоластической, чисто книжной системы обучения, поскольку позволял «изучать, не книжки, а натуру, реальные предметы и отношения между

ними» [1, с. 23], но и способом развития личности учащегося, его способности к самостоятельным решениям, творческой деятельности. Итогом применения метода было «самое широкое знакомство детей с окружающим миром» посредством «наглядных бесед» и «предметных уроков» [2, с. 39].

Осуществляемая образовательная реформа не только сделала обязательным применение наглядного метода, но резко увеличила количество учебных заведений его использующих. В этот

период в стране развернулось и экскурсионное движение, также ориентированное на наглядность. К концу XIX века в стране резко возросло количество начальных школ, но их финансовая обеспеченность, особенно в провинции, была недостаточной – не хватало средств для приобретения наглядных пособий и другого учебного оборудования. Все вышеуказанные причины обосновали необходимость создания специфических учреждений – музеев наглядных учебных пособий, способных удовлетворить сформировавшуюся потребность.

Музееведческая наука трактует музеи наглядных пособий как «группу музеев педагогического профиля, основу собраний которых составляли коллекции, модели, приборы, инструменты, используемые в учебном процессе в качестве наглядных пособий». До последнего времени в границы понятия «музей наглядных пособий» были включены только музеи, ориентированные на решение задач светского (школьного) образования. Проведенное автором исследование исторической документации позволило расширить сложившиеся пределы термина, за счет введения в данную группу церковных музеев наглядных пособий, ориентированных на повышение качества духовного образования. Вновь обнаруженные доказательные факты позволяют выделить среди музеев наглядных пособий светские (педагогические) и церковные. С теоретической точки зрения церковные музеи наглядных пособий как уникальная культурная форма фактически не описаны. Их становление, так же как и светских, было связано с реформой образования (изменение Устава Духовных учебных заведений в 1814, 1840, 1867, 1869 и 1880 гг.) и с памятничноохранительным движением, активизировавшимся в России во второй половине XIX века. С 1869 года церковная археология, целью которой было документирование и изучение памятников православных древностей, постепенно становилась одной из составляющих образовательного процесса в духовных учебных заведениях. Новая дисциплина абсолютно не была обеспечена наглядными средствами обучения на местах. Специалисты по церковной археологии и преподаватели духовно-учебных заведений отмечали, что «изучение памятников искусства без наглядного знакомства с ними никогда не достигнет своей цели» и, что «самое добросовестное описание древнего памятника не в состоянии дать такого живого, ясного и полного о нем понятия, как наглядное знакомство с ним», а «преподаватель, имеющий время и средства наглядного изучения ближайших и доступных памятников», поставлен в более выгодные условия, чем, например, слушатели его курсов, вынужденные довольствоваться лишь объяснениями да снимками из специальных археологических изданий. В связи с этим можно констатировать, что в сфере духовного образования была осознана необходимость создания собственных музеев наглядных пособий, основу которых должны были составить все типы церковно-археологических памятников [3].

Различие итоговых целей обучения в светских (начальное образование) и духовно-учебных (профессиональное образование) заведениях обусловило специфичность научной концепции и состава фондов педагогических и церковных музеев. Так, структура педагогических музеев наглядных пособий соответствовала по основным разделам структуре Санкт-Петербургского Педагогического музея военно-учебных заведений (первый педагогический музей России). За образовательно-воспитательную деятельность в данном музее отвечал учено-учебный комитет. В его ведении находились следующие отделы: «Общепедагогический», «Математики и астрономии», «Физики и химии», «Естественной истории и географии», «Гуманитарный» и «Технический» [4]. В свою очередь каждый отдел делился на узкоспециализированные кабинеты, которые обеспечивали весь спектр услуг в соответствии со своим направлением. Так в состав «Общепедагогического» отдела входили кабинеты по психологической педагогике, трудовых процессов, физического образования, дошкольного воспитания, внешкольного образования и изобразительного искусства. Отделы «Математики и астрономии», «Физики и химии» состояли из одноименных кабинетов. Отдел «Естественной истории и географии» руководил кабинетами начального природоведения, ботаники, зоологии, физиологии и анатомии, геологии и минералогии, географии. «Гуманитарный» отдел ведал кабинетами родного языка и литературы, материальной культуры, иностранных языков. В подчинении «Тех-

нического» отдела находились кабинеты химического производства, механического производства, горного дела и металлургии, электротехники, технологии искусственных сплавов и строительного искусства [5].

Педагогические музеи отдаленных провинций старались соответствовать столичному образцу. Например, структура Тюкалинского подвижного школьного музея учебных пособий включала шесть отделов, причем каждый отдел состоял из нескольких подотделов, в соответствии со сформировавшимися коллекциями музея: «Естественноисторический отдел», содержал материалы по анатомии, зоологии, ботанике, минералогии; «Физико-химический отдел» состоял из одноименных коллекций; «Историко-географический отдел» имел в наличии материалы по всеобщей истории, русской истории, географии; «Общий отдел» включал разрозненные материалы по черчению, нумизматике, метеорологии; «Отдел наглядного обучения» был представлен пособиями и макетами и «Библиотека» [6]. Структура Школьного музея Дирекции начальных училищ г. Тобольска была аналогичной, но более дробной (в музее было двадцать подотделов): «Закон божий», «Чтение и письмо», «Развитие речи», «Арифметика», «Русская история», «История искусств», «Медицина», «Естествознание», «Анатомия», «Зоология», «Ботаника», «Минералогия», «Физика», «Химия», «Этнография», «География и космография», «Народное образование», «Сельское хозяйство», «Технология», «Рисование» [7]. Несколько отличалась структура Педагогического музея г. Кургана (снованием к данному заключению стал «Проект программы педагогического музея»). Она более близка к «Нормальному уставу педагогических музеев по начальному образованию», хотя и не имела профильного деления – все наглядные пособия были сосредоточены в одном отделе [8]. Педагогический музей Курганского Общества попечения о начальном образовании состоял всего из четырех отделов. Первый отдел был посвящен школьной гигиене и включал в себя «планы и модели школьных зданий, мебели и нормы относительно воздуха, света, расстояния для зрения и пр. в таблицах». Второй отдел содержал образцы женского рукоделия для девочек, таблицы по обработке и переплетному ремеслу для мальчиков. Третий отдел был посвящен педагогике, в его фондах были сосредоточены педагогические журналы, руководства и сочинения по педагогическим вопросам и справочные книги. Последний отдел содержал образовательные пособия по закону Божию, русскому языку, математике, объяснительному чтению, географии, истории, естествознанию, технологии, сельскому хозяйству и пр. [8]. Несмотря на некоторую вариативность структуры педагогических музеев, они соответствовали предъявляемым к ним требованиям, оговоренным в «Нормальном уставе» [9].

Если педагогические музеи наглядных пособий при разработке своей структуры ориентировались на опыт столичных музеев и «Нормальный устав педагогических музеев по начальному образованию», то для церковных музеев наглядных пособий своеобразным образцом стал проект, разработанный И.Д. Мансветовым и опубликованный на страницах «Православного обозрения» в 1872 году [10]. Лежащий в его основе аккумулированный опыт отечественных различных собраний и Берлинского музея христианских древностей, основанного профессором Ф. Пипером, предусматривал разные возможности для основания и работы церковных древлехранителей. В настоящем исследовании следует обратить внимание на структуру берлинского музея, взятого Мансветовым в качестве одного из образцов в связи с тем, что в основе организации экспозиционного пространства первых и наиболее известных церковно-археологических кабинетов при Московской и Санкт-Петербургской духовных академиях, лежали те же принципы. В свою очередь прочие музеи в большей или меньшей степени заимствовали опыт центральных музеев.

Структура Берлинского музея христианских древностей состояла из трёх отделов. В первом были представлены памятники характеризующие процесс перехода от язычества к монотеизму. Здесь экспонировались сюжеты из помпейской живописи (Юпитер Олимпийский, Fortuna Primogenia (судьба – прим. автора), изображения вечности и провидения на монетах римских императоров и пр.); образцы гробничной эпиграфики и эпитафии снятых с памятников Рима и Вероны, содержащие посвя-

щение «Великому Богу», «Великому Вечному Богу». Во втором отделе были представлены непосредственно образцы христианского искусства в фотографиях. Там демонстрировались факсимильные копии христианской эпиграфики (из катакомб и других мест). Представляет определённый интерес способ экспонирования материалов – снимки помещали между двумя стёклами, чтобы посетители могли рассмотреть и лицевую, и обратную стороны. Также в отделе были представлены фотографии памятников церковной архитектуры (виды и планы наиболее известных церквей и соборов) и богослужебной утвари (купели, потиры и пр.).

Третий отдел берлинского христианского музея был наполнен образцами живописи и скульптуры, и включал несколько экспозиционных комплексов. В нём были представлены и подлинники материалы, и воспроизведения (макеты), и фотографии. В первом комплексе демонстрировались памятники первохристианской эпохи: снимки с надгробных камней, саркофагов, символические изображения (слепки саркофагов Рима и Милана), снимки стенной живописи из катакомб, монеты и геммы (копии и оригиналы). Во втором экспозиционном комплексе были представлены «памятники христианского искусства до XIV столетия»: снимки с мозаик и стенной живописи древнейших храмов Константинополя, Равенны, Рима и других городов; а также подлинники образцы иконописи, миниатюры, резьбы по слоновой кости, диптихи.

В третьем комплексе были представлены произведения западной живописи и скульптуры XV в., а в четвёртом – произведения христианского искусства Италии (XVI в.) и протестантского искусства [10].

Проект И.Д. Мансвотова, не смотря на некоторую общность структуры, учитывал российскую религиозную, образовательную и экономическую специфику. Предлагаемые им отделы церковного музея и их коллекции были подчинены главной его цели – наглядному знакомству студентов с историей и развитием церковного искусства, и соответственно это должно было отразиться в значительном преобладании аутентичных предметов в фондовых собраниях отечественных музеев. (В скобках заметим, что проект И.Д. Мансвотова показал свою жизнеспособность не только в к. XIX – н. XX в., но и в XXI веке. В основу структуры современного Церковно-археологического музея СПбДА и Церковно-археологического кабинета МДА положены фактически аналогичные разделы, причём в последнем, наряду с церковной, представлена христианская и византийская археология).

По мнению разработчика, первый отдел учебного музея должен был показывать художественный синкретизм христианского и дохристианского в церковном искусстве посредством демонстрации образцов греко-римских памятников, служащих «прототипами позднейшего церковного искусства» и выражающих идею «предчувствия христианства» и подготовки язычества к монотеизму – постижению единого Бога. В целом он был аналогичным первому отделу берлинского музея [10, с. 274].

Второй отдел в проекте был отличным – в нем предполагалось наличие ограниченного количества основных образцов таких архитектурных типов как базилика, готический, романский; византийская же традиция должна была быть представлена максимально полно. Как отмечал И.Д. Мансвот, для православного востока «византийская форма сделалась прототипом церковного зодчества, и с нею связаны многие стороны его литургической практики и живущие до сих пор церковные предания», что делает совершенно необходимым ее детальный показ [10].

Третий отдел был призван презентовать изобразительное искусство, но также как и второй, отдавать предпочтение византийской иконографии. Основной тип источников данного отдела – снимки с мозаик (Софийского храма в Константинополе, Солунской базилики св. Георгия и св. Софии, базилики св. Виталия в Равенне); миниатюры (Сирийского Евангелия Равулы во Флоренции VI в., Парижской рукописи Григория Богослова IX-X в., Псалтири из библиотеки Лобкова, Менология императора Василия II (976-1025), Паноппии XII в.); фрески и иконы, привезённые с Афона П.И. Савостьяновым и рукописи московской синодальной библиотеки, публичного и художественно-промышленного музеев [10].

В связи с тем, что церковно-археологические музеи должны были выполнять функцию обеспечения наглядности препода-

вания отечественной церковной археологии, в них в обязательном порядке был предусмотрен абсолютно новый отдел, содержащий памятники древнерусского церковного искусства и быта. Согласно проекту, здесь должны быть отражены памятники деревянной и каменной древнерусской архитектуры Новгорода, Киева, Владимира на Клязьме, Москвы, Суздаля и других древнерусских городов (снимки фасадов, планы, копии, образцы деталей и орнаментовки и пр.). Также в этом отделе планировалось демонстрировать снимки российских церквей XVI, XVII, XVIII веков. В обязательном порядке в структуре данного отдела должны были быть представлены образцы древней иконографии, причём, помимо аутентичных предметов, следовало собирать снимки с фресковой живописи отечественных храмов, литографии с лицевых подлинников. В целом, согласно мнению разработчика, указанный (четвёртый) отдел должен был быть самым объёмным и формироваться в соответствии с местными условиями, мнением местных учёных и, конечно же, финансовыми средствами. Единственный жёстко закреплённый критерий отбора материалов – подчинение научно-педагогическим и историческим целям.

Сходной точки зрения придерживался и Н.В. Покровский (1848-1917), профессор СПбДА, директор Императорского археологического института, доктор церковной истории, который считал, что европейские учебно-археологические музеи не могут стать абсолютным образцом для российских музеев ввиду малого количества подлинников в их фондах и экспозициях. С его точки зрения церковные музеи наглядных пособий должны были преимущественно содержать отечественные церковные древности [3].

Структура западносибирских музеев, (как впрочем, и структура большинства музеев европейской части России) также была представлена только четвёртым отделом, ориентированным на отечественную церковно-археологическую традицию в её научном и учебном аспектах. В Тобольском церковном древлехранителе все собранные материалы экспонировались, как правило, по систематическому (коллекционному) принципу, который наиболее точно способен демонстрировать процесс развития того или иного явления (что соответствует обучающим задачам собрания). Предметы выставлялись по типу источников с учётом их достаточно узкой дифференциации. Так, например, в коллекции богослужебной утвари представляли систематические ряды потиров, дисков, водосвятных чаш и пр.; в коллекции иконографических изображений были представлены живописные, скульптурные, литые образы, презентуемые в соответствии их иконографическими типами; книжные коллекции подразделялись на рукописные и печатные, а те, в свою очередь, делились в соответствии с их функциональным назначением: жития, псалтири, ермологи и пр. В целом, характер построения экспозиции соответствовал уровню музейного знания этого периода и принципам, заложенным в «Скрижали», что в свою очередь нашло отражение в опубликованном систематическом каталоге ТЦД [11].

Музеи наглядных пособий как культурная форма возникли во второй половине XIX века. Их появление было связано процессом реформирования начального (педагогические музеи наглядных пособий) и духовно-профессионального (церковные музеи наглядных пособий) образования. Ориентированность на разные образовательные сферы (светскую и духовную), и соответственно цели (обеспечение нужд начального обучения и улучшение качества духовного профессионального образования, памятникоохранительная деятельность), обусловила вариативность структуры и состав собрания педагогических и церковных музеев. В основе деления фондов педагогических музеев лежал профильный, дисциплинарный принцип, а их собрания были представлены учебно-методическими материалами, что соответствовало потребностям светских школ. Структура церковных музеев, находившаяся в зависимости не только от образовательных, но и научно-исследовательских задач, была подчинена коллекционному принципу, а основу фондов составляли преимущественно аутентичные материалы, необходимые для формирования знаний в области церковно-археологической у выпускников духовно-учебных заведений.

Библиографический список

1. Новорусский, М.В. Музеи и их образовательное значение // Помощь семье и школе. – М., 1911. – Т. 6.
2. Любченко, Д. Школьный музей // Педагогический вестник Московского Учебного округа. – 1913. – № 4-5.
3. Полякова, Е.А. Церковная археология как фактор формирования церковных музеев наглядных пособий // Научный диалог: История. Социология. Культурология. Этнография. – 2012 – № 4.
4. ЦГА. Ф. 2552, оп. 1, д. 231, л. 1.
5. ЦГА. Ф. 2552, оп. 1, д. 231, л. 2-3.
6. Систематический каталог Тюкалинского подвижного школьного музея учебных пособий. – Тюкалинск, 1907. – Вып. 1.
7. Каталог Школьного музея дирекции народных училищ Тобольской губернии: печатано с разрешения Губернского Начальства. – Тобольск, 1910.
8. ГАТО. Ф. 126, оп. 2, д. 1354, л. 15-16.
9. ГАТО. Ф. 126, оп. 2, д. 1354, л. 30-30 об.
10. Мансвентов, И.Д. Об устройстве церковно-археологических музеев // Православное обозрение. – 1872. – № 2 (февраль).
11. Полякова, Е.А. Тобольское церковное древлехранилище: история становления и развития // Мир науки, культуры, образования: научный журнал. – 2011 – № 3 (28).

Bibliography

1. Novorusskiy, M.V. Muzei i ikh obrazovatel'noe znachenie // Pomoshh semje i shkole. – M., 1911. – T. 6.
2. Lyubchenko, D. Shkol'niy muzej // Pedagogicheskiy vestnik Moskovskogo Uchebnogo okruga. – 1913. – № 4-5.
3. Polyakova, E.A. Cerkovnaya arkheologiya kak faktor formirovaniya cerkovnykh muzeev naglyadnykh posobiy // Nauchniy dialog: Istoriya. Sociologiya. Kul'turologiya. Etnografiya. – 2012 – № 4.
4. CGA. F. 2552, op. 1, d. 231, l. 1.
5. CGA. F. 2552, op. 1, d. 231, l. 2-3.
6. Sistematischeskiy katalog Tyukalinskogo podvizhnogo shkol'nogo muzeya uchebnykh posobiy. – Tyukalinsk, 1907. – Vihp. 1.
7. Katalog Shkol'nogo muzeya direktii narodnykh uchilish Tobolskoy gubernii: pechatano s razresheniya Gubernskogo Nachal'stva. – Tobolsk, 1910.
8. GATO. F. 126, op. 2, d. 1354, l. 15-16.
9. GATO. F. 126, op. 2, d. 1354, l. 30-30 ob.
10. Mansvetov, I.D. Ob ustroystve cerkovno-arkheologicheskikh muzeev // Pravoslavnoe obozrenie. – 1872. – № 2 (fevral').
11. Polyakova, E.A. Tobolskoe cerkovnoe drevlekhranilish: istoriya stanovleniya i razvitiya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya: nauchniy zhurnal. – 2011 – № 3 (28).

Статья поступила в редакцию 25.09.13

Раздел 6

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК: 616.12-008.331.1-092:616-056.52:611-018.74:616.153.857

Molodan D.V. CHANGING OF ENDOTHELIAL FUNCTION IN HYPERTENSION PATIENTS WITH OBESITY AND ASYMPTOMATIC HYPERURICEMIA. This work studies the changes of endothelial function indicators at different levels of uric acid in blood serum in patients suffering from hypertension combined with obesity. Hyperuricemia was defined when uric acid level > 420 mmol / l in men and > 360 mmol / l in women. The endothelial function was assessed by the levels of endothelium- dependent vasodilatation and microalbuminuria; also, were determined the level of nitric oxide metabolites and the activity of asymmetric dimethylarginine. It has been found that with the rise of uric acid level in blood, endothelial function impairs. The obtained results suggest a possible association between endothelial lesions and increased levels of uric acid.

Key words: hyperuricemia, hypertension, obesity, endothelial dysfunction.

Д.В. Молодан, аспирант каф. внутренней медицины №1 Харьковского национального медицинского университета, г. Харьков, Украина, E-mail: molvia@narod.ru

ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЭНДОТЕЛИЯ У БОЛЬНЫХ ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ С ОЖИРЕНИЕМ И БЕССИМПТОМНОЙ ГИПЕРУРИКЕМИЕЙ

В работе изучено функциональное состояние эндотелия у больных гипертонической болезнью в сочетании с ожирением и бессимптомной гиперурикемией. Гиперурикемия диагностировалась при уровне мочевой кислоты >420 мкмоль/л у мужчин и > 360 мкмоль/л у женщин. Исследовалась эндотелий-зависимая вазодилатация, микроальбуминурия, определялся уровень метаболитов оксида азота и активность асимметричного диметиларгинина. Было установлено, что по мере нарастания уровня мочевой кислоты в крови происходит ухудшение функционального состояния эндотелия. Полученные результаты указывают на возможную связь между поражением эндотелия и повышением уровня мочевой кислоты.

Ключевые слова: бессимптомная гиперурикемия, гипертоническая болезнь, ожирение, эндотелиальная дисфункция.

Ключевым звеном в механизмах развития патологии сердечно-сосудистой системы является нарушения функционального состояния эндотелия. Являясь местом синтеза вазоактивных медиаторов, прежде всего важнейшего системного вазодилататора – оксида азота, эндотелий принимает активное участие в регуляции сосудистого тонуса [1; 2].

Эндотелиальный слой участвует в транспорте веществ из сосудистого русла в стенку сосуда и обратно. Развитие поражений сосудистой стенки невозможно при нормально функционирующем эндотелии и начинается с его повреждения. При этом эндотелиальная дисфункция приводит не только к нарушениям сосудистого тонуса, а и к ремоделированию самой сосудистой стенки, то есть, к малообратимым структурным изменениям, непосредственно запускающим процессы атерогенеза [3]. К нарушению функции эндотелия могут приводить такие распространенные заболевания, как гипертоническая болезнь (ГБ) и абдоминальное ожирение (АО). У больных ГБ обнаружено нарушение ацетилхолин-индуцированной и потокозависимой вазодилатации [4].

Признаки эндотелиальной дисфункции, как правило, находят при абдоминальном ожирении. Выявлена прямая корреляционная зависимость между степенью ожирения и выраженностью нарушений эндотелий-зависимой вазодилатации (ЭЗВД) [5]. По-видимому, это связано с тем, что адипоциты при ожирении

приобретают способность к неконтролируемому синтезу адипокинов – цитокинов, хемокинов, гормоноподобных белков, эффекты которых способствуют развитию системного воспаления, ингибированию эндотелиальной синтазы оксида азота, повышению образования реактивных форм кислорода и в итоге приводят к снижению образования оксида азота, уменьшению его биодоступности и нарушению функций эндотелия [5; 6]. Ожирение является фактором, который самостоятельно может приводить к формированию артериальной гипертензии (АГ), что наблюдается даже у лиц, не имеющих других факторов риска развития АГ [5].

При сочетании АГ с АО наблюдаются значительно более неблагоприятные изменения функций эндотелия, чем те, что обнаруживаются при наличии только одного из этих заболеваний. Происходит взаимоотягощение патологий, возрастает риск возникновения неблагоприятных сердечно-сосудистых событий (развития инфарктов и инсультов). Наиболее неблагоприятные условия для функционального состояния эндотелия наблюдаются при метаболическом синдроме (МС) – сочетании АГ, АО, дислипидемии и инсулинорезистентности. При МС, как и при наличии составляющих его компонентов (ГБ, АО), часто обнаруживают повышение уровня мочевой кислоты (МК) в крови – бессимптомную гиперурикемию (БГУ). Значение БГУ в развитии дисфункции эндотелия изучено недостаточно. С одной сторо-

ны, по данным ряда авторов, сама по себе МК является антиоксидантом. В некоторых работах утверждается, что с ней связано до 60% антиоксидантной активности крови. В тоже время, существует достаточное количество публикаций, в которых утверждается о прямо противоположных свойствах МК, в частности, о наличии прямой зависимости между уровнем МК и уровнем оксидативного стресса. Указанные противоречия, возможно, связаны с нелинейностью физиологических эффектов мочевой кислоты, изменчивостью её свойств, способностью модифицировать свойства антиоксиданта и приобретать прооксидантную активность [7]. Полиморфность эффектов МК может быть обусловлена структурными изменениями продуцирующего МК фермента, то есть с преобразованием его оксидоредуктазной формы в оксидазную, что влечёт за собой активацию синтеза активных форм кислорода. При этом крайне сложно установить, с активностью какой из изоформ фермента связано возникновение БГУ [8].

Одновременно уровень МК в крови зависит от функционального состояния почек, в которых происходит реабсорбция до 95% профильтровавшейся МК [9].

Учитывая малочисленность и противоречивость данных о взаимосвязях уровня МК в крови с функциональным состоянием эндотелия при БГУ и широкое распространение сочетания ГБ с ожирением, было проведено исследование, посвящённое изучению показателей эндотелиальной функции у больных ГБ с ожирением и БГУ.

Материалы и методы. Основную группу пациентов, включённых в исследование, составили 45 больных ГБ I и II стадии с 1-3 степенями повышения артериального давления (АД). Все больные имели ожирение I-II степени. Средний возраст исследуемых составил $(58,13 \pm 1,95)$ лет. Мужчин было 19 (41,81%), женщин – 26 (58,19%). Больные были разделены на две подгруппы в зависимости от уровня урикемии. В 1-ю вошли пациенты с нормоурикемией (НУ) ($n=21$), во 2-ю с бессимптомной гиперурикемией (БГУ) ($n=24$). Группу контроля составили 12 практически здоровых нормотензивных пациентов, сопоставимых по полу и возрасту с больными основной группы.

Обследование пациентов проводилось в условиях стационара и поликлиники ГУ «Национальный институт терапии им. Л.Т. Малой НАМН Украины».

Отбор пациентов проводился согласно модифицированных критериев Adult Treatment Panel III (ATP III) (2005 г.), одобрен-

ных в Европейских рекомендациях по лечению артериальной гипертензии (2007) и рекомендованных Украинской ассоциацией кардиологов по профилактике и лечению артериальной гипертензии (2008). Границы норм мочевой кислоты устанавливались исходя из рекомендаций Европейской антиревматической лиги (EULAR) по диагностике и лечению подагры (2006). Верхняя граница нормы мочевой кислоты для мужчин составляла 420 мкмоль/л, для женщин – 360 мкмоль/л.

В исследование не включались больные с симптоматической АГ, сахарным диабетом, активными воспалительными процессами, ишемической болезнью сердца, сердечной недостаточностью высокого функционального класса (III-IV по NYHA), подагрой, заболеваниями почек, печени, крови и злоупотребляющие алкоголем.

Всем больным проводились общепринятые клинико-лабораторные и инструментальные обследования. Уровень артериального давления (АД) определяли как среднее из трех измерений, которые проводили с интервалом в 5 минут в положении сидя.

Обследуемым измеряли рост, массу тела, окружность талии (ОТ). Определяли индекс массы тела (ИМТ) по формуле $ИМТ = \text{масса тела (кг)} / \text{рост (м)}^2$. При $ИМТ > 30,0$ кг/м² диагностировали ожирение. Для оценки абдоминального ожирения проводилось измерение окружности талии (ОТ), показатель считался повышенным, если превышал 94 см у мужчин и 80 см у женщин.

Для оценки функционального состояния эндотелия определялись ЭЗВД, метаболиты оксида азота ($NO_2 + NO_3$) (МОА), микроальбуминурия (МАУ) и ингибитор субстрата синтазы оксида азота – асимметричный диметиларгинин (АДМА).

ЭЗВД оценивали по результатам проведения манжеточной пробы с реактивной гиперемией [10]. Исследование проводилось на ультразвуковом диагностическом комплексе LOGIQ 5 (General Electric, США), для сканирования плечевой артерии использовался датчик с частотой 7,5 МГц. Снижение процента прироста диаметра артерий менее 10% свидетельствовало об уменьшении эндотелийзависимой вазодилатации плечевых артерий.

Содержание мочевой кислоты в крови определяли ферментным способом на фотометре – анализаторе Humareader N 2106 (Германия). Исследование АДМА в крови проводилось набором фирмы «Immunodiagnostika» (Германия), МАУ определялась набором «Гранум» (Украина).

Таблица 1

Антропометрические показатели, уровни артериального давления и мочевой кислоты в крови у больных ГБ с АО и здоровых лиц ($M \pm m$)

Показатели	Основная группа		Контрольная группа (n= 12)
	Больные с НУ (n= 21)	Больные с БГУ (n= 24)	
Пол (м/ж)	9/12	10/14	5/7
Возраст, лет	$57,1 \pm 1,56$	$58,90 \pm 1,49$	$56,30 \pm 2,54$
САД, мм рт.ст.	$160,75 \pm 2,13^*$	$165,30 \pm 2,05^*$	$115,3 \pm 1,33$
ДАД, мм рт.ст.	$97,90 \pm 1,10^*$	$100,75 \pm 0,75^{***}$	$76,0 \pm 1,8$
ИМТ, кг/м ²	$33,39 \pm 0,42^*$	$36,30 \pm 0,69^{***}$	$22,59 \pm 0,74$
ОТ, см	$96,05 \pm 1,65^*$	$115,37 \pm 2,48^{***}$	$82,35 \pm 2,8$
МК, мкмоль/л	$294,25 \pm 15,32^*$	$474,50 \pm 14,62^{***}$	$255,40 \pm 10,98$

* – достоверность различий по сравнению с группой контроля ($p < 0,05$),

** – достоверность различий в основной группе, между больными с БГУ и НУ ($p < 0,05$)

Таблица 2

Показатели функционального состояния эндотелия у больных ГБ с АО и здоровых лиц ($M \pm m$)

Показатели	Основная группа		Контрольная группа (n= 12)
	Больные с НУ (n= 21)	Больные с БГУ (n= 24)	
ЭЗВД (%)	$5,4 \pm 1,12^*$	$4,43 \pm 0,38^{***}$	$12,42 \pm 0,37$
МОА ($NO_2 + NO_3$), мкмоль/л	$32,70 \pm 1,10^*$	$40,18 \pm 3,15^{***}$	$21,05 \pm 1,83$
МАУ, мг/сутки	$19,46 \pm 1,84^*$	$27,99 \pm 2,89^{***}$	$7,78 \pm 1,4$
АДМА, мкмоль/л	$0,62 \pm 0,01^*$	$0,73 \pm 0,02^{***}$	$0,34 \pm 0,01$

* – достоверность различий по сравнению с группой контроля ($p < 0,05$),

** – достоверность различий в основной группе, между больными с БГУ и НУ ($p < 0,05$)

Сумма стабильных метаболитов оксида азота (NO_2 и NO_3) в сыворотке крови исследовалась спектрофотометрическим методом с применением реактива Гриса [11; 12].

Статистическую обработку полученных результатов проводили с помощью пакета программ Statistica, версия 8.0. Данные представлены в виде среднего значения \pm стандартная ошибка среднего ($M \pm m$). Статистически значимыми считались различия при $p < 0,05$.

Результаты исследования. Пациенты всех трёх групп были сопоставимы между собой по гендерным показателям и возрасту. Группы больных с НУ и с БГУ достоверно отличались по ИМТ, ОТ и диастолическому АД. Регистрировались несколько более высокие цифры систолического АД в группе с БГУ по сравнению с больными с НУ, но разница между показателями не была статистически значимой (таблица 1).

Антропометрические показатели, уровень АД и МК в крови у обследованных пациентов представлены в таблице 1.

Как видно из полученных данных, у больных с более высокими уровнями МК отмечались большие показатели ОТ и ИМТ. При изучении функционального состояния эндотелия был проведён анализ уровней ЭЗВД, МОА, МАУ и АДМА. В группе больных с БГУ, по сравнению с группой контроля, наблюдались изменения указанных показателей, свидетельствующие о нарушении функции эндотелия (таблица 2).

Обращало внимание значительное снижение ЭЗВД у больных ГБ с АО. Так, у больных с БГУ этот показатель составил $4,43 \pm 0,38$ %, в то время как в группе контроля он был существенно выше – $12,4 \pm 0,37$ % ($p < 0,05$). При БГУ отмечалось увеличение МАУ. Этот показатель рассматривается в настоящее время как маркер системного поражения эндотелия, а также как показатель неблагоприятного прогноза и наличия сосудистых поражений [13]. Показатель МАУ у больных с БГУ составил $27,99 \pm 2,89$ мг/сутки, в группе контроля – $7,78 \pm 1,4$ мг/сутки ($p < 0,05$). Изменения уровней МОА и АДМА проявлялись в виде увеличения их значений. Так, уровень МОА в группе БГУ составил $40,18 \pm 3,15$, в группе контроля – $21,05 \pm 1,83$ мкмоль/л, а АДМА – $0,73 \pm 0,02$ и $0,34 \pm 0,01$ мкмоль/л соответственно ($p < 0,05$). Было выявлено, что у больных с НУ также наблюдается ухудшение показателей функционального состояния эндотелия – уровень ЭЗВД у них был снижен с одновременным повышением показателей МАУ, МОА и АДМА. Однако их изменения были менее выражены по сравнению с теми, что наблюдались в группе больных с БГУ. Так, ЭЗВД в группе БГУ составила $5,4 \pm 1,12$ %, в группе контроля – $12,4 \pm 0,37$ %, показатели МАУ, МОА и АДМА в группах пациентов с БГУ и контрольной группе соответственно составили $19,46 \pm 1,84$ мг/сутки и $7,78 \pm 1,4$ мг/сутки, $32,70 \pm 1,10$ мкмоль/л и $21,05 \pm 1,83$ мкмоль/л, $0,62 \pm 0,01$ мкмоль/л и $0,34 \pm 0,01$ мкмоль/л.

Сравнение показателей состояния эндотелия в группе больных с НУ и БГУ демонстрировало их прогрессирующее ухудшение по мере нарастания уровня мочевой кислоты в крови. Больные с НУ и БГУ имели различные величины показателей ЭЗВД, МОА, МАУ и АДМА: у больных с НУ ЭЗВД составила $5,4 \pm 0,25$ %, у больных БГУ – $4,43 \pm 0,38$ %, МОА соответственно $32,70 \pm 1,10$ мкмоль/л и $40,18 \pm 3,15$ мкмоль/л, МАУ – $19,46 \pm 1,84$ мг/сутки и $27,99 \pm 2,89$ мг/сутки, АДМА – $0,62 \pm 0,01$ мкмоль/л и $0,73 \pm 0,02$ мкмоль/л (таблица 2).

Обсуждение полученных результатов. В проведенном нами исследовании было установлено, что показатели функционального состояния эндотелия у больных ГБ с АО достоверно отличаются от пациентов группы контроля, демонстрируя наличие выраженной эндотелиальной дисфункции. Эти данные согласуются с результатами исследований других авторов [14; 15].

При сравнительном анализе показателей функционального состояния эндотелия у больных с НУ и БГУ выявлено прогрессирующее снижение интегрального показателя функционального состояния сосудистой стенки, ЭЗВД, при нарастании уровня

МК в крови. Величина ЭЗВД оказалась ниже у больных с БГУ по сравнению с её величиной у пациентов с НУ. Наличие достоверных отличий по уровню МК у пациентов с НУ и БГУ и статистически значимых корреляций уровня МК с величинами ЭЗВД ($r = -0,45$; $p = 0,00$), МАУ ($r = 0,47$; $p = 0,00$) и АДМА ($r = 0,49$; $p = 0,00$) в группе пациентов с БГУ позволяет заключить, что повышенный уровень МК в крови у больных ГБ с АО и БГУ является эндотелий-поражающим фактором. В группе пациентов с БГУ выявлены и более высокие значения МАУ, что также свидетельствует о нарастании эндотелиальной дисфункции при увеличении концентрации в крови МК [13]. Обнаруженное увеличение МОА, которое является свидетельством повышенной продукции оксида азота [16], на фоне одновременного снижения всех остальных показателей функционального состояния эндотелия может показаться на первый взгляд парадоксальным. Действительно, по данным литературы, показатели МОА как правило снижаются при нарастании тяжести кардиоваскулярной и метаболической патологии, что отражает уменьшение активности эндотелиальной синтазы оксида азота и нарушение синтеза последнего в эндотелии. Однако, при развитии гипертензивной болезни происходит активация индуцибельной синтазы оксида азота, что сопровождается гиперпродукцией оксида азота (которую и отражает подъём уровня МОА), который в этих условиях утрачивает свои органопротекторные свойства и начинает оказывать прямой цитотоксический эффект. Под влиянием оксида азота происходит резкая вазодилатация, усиливается сосудистая проницаемость, формируется отек и последующее развитие воспалительной реакции. При этом оксид азота соединяется с супероксидом, образует пероксинитрит анион (ONOO^-), который индуцирует повреждение ДНК и участвует в реализации окислительного стресса [17].

В развитии дисфункции эндотелия свой вклад может вносить АДМА путём блокирования эндотелиальной синтазы оксида азота. При этом не только снижается продукция важного вазодилатора, а и происходит нарушение деятельности фермента, его продуцирующего [18]. По результатам проведенного исследования, количество АДМА в крови при нарастании уровня МК увеличивалось и достигало максимальных значений в группе пациентов с БГУ, в которой выявлялись и наиболее выраженные нарушения функционального состояния эндотелия в виде снижения ЭЗВД и повышения уровней АДМА, МОА и МАУ.

Таким образом, выявленные изменения показателей функционального состояния эндотелия однозначно свидетельствовали о наличии выраженной эндотелиальной дисфункции у больных ГБ с АО. При этом степень эндотелиальной дисфункции у больных ГБ с АО нарастала с увеличением концентрации в крови МК.

На сегодняшний день нет полной ясности в том, какой фактор у больных ГБ с АО оказывает наибольшее влияние на функциональное состояние эндотелия. Более детальное изучение взаимосвязей величины ИМТ, уровней АД, МК, липидов и продуктов перекисного окисления липидов в крови с показателями функционального состояния эндотелия для выявления степени негативного влияния каждого из них на функцию эндотелия является одной из задач дальнейших исследований.

Выводы

1. Больные ГБ с АО характеризуются наличием нарушений функционального состояния эндотелия, которое проявляется снижением степени ЭЗВД по данным пробы с реактивной гиперемией и повышением уровня МАУ и содержания в крови МОА и АДМА.

2. У больных ГБ с АО степень эндотелиальной дисфункции нарастает с увеличением концентрации в крови МК, повышенный уровень которой у больных с БГУ является эндотелий-повреждающим фактором, о чём свидетельствуют статистически значимые корреляции уровня МК с показателями функционального состояния эндотелия.

Библиографический список

1. Münzel, T. Vascular consequences of endothelial nitric oxide synthase uncoupling for the activity and expression of the soluble guanylyl cyclase and the cGMP-dependent protein kinase / Münzel T., Daiber A., Ullrich V., Mulsch A. // *Arterioscl Thromb Vasc Biol.* – 2005. – V. 25.
2. Esper, R.J. Endothelial dysfunction: a comprehensive appraisal / Esper R.J., Nordaby R.A., Vilarico J.O. et al. // *Cardiovasc Diabetol.* – 2006. – V. 5: 4
3. Khosla, U.M. Hyperuricemia induces endothelial dysfunction / Khosla U.M., Zharikov S., Finch J.L. et al. // *Kidney Int.* – 2005. – V. 67.
4. Rossoni, L.V. Ouabain-induced hypertension is accompanied by increases in endothelial vasodilator factors / Rossoni L.V., Salaices M., Miguel M. et al. // *Am J Physiol Heart Circ Physiol.* – 2002. – V. 283. – H2110-H2118.

5. Sturm, W. Influence of visceral obesity and liver fat on vascular structure and function in obese subjects / Sturm W., Sandhofer A., Engl J. et al. // *Obesity*. – 2009. – V.17.
6. Kobayashi, R. Oxidative stress and inflammatory mediators contribute to endothelial dysfunction in high-fat diet-induced obesity in mice / Kobayashi R., Akamine E.H., Davel A.P. et al. // *J Hypertens*. – 2010. – V. 28.
7. Grassi, D. Chronic Hyperuricemia, Uric Acid Deposit and Cardiovascular Risk / Grassi D., Ferri L., Desideri G. et al. // *Curr Pharm Des*. – 2013 – V.19(13).
8. Patterson, R.A. Prooxidant and antioxidant properties of human serum ultrafiltrates toward LDL: important role of uric acid / Patterson R.A., Horsley E.T., Leake D.S. // *J Lipid Res*. – 2003. – V. 44(3).
9. Ruilope, L. Prevention of microalbuminuria in patients with type 2 diabetes: what do we know? / Ruilope L., Izzo J., Haller H. et al. // *J Clin Hypertens (Greenwich)*. – 2010. – V. 12(6).
10. Celermajer, D.S. Non-invasive detection of endothelial dysfunction in children and adults at risk of atherosclerosis / Celermajer D.S., Sorensen K.E., Gough V.M. et al. // *Lancet*. – 1992. – V. 340.
11. Орлова, Е.А. Анализ нитритов и нитратов в ткани при экспериментальной острой почечной недостаточности // *Укр. журн. екстремальной медицины*. – 2002. – № 1. – Т. 3.
12. Киселик, І.О. Особливості визначення нітратів та нітритів у крові хворих на вірусні гепатити та жовтяниці іншої етіології / І.О. Киселик., М.Д. Луцик, Л.Ю. Шевченко // *Лабораторна діагностика*. – 2001. – № 3.
13. Poudel, B. Prevalence and association of microalbuminuria in essential hypertensive patients / Poudel B., Yadav B.K., Nepal A.K., Jha B., Raut K.B. // *N Am J Med Sci*. – 2012. – V. 4(8).
14. Barton, M. Obesity and aging: determinants of endothelial cell dysfunction and atherosclerosis // *Pflugers Arch*. – 2010. – V. 460.
15. Shimbo, D., Endothelial dysfunction and the risk of hypertension: the Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis / Shimbo D., Muntner P., Mann D. et al. // *Hypertension*. – 2010. – V. 55.
16. Sato, Y. Current understanding of the biology of vascular endothelium // *J Social Cell Biol*-2001. – V. 26.
17. Montero, D. Endothelial dysfunction, inflammation, and oxidative stress in obese children and adolescents: markers and effect of lifestyle intervention / Montero D., Walther G., Perez-Martin A., Roche E., Vinet A. // *Obesity Reviews*. – 2012. – V. 13(5).
18. Boger, R.H. Asymmetric dimethylarginine (ADMA): a novel risk marker in cardiovascular medicine and beyond // *Ann Med*. – 2006. – V. 38.

Bibliography

1. Münzel, T. Vascular consequences of endothelial nitric oxide synthase uncoupling for the activity and expression of the soluble guanylyl cyclase and the cGMP-dependent protein kinase / Münzel T., Daiber A., Ullrich V., Mulsch A. // *Arterioscl Thromb Vasc Biol*. – 2005. – V. 25.
2. Esper, R.J. Endothelial dysfunction: a comprehensive appraisal / Esper R.J., Nordaby R.A., Vilarino J.O. et al. // *Cardiovasc Diabetol*. – 2006. – V.5: 4.
3. Khosla, U.M. Hyperuricemia induces endothelial dysfunction / Khosla U.M., Zharikov S., Finch J.L. et al. // *Kidney Int*. – 2005. – V.67.
4. Rossoni, L.V. Ouabain-induced hypertension is accompanied by increases in endothelial vasodilator factors / Rossoni L.V., Salaices M., Miguel M. et al. // *Am J Physiol Heart Circ Physiol*. – 2002. – V.283. – H2110-H2118.
5. Sturm, W. Influence of visceral obesity and liver fat on vascular structure and function in obese subjects / Sturm W., Sandhofer A., Engl J. et al. // *Obesity*. – 2009. – V.17.
6. Kobayashi, R. Oxidative stress and inflammatory mediators contribute to endothelial dysfunction in high-fat diet-induced obesity in mice / Kobayashi R., Akamine E.H., Davel A.P. et al. // *J Hypertens*. – 2010. – V. 28.
7. Grassi, D. Chronic Hyperuricemia, Uric Acid Deposit and Cardiovascular Risk / Grassi D., Ferri L., Desideri G. et al. // *Curr Pharm Des*. – 2013 – V.19(13).
8. Patterson, R.A. Prooxidant and antioxidant properties of human serum ultrafiltrates toward LDL: important role of uric acid / Patterson R.A., Horsley E.T., Leake D.S. // *J Lipid Res*. – 2003. – V. 44(3).
9. Ruilope, L. Prevention of microalbuminuria in patients with type 2 diabetes: what do we know? / Ruilope L., Izzo J., Haller H. et al. // *J Clin Hypertens (Greenwich)*. – 2010. – V. 12(6).
10. Celermajer, D.S. Non-invasive detection of endothelial dysfunction in children and adults at risk of atherosclerosis / Celermajer D.S., Sorensen K.E., Gough V.M. et al. // *Lancet*. – 1992. – V. 340.
11. Орлова, Е.А. Аналіз нітритів і нітратів в ткани при експериментальній гострій пошкодженій недостаточності // *Укр. журн. екстремальної медицини*. – 2002. – № 1. – Т. 3.
12. Киселик, І.О. Особливості визначення нітратів та нітритів у крові хворих на вірусні гепатити та жовтяниці іншої етіології / І.О. Киселик., М.Д. Луцик, Л.Ю. Шевченко // *Лабораторна діагностика*. – 2001. – № 3.
13. Poudel, B. Prevalence and association of microalbuminuria in essential hypertensive patients / Poudel B., Yadav B.K., Nepal A.K., Jha B., Raut K.B. // *N Am J Med Sci*. – 2012. – V. 4(8).
14. Barton, M. Obesity and aging: determinants of endothelial cell dysfunction and atherosclerosis // *Pflugers Arch*. – 2010. – V. 460.
15. Shimbo, D., Endothelial dysfunction and the risk of hypertension: the Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis / Shimbo D., Muntner P., Mann D. et al. // *Hypertension*. – 2010. – V. 55.
16. Sato, Y. Current understanding of the biology of vascular endothelium // *J Social Cell Biol*-2001. – V. 26.
17. Montero, D. Endothelial dysfunction, inflammation, and oxidative stress in obese children and adolescents: markers and effect of lifestyle intervention / Montero D., Walther G., Perez-Martin A., Roche E., Vinet A. // *Obesity Reviews*. – 2012. – V. 13(5).
18. Boger, R.H. Asymmetric dimethylarginine (ADMA): a novel risk marker in cardiovascular medicine and beyond // *Ann Med*. – 2006. – V. 38.

Статья поступила в редакцию 10.09.13

УДК 616.379-008.64-002.44:616.833.58-089.5-031.84

Kohno V.N., Loktin E.M., Zotov V.A., Flyagin T.S. NERVE BLOKADE IN THE PROVIDE OF CARE TO PATIENTS WITH DISORDERS OF CARBOHYDRATE METABOLISM. Improving the methods of treatment of diabetic foot syndrome in critical lower limb ischemia, based on the use of prolonged blockade of local anesthetic ropivacaine.

Key words: diabetes, anesthesia support, diabetic foot, prolonged blockade.

В.Н. Кохно, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анестезиологии и реаниматологии лечебного факультета НГМУ, г. Новосибирск; **Е.М. Локтин**, д-р мед. наук, зав. отделением анестезиологии и реаниматологии ГБУЗ НСО ГКБ № 2, г. Новосибирск, E-mail: dok_pilulkin@mail.ru; **В.А. Зотов**, д-р мед. наук, проф. каф. хирургии НГМУ, г. Новосибирск; **Т.С. Флягин**, врач анестезиолог-реаниматолог ГБУЗ НСО ГКБ № 2, соискатель НГМУ, г. Новосибирск, E-mail: yel_dragon@mail.ru

ПРОВОДНИКОВАЯ АНЕСТЕЗИЯ ПРИ ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ БОЛЬНЫМ С НАРУШЕНИЯМИ УГЛЕВОДНОГО ОБМЕНА

Совершенствование методов лечения синдрома диабетической стопы в условиях критической ишемии нижних конечностей на основе применения пролонгированной блокады местным анестетиком ропивакайном.

Ключевые слова: диабет, анестезиологическое обеспечение, диабетическая стопа, пролонгированная блокада.

Пациенты с гнойно-некротическими поражениями нижних конечностей составляют 60-70% всех больных с синдромом диабетической стопы [1; 2]. По данным ВОЗ за 2009-2010 гг., тяжелые осложнения и необратимая инвалидизация имеются у всех заболевших, а летальность в различных возрастных группах при диабетической гангрене составляет до 55% [3].

В международном соглашении по диабетической стопе (2000) было принято определение СДС как, комплекса анатомо-физиологических изменений у больного с сахарным диабетом связанного с диабетической нейропатией, ангиопатией, остеоартропатией на фоне которых развиваются гнойно-некротические процессы [4]. До сих пор оказание помощи больным с синдромом диабетической стопы далеко от совершенства. По меньшей мере, у 47% больных лечение начинается позднее возможного. Результатом являются ампутации конечностей, увеличивающие смертность больных в 2 раза и повышающие дальнейшую стоимость лечения и реабилитации больных в 3 раза [5]. Необходимость совершенствования методов диагностики и лечения критической ишемии нижних конечностей и сахарного диабета обусловлена постоянным ростом числа больных и не до конца решенными вопросами выбора оптимальной хирургической тактики и анестезиологического обеспечения.

В настоящее время известны следующие способы анестезиологического пособия при оперативных вмешательствах на нижних конечностях у пациентов с синдромом диабетической стопы: внутривенная анестезия, спинальная анестезия, эпидуральная анестезия [6; 7].

Каждый из перечисленных способов имеет ряд недостатков, например, такие как дестабилизация гликемического профиля в связи с голодом в период предоперационной подготовки, длительная иммобилизация пациента в раннем послеопера-

ционном периоде связанная со спинальным или эпидуральным блоком, интраоперационное нарушение гемодинамики от кардиодепрессивного действия местных анестетиков, опасность апноэ [8; 9].

Нами предложен относительно простой и безопасный способ анестезиологического пособия при оказании хирургической помощи пациентам с диабетической стопой – пролонгированная анестезия седалищного нерва.

Целью исследования является выявление преимуществ пролонгированной анестезии седалищного нерва в сравнении с другими методиками (эпидуральная, внутривенная анестезия) при оказании хирургической помощи пациентам с синдромом диабетической стопы.

Материалы и методы. В данное открытое проспективное когортное исследование случайным образом включено 107 больных с сахарным диабетом, течение заболевания которых осложнилось синдромом диабетической стопы. В исследование вошли пациенты, которым выполнялось оперативное вмешательство на стопе по поводу инфицированных трофических язв: одномоментная радикальная некрэктомия.

Критерии включения: Возраст 18-85 лет, сахарный диабет осложненный синдромом диабетической стопы, плече-лодыжечный индекс <0,4.

Критерии исключения: IV стадия (по Вагнеру) диабетической стопы, неконтролируемая гипергликемия, риск анестезиологического пособия по ASA > 3, наличие аллергии и анафилактических реакций на введение анестетиков, наличие гнойничковых поражений кожи в области проведения блокады седалищного нерва. С учетом тактики анестезиологического пособия больные разделены на 4 группы.

Таблица 1

Данные о пациентах

Клиническая характеристика	Данные
Количество наблюдений (количество человек)	107
Средний возраст (лет)	76,4±8,6
Мужчины	n=52(48,6%)
Женщины	n=55(59,4%)
I степень диабетической стопы по Вагнеру	n=28(26,2%)
II степень диабетической стопы по Вагнеру	n=40(37,4%)
III степень диабетической стопы по Вагнеру	n=39(36,4%)

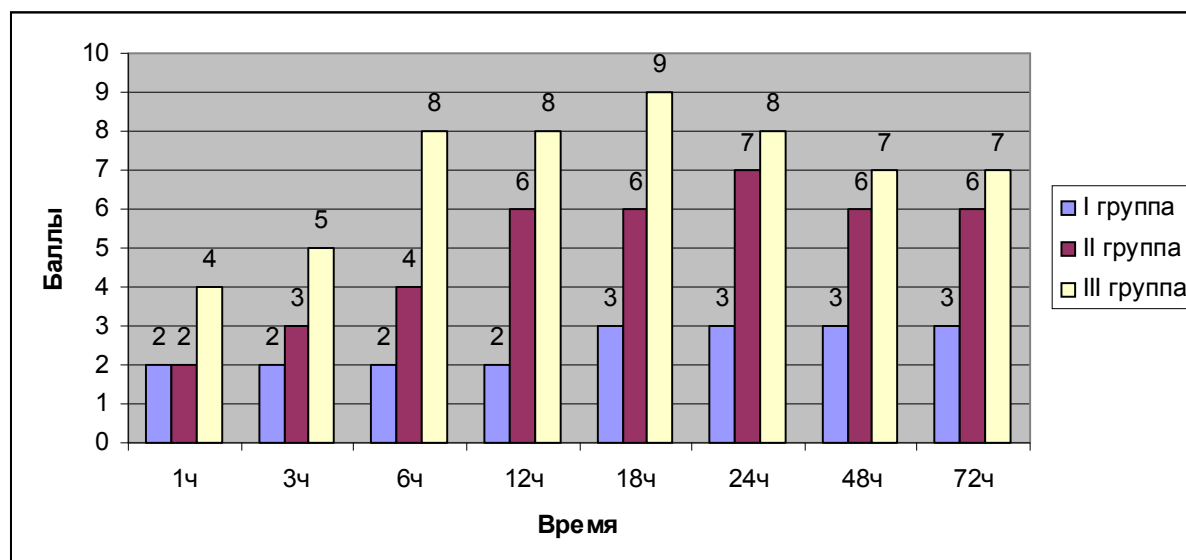


Рис. 1. Динамика послеоперационного болевого синдрома

Интраоперационные показатели среднего артериального давления представлены на рис. 2.

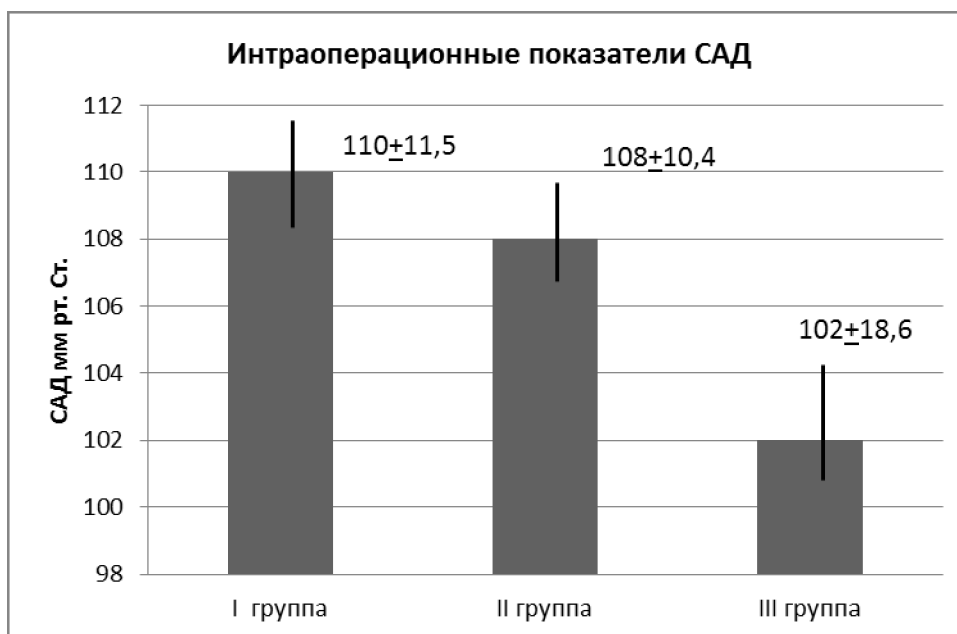


Рис. 2. Интраоперационные показатели среднего артериального давления

Динамика локального кровотока оценивалась доплерографическим методом определения плече-лодыжечного индекса (рис. 3).

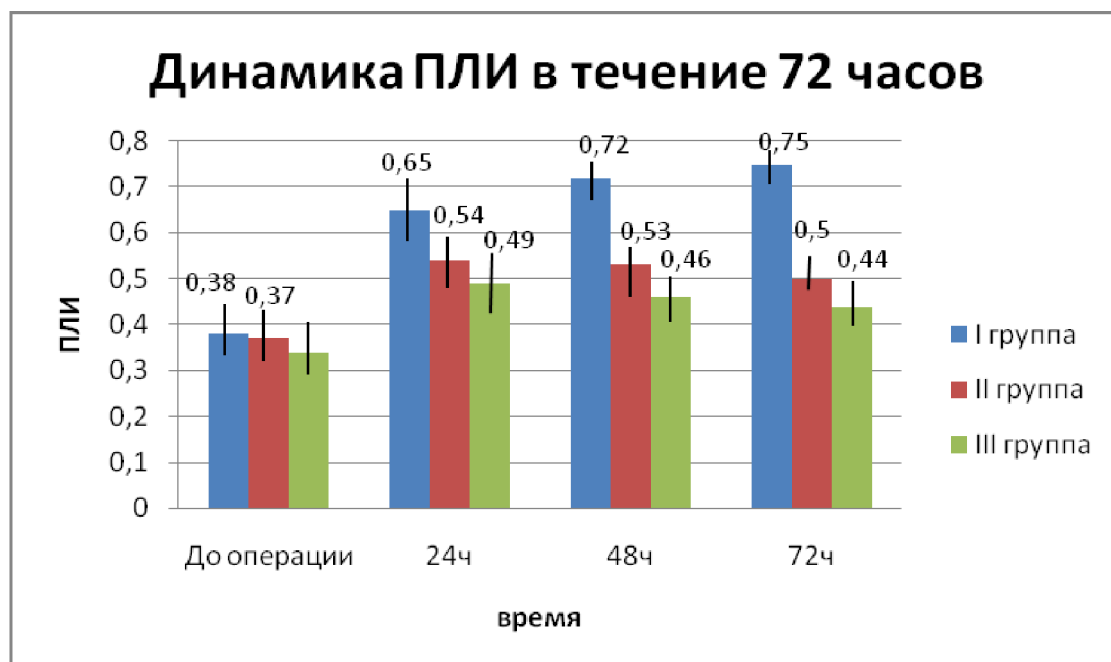


Рис. 3. Динамика локального кровотока оценивалась

I группу составили 37 (34,6%) пациента с I и III стадией (по Вагнеру) гнойно-некротической формы диабетической стопы, которым в анестезиологическом пособии применяли блокаду седалищного нерва с установкой катетера для пролонгирования анестезии в течение 72 часов.

II группу составили 35 (32,7%) пациентов с I и III стадией (по Вагнеру) гнойно-некротической формы диабетической стопы, которым применяли пролонгированную эпидуральную анестезию в течение 72 часов.

III группу составили 35 (32,7%) пациента с I и III стадией (по Вагнеру) гнойно-некротической формы диабетической стопы, которым в анестезиологическом пособии применяли внутривенную анестезию (пропофол, фентанил).

Блокада седалищного нерва выполнялась из заднего доступа (в положении Симса), затем с помощью иглы Туохи диаметром 16G устанавливался катетер диаметром 18G. Анестезия проводилась раствором ропивакаина (НАРОПИН, ASTRAZENECA, AB Швеция) 7,5мг/мл – 20 мл с последующей инфузией в катетер 2-4 мг/час с помощью инфузионного насоса «Braun Perfusor Compact S» (Германия).

Во всех 4 группах проводилась комбинированная терапия: антибактериальную терапию (цефалоспорины III поколения), низкомолекулярные фракционированные гепарины: Эноксапарин натрия 0,8 мл/сут. п/к (КЛЕКСАН, SANOFI-AVENTIS Франция), гепариноиды сулодексид 600 ЛЕ/сут (БЕССЕЛ ДУЭ Ф. ALFA WASSERMANN, S.p.A. Италия) Все пациенты были переведены

на инсулин короткого действия с частотой введения не реже 4-6 раз в сутки до стабилизации уровня глюкозы крови в пределах 6-10 ммоль/л затем по схеме вводился пролонгированный инсулин утром. Больным всех групп проводилась премедикация: мидазолам (дормикум F.Hoffmann-La Roche, Ltd. Швейцария) – 10 мг внутримышечно за 60 мин до операции.

Интраоперационно уровень седации оценивался по шкале Ramsey. Динамику моторного блока оценивали по шкале Bromage. Интенсивность болевого синдрома на фоне послеоперационной анальгезии оценивали по визуальной аналоговой шкале (ВАШ) через 1, 3, 6, 12, 18, 24, 48, 72 часа. Учитывалось начало развития послеоперационного болевого синдрома и количество наркотических анальгетиков введенных пациентуаоперационно проводился мониторинг АД, ЧСС, SpO2.

Перед операцией и в раннем послеоперационном периоде проводилась запись ЭКГ, измерение гликемии, контролировалось АД, ЧСС, показатели красной крови и лейкоцитарной формулы. В качестве критерия оценки периферического кровотока пораженной конечности выполнялось УЗДГ аппаратом Logiq-400 с измерением плече-подмышечного индекса (ПЛИ). Диагностика проводилась до оперативного вмешательства, через 24, 48, 72 часа после оперативного вмешательства.

Одним из критериев определения предоперационного статуса пациента страдающего сахарным диабетом является наличие и тяжесть диабетического кетоацидоза. Простым и доступным методом определения тяжести является определение коэффициента поверхностного натяжения сыворотки крови (А. Адамсон, 1979; Е.И. Верещагин, 2006).

Лабораторные исследования включали в себя методы: стандартные (ОАК, ОАМ, определение ацетоацетата мочи, гликемический профиль) и дополнительные (КОС, венозной крови; определение СЖК сыворотки крови, оценка КПН сыворотки крови).

Проверка соответствия количественных количественных данных закону нормального распределения осуществлялась

с помощью критерия Шапиро-Уилка. Ввиду ненормального распределения, для поиска различий в исследуемых группах исследовался непараметрический критерий. Манна-Уитни. При сравнении более двух групп применяли поправку Бонферони. Обработка категориальных данных осуществлялась при помощи критерия Х2. Степень взаимного влияния признаков оценивалась корреляцией по Спирмену (А.А. Платонов, 2000). Критический уровень нулевой статистической гипотезы (об отсутствии различий и влияний) во всех случаях принят равным 0,05.

Расчеты и графическое представление результатов осуществлялись программами статистической обработки данных Statistica 7.0, SPSS 11.5, MS Excel из пакетов MS Office 2003 и 2007.

Результаты. Во время операции уровень у всех пациентов гемодинамические показатели были стабильными АД $126 \pm 8,2/73 \pm 7,2$ мм рт. ст., ЧСС $82,9 \pm 7,8$ уд. мин., SpO2 $96 \pm 3\%$. Седация в I, II и IV группах была поверхностной (2-3 балла по Ramsey), в III группе глубокой (4-5 баллов по Ramsey). Динамика послеоперационного болевого синдрома представлена на рис. 1.

Выводы

1. При проведении пролонгированной блокады седалищного нерва отмечается более комфортное течение раннего послеоперационного периода: отмечается снижение потребности дополнительного введения антицицептивных препаратов по сравнению с группами, получавшими непродолгованную блокаду и ТВА на фоне стандартной терапии, стабильные показатели ВАШ.

2. Проведенный по результатам исследования статистический анализ показал, что используемая методика пролонгированной анестезии седалищного нерва достоверно ($p > 0,05$) оказывает влияние на локальную микроциркуляцию, с первых часов анестезии.

3. Методика пролонгированной блокады седалищного нерва может использоваться как альтернатива эпидуральной анестезии при данном виде хирургических вмешательств.

Библиографический список

1. Синдром диабетической стопы: методич. рекомендации / И.В. Гурьева, И.В. Кузина, А.В. Воронин [и др.]. – М., 2000.
2. Диабетическая стопа / И.И. Дедов, О.В. Удовиченко, Г.Р. Галстян. – М., 2005.
3. Сахарный диабет: ретинопатия / Т.М. Миленькая, И.И. Дедов, М.В. Шестакова // Медицина. – 2001.
4. Jean-Louis Richard, Albert Sotto, and Jean-Philippe Lavigne New insights in diabetic foot infection // World J Diabetes. – 2011. – February 15;2(2).
5. Lee, A.J. Smith, van Wijk, Improved Prediction of Fatal Myocardial Infarction Using the Ankle Brachial Index in Addition to Conventional Risk Factors / A.J. Lee, J.F. Price, M.J. Russel, F.B. // Circulation. – 2004. – 110:3075-3080.
6. Анестезиологическое пособие оперативных вмешательств у больных с диабетической ангиопатией нижних конечностей // А.С. Карпенко, В.Н. Синельникова, В.П. Корчат, А.П. Гончарова // Клиническая хирургия. – 2001. – № 8.
7. Min-Woong Sohn? Rodney M. Stuck, Michael Pincur, Todd A. Lee, and Elly Budiman – Mak Lower – Extremity Amputation Risk After Charcot Arthroathy and Diabetic Foot Ulcer // Diabetes Care. – 2010. – January; 33(1).
8. Abolfazl Shojaiefard, Zhamak Khorgami? And Bagher Larijani Independent risk factors for amputation in diabetic foot// Int J Diabetes Dev Ctries. – 2008. – Apr-Jun, 28(2).
9. American Society of Anesthesiologists Task Force on Republic Anesthesia. Practice guidelines for obstetric anesthesia: an updated report by the American Society of Anesthesiologists Task Force on Obstetric Anesthesia // Anesthesiology. – 2007.

Bibliography

1. Sindrom diabeticheskoy stopi: metodich. rekomendacii / I.V. Gurjeva, I.V. Kuzina, A.V. Voronin [i dr.]. – M., 2000.
2. Diabeticheskaya stopa / I.I. Dedov, O.V. Udovichenko, G.R. Galstyan. – M., 2005.
3. Sakhariniy diabet: retinopatiya / T.M. Milenjkaya, I.I. Dedov, M.V. Shestakova // Medicina. – 2001.
4. Jean-Louis Richard, Albert Sotto, and Jean-Philippe Lavigne New insights in diabetic foot infection // World J Diabetes. – 2011. – February 15;2(2).
5. Lee, A.J. Smith, van Wijk, Improved Prediction of Fatal Myocardial Infarction Using the Ankle Brachial Index in Addition to Conventional Risk Factors / A.J. Lee, J.F. Price, M.J. Russel, F.B. // Circulation. – 2004. – 110:3075-3080.
6. Anesteziologicheskoe posobie operativnihk vmeshatelstv u bolnihk s diabeticheskoy angiopatiey nizhnih konechnostey // A.S. Karpenko, V.N. Sinelnikova, V.P. Korchat, A.P. Goncharova // Klinicheskaya khirurgiya. – 2001. – № 8.
7. Min-Woong Sohn? Rodney M. Stuck, Michael Pincur, Todd A. Lee, and Elly Budiman – Mak Lower – Extremity Amputation Risk After Charcot Arthroathy and Diabetic Foot Ulcer // Diabetes Care. – 2010. – January; 33(1).
8. Abolfazl Shojaiefard, Zhamak Khorgami? And Bagher Larijani Independent risk factors for amputation in diabetic foot// Int J Diabetes Dev Ctries. – 2008. – Apr-Jun, 28(2).
9. American Society of Anesthesiologists Task Force on Republic Anesthesia. Practice guidelines for obstetric anesthesia: an updated report by the American Society of Anesthesiologists Task Force on Obstetric Anesthesia // Anesthesiology. – 2007.

Статья поступила в редакцию 10.08.13

УДК 612.1.8

Kalyuzhny E.A., Kuzmichev Y.G., Mikhailova S.V., Chekmareva A.I. STUDY OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF RURAL SCHOOL CHILDREN WITH COMPREHENSIVE EVALUATION. A study of the physical development of rural students Nizhny Novgorod region using the technique of integrated assessment based on certain parameters of the morphofunctional status and adaptive capacity.

Key words: morphological and functional performance, adaptability, rural students, tsentilny interval, of physical development, cardiointervalography index of functional stress.

Е.А. Калужный, канд. биол. наук, доц., г. Арзамас, E-mail: eakmail@mail.ru; **Ю.Г. Кузмищев**, д-р мед. наук, проф., г. Н. Новгород. E-mail: dr_kuzmichev@mail.ru; **С.В. Михайлова**, ст. преп., г. Арзамас, E-mail: agpi-mpbgd@mail.ru; **А.И. Чекарева**, студентка 2 курса естественно-географического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: eakmail@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ

Проведено исследование физического развития сельских школьников Нижегородской области с использованием методики комплексной оценки на основе определенных параметров морфофункционального статуса и адаптационных возможностей.

Ключевые слова: морфофункциональные показатели, адаптационные возможности, сельские школьники, центильный интервал, группы физического развития, кардиоинтервалография, индекс функционального напряжения.

Существует несколько методов оценки физического развития: метод сигмальных отклонений, регрессионный метод, метод центилей (перцентилей). Многолетняя дискуссия о методах оценки физического развития способствовала разработке современными учеными (Баранов, Кучма, Скоблина, 1998) нового подхода, известного под названием комплексной оценки физического развития. Основываясь на существующих методах, последний приобрел новое качественное содержание, углубляющее изучение процессов роста и созревания организма ребенка, подростка. Принципиально новым в данном методе является определение уровня биологического развития по комплексу морфологических критериев [1] (рис. 1).

Используя указанную методику, нами проведена комплексная оценка физического развития сельских школьников Нижегородской области.

Материалы и методы. При выявлении особенностей физического развития современных сельских школьников использовались результаты антропометрических обследований 3680 учащихся сельских школ Нижегородской области (1795 мальчиков и 1885 девочек), проведенных на базе Центра здоровья для детей г. Арзамаса.

Критерии включения: 1) учащиеся 1-11 классов сельских общеобразовательных школ с выделением 3-х возрастных групп по ступеням обучения; 2) I-II группа здоровья по результатам комплексной оценки и условно здоровые дети (III гр. при отсутствии обострений 1-2 хронических заболеваний в течение 1-2 лет до момента обследования в соответствии с рекомендациями приказов №113 и 114 МЗ России от 21.03.2003г. «Об утверждении отраслевой программы Охрана и укрепление здоровья здоровых на 2003-2010 годы»); 3) отсутствие острых (в течение 1 мес. до начала осмотра) заболеваний и клинически значимых признаков синдрома вегетативной дистонии; 4) синусовый ритм по данным электрокардиографического исследования.

Программа обследования включала измерение и анализ тотальных размеров тела, физиометрических (мышечная сила кистей рук и жизненная емкость легких) и гемодинамических показателей, кардиоинтервалографию.

Биологический возраст определялся по количеству постоянных зубов и степени выраженности вторичных половых признаков с определением половой формулы. Оценка биологического возраста и морфофункциональных показателей проводилась в соответствии с Методическими указаниями «Оценочные

Биологический возраст	Морфофункциональное состояние	
	Масса тела, окружность грудной клетки	Мышечная сила кистей рук, жизненная емкость легких
Длина тела, ее годовая прибавка, количество постоянных зубов, степень полового развития, изменение пропорций телосложения		
Соответствует календарному ($b = n$)	Гармоничное $M \pm 1\sigma_R$ и более за счет развития мускулатуры	от $M \pm \sigma$ и выше
Опережает календарный ($b > n$)	Дисгармоничное от $M - 1,1\sigma_R$ до $M - 2,0\sigma_R$ от $M + 1,1\sigma_R$ до $M + 2,0\sigma_R$ за счет жировотложения	от $M - 1,1\sigma$ до $M - 2,0\sigma$
Отстает от календарного ($b < n$)	Резко дисгармоничное от $M - 2,1\sigma_R$ и ниже от $M + 2,1\sigma_R$ и выше за счет жировотложения	от $M - 2,1\sigma$ и ниже

Рис. 1. Оценка показателей физического развития детей и подростков по комплексной схеме (А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Н.А. Скоблина)

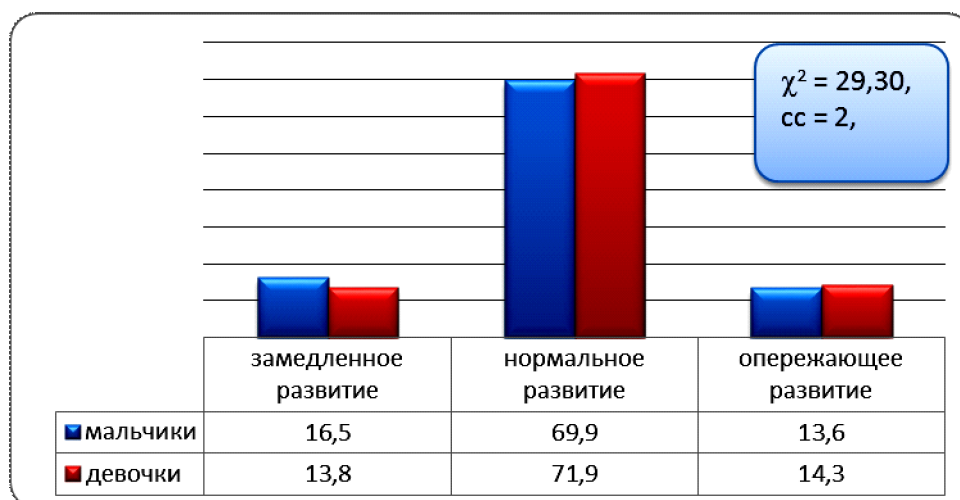


Рис. 2. Распределение сельских школьников по уровню биологического созревания (%)

таблицы физического развития сельских школьников Нижегородской области», 2012 г. [2].

Для оценки группы физического развития использовали сочетанную оценку основных антропометрических признаков – ДТ и МТ. На основании ц.и. длины тела идентифицировали оценку физического развития – от очень низкого до очень высокого. Далее в зависимости от сочетания оценок длины тела и индекса ИМТ определили группы физического развития по следующей схеме: нормальное физическое развитие, отклонения в физическом развитии (избыточная масса тела, низкая масса тела, высокая длина тела, низкая длина тела) [3].

Показатели кардиоинтервалограмм (КИГ) регистрировались на электрокардиографе «Кардиозксперт-1» в стандартных условиях. По результатам КИГ оценивается Мср (среднее значение), Мо (мода – наиболее часто встречающееся значение кардиоинтервала, характеризующее гуморальный канал регуляции и уровень функционирования системы); АМо (амплитуда моды, определяет состояние активности симпатического отдела вегетативной нервной системы); ВР (вариационный размах, отражает уровень активности парасимпатического звена вегетативной нервной системы); ИН (индекс напряжения, информирует о напряжении компенсаторных механизмов организма) [4; 5].

Количественную характеристику состояния адаптационных возможностей ребенка определили по индексу функционального напряжения (ИФН) А.В. Аболенской (1996). Оценка ИФН проведена по шкале адаптационных возможностей элементарных

биосистем. Нормальными значениями ИФН являются показатели до 1,0. Зона риска определяется при ИФН=1,01-2,0; значения ИФН выше 2,0 – относятся к патологии [6].

Формирование баз данных проведенных исследований осуществляли в ППП EXCEL-2003, СУБД FoxPro 2.6. Реализация расчетов проведена с использованием ППП статистической обработки данных Primer of Biostatistics Version 4.03.

Результаты и их обсуждение. Преимуществом комплексной оценки физического развития является использование широкого набора показателей физического развития, оцениваемых с учетом их взаимосвязи. Гармоничность физического развития определяется с использованием центильного метода, т.е. с учетом особенности статистического распределения показателей морфологического и функционального статусов. Оценивание физического развития сельских школьников проведено с расширением предложенной методики дополнительными измерительно-статистическими этапами [7].

На первом этапе определен уровень биологического развития сельских школьников Нижегородской области, который рассчитывали по оценке у младших школьников количества постоянных зубов, у детей средних и старших школьников показателей полового созревания. У 69,9% мальчиков биологический возраст соответствует паспортному, 16,5% имеют замедленное развитие, а 13,6% опережают свой календарный возраст. Среди девочек распределение уровня биологического возраста соответственно – 71,9%, 13,8% и 14,3% (рис. 2).

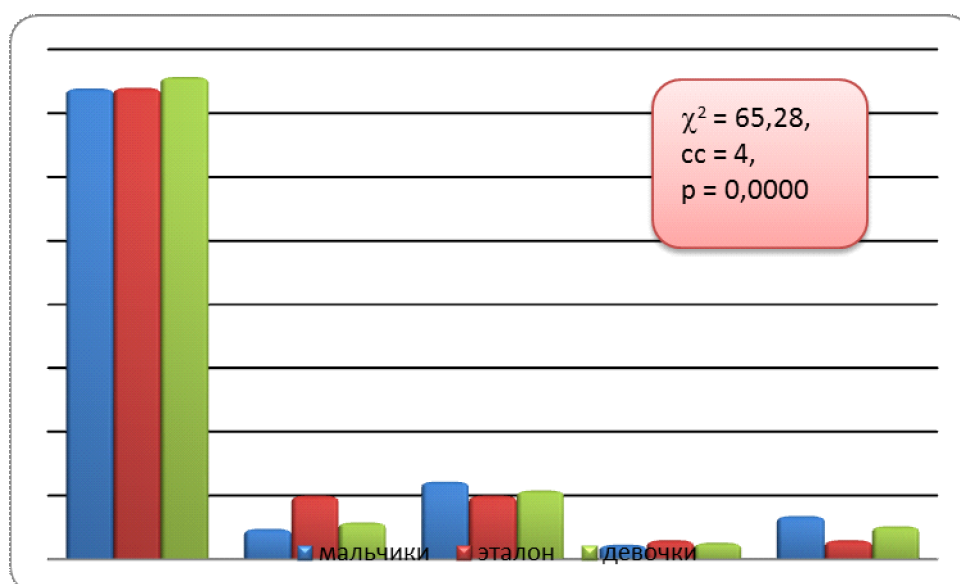


Рис. 3. Распределение сельских школьников по группам физического развития (%)

Таблица 1

Показатели гармоничности морфофункционального статуса сельских школьников

Уровень биологического развития	Пол	Доля детей, %	Нормальные МП	Нормальные ФП	Нормальные МП + ФП	Статистика
БВ отстает от ПВ	М	16,5	75,0	55,8	46,2	$\chi^2=13,07$; $c/c=3$; $P=0,006$
	Д	13,8	70,8	59,5	46,6	
БВ соответствует ПВ	М	69,9	75,8	60,3	58,3	$\chi^2=14,79$; $c/c=3$; $P=0,003$
	Д	71,9	77,9	61,3	69,1	
БВ опережает ПВ	М	13,6	62,7	56,6	55,7	$\chi^2=6,02$; $c/c=3$; $P=0,146$
	Д	14,3	69,6	58,4	64,5	

Примечание: МП – морфологические показатели; ФП – функциональные показатели; БВ – биологический возраст, ПВ – паспортный возраст.

На втором этапе оценена гармоничность морфологического статуса сельских школьников. Гармоничное физическое развитие имеют 75,0% мальчиков с замедленным статусом биологического возраста, среди детей с соответствующим возрасту развитием – 75,8%, а среди опережающих свой возраст – 62,7%. У девочек аналогичные показатели имеют следующую структуру: 70,8%, 77,9% и 69,6% соответственно (рис.3). Структура распределения мальчиков и девочек с дисгармоничным физическим развитием имеет схожие тенденции и характеризуется значениями выше эталонных среди группы отстающих детей представителями с НМ и НД. Опережающий темп биологического развития обуславливает превышение нормы по численности школьников в группах с ВД и ИМ. Для дисгармоничных детей с соответствующим своему возрасту развитием характерно снижение доли с НМ и преобладание школьников с ВД, а у мальчиков опережающего развития ИМ повышается до 20,9%.

Таким образом, большинство сельских школьников характеризуется гармоничным физическим развитием и преобладанием среди дисгармоничных мальчиков и девочек численности детей с ИМ и ВД. Отмечается тенденция снижения гармоничности морфологических показателей с ускорением процесса созревания организма сельских школьников.

На третьем этапе для оценки гармоничности функционального статуса проведена оценка физиологических показателей сельских школьников. Центильное распределение ЖЕЛ и ДПК, как у мальчиков, так и у девочек, имеет правостороннее смещение, наиболее выраженное в группе школьников с опережающим развитием. Распределение показателей гемодинамики (ЧСС и САД) близко к эталонному, но имеет завышенные значения показателя ЧСС в 8 ц.и. среди детей с соответствующим и опережающим биологическим возрастом, а для отстающих детей характерно левостороннее смещение САД.

Показатели ДАД также характеризуется ярко выраженным правосторонним смещением, независимо от пола, УБР и гармоничности.

Полное заключение о физическом развитии ребенка складывается из оценки уровня биологического развития, оценки гармоничности физического развития и уровня функциональных параметров. Обобщенные данные о физическом развитии детей представлены в таблице 1, из которой видно, что гармоничные морфологические показатели свойственны большему проценту школьников, чем функциональные, снижение которых обусловлено данными гемодинамики. Для девочек характерна большая гармоничность физического развития, чем для мальчиков, особенно с нормальным и опережающим темпом развития.

Большинство сельских школьников имеет соответствующий возрасту УБР, среди девочек этот показатель несколько выше (на 2%). Среди них также отмечена большая доля (на 0,8%) с опережающим и меньшая (на 2,7%) с замедленным биологическим развитием, чем в группе мальчиков.

Оценка морфологического статуса выявила соответствующие эталону доли мальчиков и девочек с гармоничным развитием, 73,9% и 75,7% соответственно, причем в группе детей с опережающим развитием эти показатели повышаются (до 75,8-77,9%). Для детей с дисгармоничным развитием характерно снижение доли с НМ и преобладание школьников с ВД, а для мальчиков еще и с ИМ, в отличие от стандартных норм. Центильное распределение физиологических показателей (ЖЕЛ, ДПК) имеет правостороннее смещение, что отражает благоприятные тенденции функциональных возможностей у сельских и школьников. Распределение показателей гемодинамики (ЧСС и САД) близко к эталонному, а ДАД, имея негативный характер правостороннего смещения, указывает на недостаточность расслабления сердечной мышцы во время диастолы сердца и, следовательно, возможное напряжение адаптационных возможностей у сельских школьников.

Большее половины детей имеют сочетанный статус гармоничности морфологических и функциональных показателей, причем девочки характеризуются большей гармоничностью морфофункционального развития, чем мальчики, независимо от темпа биологического развития.

На четвертом этапе проведена оценка адаптационных возможностей по данным кардиоинтервалограммы с расчетом ИФН (таблица 2). Показатель результирующего напряжения аппарата регуляции – индекс функционального напряжения А.В. Аболенской (1996), позволяет представить количественную характеристику состояния адаптационных возможностей индивида. Шкала адаптационных возможностей элементарных биосистем (ЭБС), является своеобразной «периодической системой» циклической смены стадий адаптации или процесса рассеяния энергии и функциональных резервов ЭБС, развивающегося по спиралеобразной направляющей приспособительного эффека при различных состояниях организма. Получив значение ИФН – количественный показатель, отражающий степень выраженности обменно-структурных сдвигов, благодаря упорядоченному в системе координат балансу соотношению сопряженных функций ВР/Амо, мы имеем возможность уточнить характеристику адаптационного процесса, контролировать на сколько усиливается или уменьшается на данный момент морфофункциональ-

Таблица 2

Показатели адаптационных возможностей сельских школьников, %

Зона адаптационных возможностей	Доля детей, %		Характер приспособительных реакций
	М	Д	
Норма адаптации	72,6	72,9	адаптивный
Зона риска	17,4	19,8	пуск компенсаторных механизмов
Зона патологии	10,0	7,3	компенсаторно-приспособительные реакции разных уровней
Статистика	$\chi^2=2,75$; $c/c=2$; $P=0,253$		

ные изменения в этих ЭБС. Шкала адаптационных возможностей элементарных биосистем, предложенная А.В. Аболенской, является своеобразной «периодической системой» циклической смены стадий адаптации или процесса рассеяния энергии и функциональных резервов ЭБС, развивающегося по спиралевидной направляющей приспособительного эффекта при различных состояниях организма [6].

Выводы

1. Большинство сельских школьников имеет соответствующий возрасту УБР, среди девочек этот показатель несколько выше (на 2,5%). Среди них также отмечена большая доля (на 0,7%) с опережающим и меньшая (на 3,2%) с замедленным биологическим развитием, чем в группе мальчиков.

2. Оценка морфологического статуса выявила соответствующие эталону доли мальчиков и девочек с гармоничным развитием, 75,0% и 75,7% соответственно, причем в группе детей с опережающим развитием эти показатели понижаются (до 63,6-69,6%). Для детей с дисгармоничным развитием характерно снижение численности школьников с НД и ВД и преобладание школьников с НМ и ИМ, в отличие от стандартных норм.

3. Центильное распределение физиологических показателей (ЖЕЛ, ДПК) имеет правостороннее смещение, что отражает благоприятные тенденции функциональных возможностей у сельских и школьников.

4. Распределение показателей гемодинамики (ЧСС и САД) близко к эталонному, а ДАД, имея негативный характер правостороннего смещения, указывает на недостаточность расслабления сердечной мышцы во время диастолы сердца и, следовательно, напряжение адаптационных возможностей у сельских школьников.

5. Больше половины детей (46,2%-69,1%) имеют сочетанный статус гармоничности морфологических и функциональных показателей, причем девочки характеризуются большей гармоничностью морфофункционального развития, чем мальчики, независимо от темпа биологического развития.

6. У большинства обследованных сельских школьников (72,6-72,9%) адаптационные возможности находятся в зоне нормы с адаптивным характером приспособительных реакций, остальная четверть мальчиков и девочек составляют группы риска и патологии с напряжением компенсаторных механизмов разных уровней.

Библиографический список

1. Физическое развитие детей и подростков на рубеже тысячелетий / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Н.А. Скоблина. – М., 2008.
2. Комплексная оценка физического развития школьников: методические указания / Е.А. Калюжный, Ю.Г. Кузмицев, Е.С. Богомолова [и др.]. – Арзамас, 2012.
3. Оценка физического развития детей и подростков г. Нижнего Новгорода: методические указания / Е.С. Богомолова [и др.]. – Н. Новгород, 2011.
4. Калюжный, Е.А. Оценочные таблицы показателей КИГ детей и подростков / Е.А. Калюжный, С.В. Михайлова, Ю.Г. Кузмицев, А.С. Поляшова, Е.В. Погодина, Н.В. Жулин // Вестник Чувашского государственного университета. – Чебоксары, 2011.
5. Шлык, Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов. – Ижевск, 2009.
6. Аболенская, А.В. Адаптационные возможности организма и состояния здоровья детей. – М., 1996.
7. Михайлова, С.В. Комплексная оценка физического развития сельских школьников Нижегородской области // Актуальные вопросы современной науки: материалы XX Международной научно-практич. конф. / науч. ред. проф. И.А. Рудакова. – М., 2013.

Bibliography

1. Fizicheskoe razvitiye detey i podrostkov na rubezhe tihsyacheletiy / A.A. Baranov, V.R. Kuchma, N.A. Skoblina. – M., 2008.
2. Kompleksnaya ocenka fizicheskogo razvitiya shkolnikov: metodicheskie ukazaniya / E.A. Kalyuzhniy, Yu.G. Kuzmichev, E.S. Bogomolova [i dr.]. – Arzamas, 2012.
3. Ocenka fizicheskogo razvitiya detey i podrostkov g. Nizhnego Novgoroda: metodicheskie ukazaniya / E.S. Bogomolova [i dr.]. – N. Novgorod, 2011.
4. Kalyuzhniy, E.A. Ocenochiye tablichi pokazateley KIG detey i podrostkov / E.A. Kalyuzhniy, S.V. Mikhaylova, Yu.G. Kuzmichev, A.S. Polyashova, E.V. Pogodina, N.V. Zhulin // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta. – Cheboksary, 2011.
5. Shlyk, N.I. Serdechniy ritm i tip regulyatsii u detey, podrostkov i sportsmenov. – Izhevsk, 2009.
6. Abolenskaya, A.V. Adaptatsionnye vozmozhnosti organizma i sostoyaniya zdorov'ya detey. – M., 1996.
7. Mikhaylova, S.V. Kompleksnaya ocenka fizicheskogo razvitiya sel'skikh shkolnikov Nizhegorodskoy oblasti // Aktualniye voprosi sovremennoy nauki: materialih KhKh Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / nauch. red. prof. I.A. Rudakova. – M., 2013.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 616

Pronin O.V., Pronina L.V., Pronin S.V. FEATURES DIAGNOSIS, CLINICAL AND TREATMENT OF CHRONIC PAIN SYNDROME (NON-CANCER). Proposed and justified treatment of chronic pain as a distinct disease. The possibility of applying different types of biofeedback training for pain. Formulate approaches to the selection of patients for training on the basis of biofeedback.

Key words: chronic pain, psychosomatic aspect of chronic pain, nociception, biofeedback training, biofeedback.

О.В. Пронин, врач, МЗ НСО, г. Новосибирск; Л.В. Пронина, невропатолог, ФГБУЗ СОМЦ ФМБА России; С.В. Пронин, канд.мед.наук, АНО НБ «Витра», г. Новосибирск, E-mail: svpronin@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ, КЛИНИЧЕСКОГО ТЕЧЕНИЯ И ТЕРАПИИ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ БОЛИ (NON-CANCER)

Предлагается и обосновывается трактовка хронической боли как самостоятельной болезни. Рассматривается возможность применения различных видов БОС-тренингов для купирования болевого синдрома. Формулируются подходы к отбору пациентов для тренингов на основе биоуправления.

Ключевые слова: хроническая боль, психосоматический аспект хронической боли, ноцицепция, БОС-тренинги, биоуправление.

Одна из проблем общественного здоровья вызвана по-старением населения и связанного с этим увеличением распро-

странности хронической боли (ХБ). Число лиц с ХБ в популяции может составлять от 2 до 50 % [1-4]. Установлено, что час-

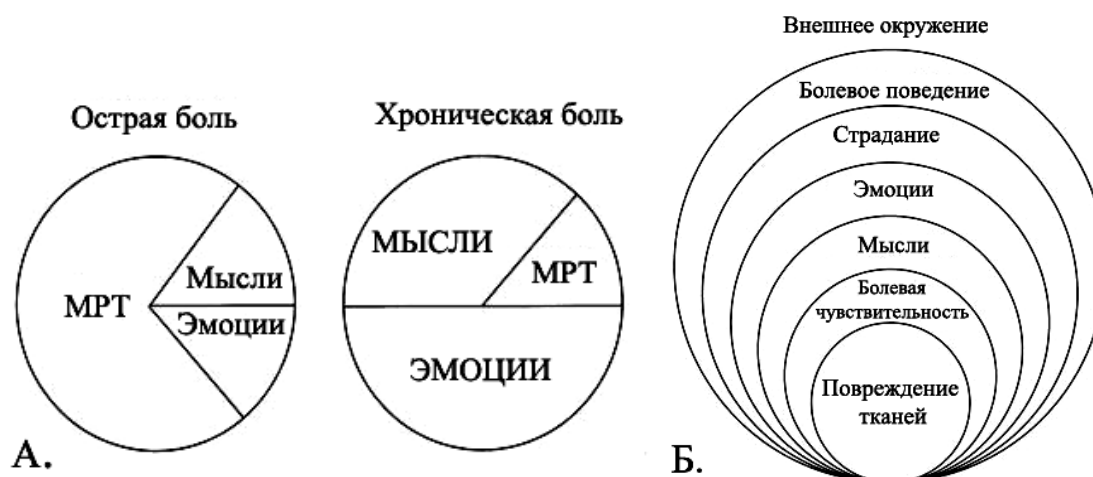


Рис. 1. Формирование патологической алгической системы (рис. А) и ее возможность ее трансформации в психосоматическое заболевание с соматоформным хроническим болевым расстройством (рис. Б)

Условные обозначения: МРТ – местная реакция ткани на повреждение.

тота ХБ выше среди женщин, у лиц с низкими доходами, увеличивается с возрастом, связана с депрессией и эмоционально-стрессовыми факторами, имеет культурные и этнические особенности [5-7]. В структуре ХБ преобладают боли скелетно-мышечного происхождения и головные боли. По данным ВОЗ, болевые синдромы составляют одну из ведущих причин (от 11,3 до 40%) обращений к врачу в системе первичной медицинской помощи [8]. В структуре неврологического приема пациенты с хроническими болевыми синдромами (ХБС) составляют до 52,5% [8]. По некоторым данным, до 75 % пациентов, страдающих ХБ, предпочитают не обращаться к врачу [9].

Согласно определению, предложенному Международной ассоциацией исследования боли (1994) «боль — это неприятное чувственное и эмоциональное переживание, которое возникает при повреждении и угрозе повреждения ткани или относимое лишь к такому повреждению». Боль — это не только активность, продуцируемая ноцицепторами и ноцицептивными путями. Она всегда представляет собой психологическое состояние [1]. Анализ ее связи и психологического состояния показал, что боль всегда ассоциируется с тревогой и депрессией. Доказано, что при ХБ часто нет прямой связи между интенсивностью болевого ощущения и степенью органического повреждения, и можно согласиться со словами С.Р. van Wilgen, что «ХБ это боль без соматического субстрата» [10]. С позиций современной патофизиологии, ХБ представляет собой типовой патологический процесс, заключающийся в возникновении под воздействием болевого раздражения специфических изменений в синаптической передаче ноцицептивных сигналов в задних рогах спинного мозга, развитии периферической и центральной сенситизации, нарушении модулирующей деятельности естественной антиноцицептивной системы, многоуровневом формировании в центральной нервной системе агрегатов гиперактивных нейронов (генераторов патологически усиленного возбуждения) и образования патологической алгической системы, характеризующейся самоподдерживающей активностью, зависимостью от ряда факторов внешней и внутренней среды организма и резистентностью к терапевтическим воздействиям [11-13].

Акцент на психосоматический аспект хронической боли делается в ряде работ [14], где выделяются пациенты подверженные боли — «rain-prone patient». Во многих случаях развитию хронического болевого синдрома способствует предшествующий перенесенный психосоматический дистресс. Склонность к психосоматическим расстройствам определяется целостными патохарактерологическими свойствами: хронической тревожностью, склонностью к фрустрации, истерическими и нарциссическими чертами. Психопатологические проявления соматоформных расстройств чаще всего образуют симптомокомплексы, обозначаемые как конверсионное, соматизированное, хроническое соматоформное болевое расстройство [15].

Исходя из патофизиологических аспектов развития болевого синдрома, выделяют основные его виды: **ноцицептивная** — возникает при любом повреждении ткани, вызывающем возбуждение периферических болевых рецепторов и специфических

соматических или висцеральных афферентных волокон. Данный тип боли чувствителен к опиоидным и другим анальгетикам, также ее можно контролировать терапевтическим воздействием на болевой очаг. **Невропатическая боль** обусловлена повреждением или изменением состояния соматосенсорной (периферических и/или центральных отделов) системы, носит персистирующий характер. Для нее характерна большая длительность, неэффективность анальгетиков (невосприимчива к опиатам в обычных анальгетических дозах), что свидетельствует об отличии ее механизмов от ноцицептивной боли. Сопровождается вегетативными расстройствами, такими как снижение кровотока, гипер и гипогидроз в болевой области. **Психогенные боли** возникают в отсутствие какого-либо органического поражения, которое позволило бы объяснить выраженность боли и связанные с ней функциональные нарушения. Психогенные боли — одно из множества нарушений, характерных для соматоформных расстройств. Любое хроническое заболевание или недомогание, сопровождающееся болью, влияет на эмоции и поведение личности. Боль часто ведет к появлению тревожности и напряженности, которые сами усиливают ее восприятие [16]. Хроническая (вторичная, протопатическая, патологическая) боль является дезадаптирующей, дезинтегрирующей в деятельности многих функциональных систем.

Цель работы: изучить особенности клинического течения хронической боли как атрибутативного соматоформного расстройства в неврологической клинике и определить возможность патогенетической терапии.

Предметом исследования были следующие хронические болевые расстройства:

- хроническое соматоформное болевое расстройство — F45.4, где боль — основная и обычно единственная жалоба;
- боль в одной или нескольких частях тела, которая вследствие своей выраженности требует медицинского вмешательства;
- боль вызывает клинически значимый дистресс или нарушение в социальной, трудовой или иной сфере жизнедеятельности.

Другие значимые критерии:

Психологические факторы способны сыграть важную роль в возникновении, тяжести, усилении или сохранении боли. В появлении симптомов или нарушений отсутствует преднамеренность (в отличие от имитируемых, расстройств и симуляции); болевые ощущения нельзя признать проявлением расстройства настроения, состояния тревоги, психотического расстройства.

Острое болевое расстройство: продолжительность менее 6 мес., хроническое: продолжительность 6 мес. и более. Упорная (в большинстве дней не менее, чем шестимесячного периода), тяжелая и мучительная боль в разных частях тела, которая не может быть объяснена адекватно наличием физиологического процесса или физического расстройства, и на которой постоянно сфокусировано внимание пациента.

Наиболее часто используемые критерии исключения: Это расстройство не встречается при наличии шизофрении или свя-

занных с ней расстройств (F20-F29) или только в течение различных расстройств настроения (аффективных) (F30-F39), соматизированного расстройства (F45.0), недифференцированного соматоформного расстройства (F45.1) или ипохондрического расстройства (F45.2).

Объект и методы исследования. Наблюдалось 382 пациента, в возрасте от 14 до 76 лет ($42,9 \pm 16,6$ лет), где мужчины составили 28,6 % ($37,5 \pm 15,5$ лет) и женщины 71,4 %, ($45,6 \pm 16,4$ лет). Время от начала появления болей до момента госпитализации было в диапазоне 7 дней – 1 год, в среднем $3,1 \pm 0,3$ месяца (мужчины/женщины $4,6 \pm 2,4/2,4 \pm 2,1$ месяца). Продолжительность лечения болевого синдрома в клинике составила от 14 до 21 койко/дней. Показаниями для госпитализации служили следующие состояния: болевой синдром длительностью не менее 1 месяца, интенсивность которого не уменьшается под влиянием стандартной терапии (75 случаев – 19,6 %). Пациенты с болевым синдромом, где, несмотря на снижение под влиянием стандартной терапии интенсивности болевого ощущения, не восстановилась трудоспособность и сохраняется значительное снижение качества жизни, требующих специальных методов терапии (201 случай – 52,6%). Болевой синдром, требующий интенсивной комплексной, комбинированной терапии с тщательным подбором дозы лекарственных препаратов – постгерпетическая невралгия, тригеминальная, фантомные боли и т.п. (5 случаев – 1,3%). Болевой синдром, лечение которого осложнилось толерантностью к проводимой терапии и лекарственной зависимостью, адверсивными реакциями (21 случай – 5,5%). Болевой синдром, протекающий на коморбидно отягощенном фоне, т.е. требующего мультидисциплинарного этапного лечения – ортопедического, нейрохирургического, ангиологического, онкологического (36 случаев – 9,4%). Болевые синдромы с неустановленной причиной (29 случаев – 7,6%). Мигренозные состояния 1 случай – 0,3%.

Также для объективизации оценки и выявления особенностей протекания клиники болевого синдрома у ряда пациентов (14 человек) было проведено ЭЭГ – миографическое тестирование и тренировки с биологической обратной связью с помощью интерфейса БИ-11 (Штарк М.Б.). Применялось биполярное отведение ЭЭГ сигнала. ЭМГ сигнал регистрировался на уровне болевых проявлений с паравертебральным расположением электродов. Они были отобраны с помощью генератора случайных чисел, которым проведен 41 тренинг. Курс коррекции у этой группы пациентов, составил 6 индивидуальных занятий. В каждое входили фоновые записи основных нейрофизиологических показателей до и после каждого тренинга в течение 10 минут. Основная сессия с продолжительностью девять минут. Средние значения ($m \pm SD$ усл. ед.) по результатам всех тренингов для ЭЭГ ритмов были следующие: $q=12,7 \pm 6,5$; $a=15,9 \pm 7,7$; $b=16,3 \pm 8,9$; $SMR=4,1 \pm 1,9$. Наибольшая вариабельность отмечена у ЭМГ показателя, который составил $37,4 \pm 24,4$. Температура тела $31,9 \pm 4,0$ °C, т.е. терморегуляторная составляющая была наименее управляемым состоянием в ходе БОС тренингов, которые мы проводили.

Инструментарий для регистрации болевых проявлений. Оценка боли проводилась по нескольким методикам – визуаль-

но аналоговой шкале (ВАШ), где пациентом делалась отметка на отрезке горизонтальной линии. Крайнее левое/правое положение: отсутствие-максимум болевых проявлений, средняя оценка ВАШ $0,4 \pm 0,3$ балла ($0,3 \pm 0,2/0,4 \pm 0,3$ балла). Опросник Мак Гилла, включающий 11 пунктов по сенсорной оценке болевых проявлений и связанных с этим аффективных нарушений. Интенсивность оценивалась по 4-х бальной шкале 0 – нет, 1 – незначительно, 2 – средне, 3 – выражено. Связь болевых проявлений с движением, временем суток изучалась с помощью ВРШБ.

Все пациенты получали стандартную лекарственную терапию, которая включала назначение антидепрессантов и физиотерапевтическую помощь.

Отмечена эффективность применения ЭМГ-тренингов, особенно как системы, развивающей самоконтроль при ХБ, связанной с патологией мышечной системы [1; 17]. Температурный тренинг – снижает уровень активности симпатической нервной системы, тем самым уменьшая значимость панических и тревожных расстройств. ЭМГ – позволяет почувствовать различную степень мышечного напряжения и обучать расслаблению, копируя это состояние со здоровой зоны своего тела. Одновременное сочетание этих методик с ЭЭГ-тренингами дает возможность запустить механизм своеобразного центрального вознаграждения, связанного с достижением трансового состояния и повышением мощности определенного ритма ЭЭГ активности – тета, альфа или бета. Активизация «внутреннего вознаграждения», связанная с повышением уровня бета-эндорфина, энкефалина в процессе температурного и ЭМГ БОС тренинга, что способствует уменьшению интенсивности боли. При боли мышечного напряжения регистрируют ЭМГ лобных мышц или мышц шеи, реже мышц предплечья. Обобщен определенный опыт лечения больных с помощью ЭМГ тренингов [17]. Для регистрации нейрофизиологических сдвигов при смешанной сосудисто-мышечной боли предполагают одновременную запись ЭМГ и термометрию.

Результаты исследования. Структура болевой патологии в обследованной группе пациентов имела следующий характер. Из 382 больных в 62% основная причина болевого синдрома – остеохондроз шейно-грудного, поясничных отделов позвоночника. Болевой синдром, связанный с реактивным артритом, артритом – в 10%. Отмечались головные боли в 9%, где выявлялись мигренозные состояния, арахноидиты. В 7% случаев это были боли вызванные невралгией тройничного нерва. Висцеро-вертеброгенный синдром – 4% от числа всех пациентов, где были характерны боли в области живота. Кардиалгический синдром с болевыми проявлениями в грудной клетке отмечен в 4%. Такое же число больных (4%), с недифференцированными состояниями, где основная причина болевых проявлений связывалась с хронической сосудистой и церебральной недостаточностью. Также при углубленном обследовании выявлено, что в 1% случаев болевой синдром был вызван метастазами опухолей в костную систему и органы малого таза.

При оценке интенсивности изменения боли в зависимости от дня лечения по шкале ВАШ нами было выявлено несколько групп пациентов. Первая – с четкой тенденцией к снижению боли 56% (ВАШ $0,35 \pm 0,2$ балла). Вторая – с усилением восприятия

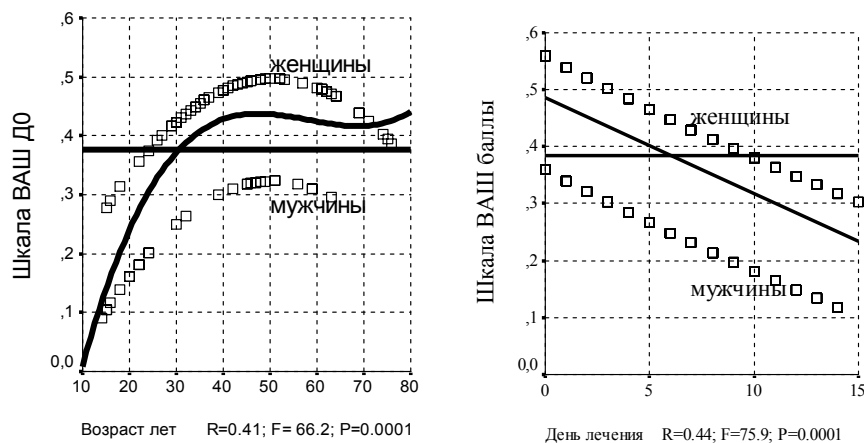


Рис. 2. Регрессионные модели связи болевых проявлений с возрастом пациентов (А) и днем лечения (Б)
Д0 – оценка боли на момент поступления.

болевых ощущений после 5-7 дня лечения 17,3% ($0,4 \pm 0,3$ балла), где можно предположить, что вероятнее всего в этой группе были пациенты с конверсионными нарушениями. Третья – ипохондрический тип реагирования (идеопатические боли) – оценка боли оставалась на одном уровне 25,3% ($0,43 \pm 0,3$ балла); Четвертая – по типу психогений – настойчиво отмечали ежедневное повышение боли 1,3% ($0,11 \pm 0,1$ балла), независимо от вида проводимой терапии.

При сравнительном анализе ВРШБ на момент поступления и при выписке оказалось, что можно ожидать редуцирования болевых ощущений, наблюдавшихся ранее в покое ($P=0,001$; $F=3,5$; $df=9$); связанных с движением ($P=0,001$; $F=3,6$; $df=9$). По этой шкале не было выявлено достоверной динамики снижения ночных болей ($P=0,134$; $F=1,6$; $df=9$). При этом была высокая корреляционная связь с такой характеристикой боли, как «изматывающая» ($r_{sp}=0,41$; $P=0,01$); «мучительное наказание» ($r_{sp}=0,40$; $P=0,01$); «режущая» ($r_{sp}=0,31$; $P=0,05$). Высокая интенсивность жалоб на ночные боли, отмечаемых как «грызущие» ($r_{sp}=0,35$; $P=0,01$) характерна для пациентов старших возрастов.

Возрастно-половые особенности восприятия болевых ощущений были следующими. Выявлена определенная связь оценки интенсивности боли на момент госпитализации (Д0) и возрастом пациента (рис. 2-А), которая имеет тенденцию к повышению.

Больные с увеличением возраста становятся все более зависимыми от лечебных процедур и медикаментозных назначений, а также можно отметить тенденцию к хронификации в инволюционном возрасте.

Предваряя такую оценку, рассмотрим основные психопатологические свойства идеопатических болей — внезапность возникновения, доминирование не только на соматическом, но и на аутопсихическом уровне самосознания, стойкость, особую, не свойственную привычным телесным ощущениям чувственную насыщенность и интенсивность. Возникая без каких-либо предшественников, неожиданно и одновременно, идеопатические алгии как бы застигают больных врасплох, вызывая сначала чувство, сходное с удивлением, раздражением, либо досадой. В отличие от психалгий, идеопатические боли уже с момента возникновения неизменны, и полностью определяют психопатологическую картину страдания. При этом можно отметить, что никакие меры не способны отвлечь внимания пациентов, не приводят к редукации ни самих тягостных ощущений, ни неотвязных мыслей, сопряженных с постоянным «прислушиванием» ко всем нюансам стабильно присутствующих телесных ощущений. Все аспекты функционирования организма рассматриваются больными с точки зрения возможных отклонений в проявлении болей: регистрируются малейшие изменения, по их мнению, влияющие на свойства болей (особенности пищеварения, походки, положения тела во сне, глубины дыхания, состояние кожных покровов, физический тонус и т. п.). На всем протяжении заболевания на первом плане остаются жалобы на «изнуряющие», «изматывающие», «адские» боли, отражающие особую чувственную насыщенность патологических ощущений. Особенности идеопатических алгий настолько характерны и индивидуально значимы, что, сравнивая настоящие телесные ощущения с испытанными в прошлом болями (при травмах, ожогах, почечных коликах, родовых схватках, экстракции зубов), больные неизменно подчеркивают несопоставимость этого страдания со всеми предыдущими.

По мере хронификации проявлений, становящихся все более резистентными к лечебным воздействиям, пациенты с так называемыми идеопатическими болями, как правило, не обнаруживают признаков астенизации, даже в периоды обострений: они не только сохраняют профессиональный статус, но и способны неумолимо добиваться новых обследований, преодолевая любые препятствия.

После 40 лет восприятие боли у данного контингента больных достигает своего пика. Динамика изменения боли в зависимости от дня лечения (рис.2-Б) имеет тенденцию к снижению. Можно ожидать, что полной редукации болевой симптоматики при завершении лечения не произойдет. Необходимо обратить внимание, что пересечение линий среднего показателя боли и его тренда происходит на 6-7 день. Отмечается различная интенсивность восприятия болевых проявлений у мужчин и женщин. Частотная характеристика и интенсивность (максимум 3 балла) проявлений жалоб на боли по опроснику Мак Гилла показала, что у 78% пациентов отмечались ноющие боли ($1,6 \pm 1,1$ балл); 49% тянущие ($1,0 \pm 1,2$); 40% ломящие ($0,9 \pm 1,2$); 33% изматывающие ($0,7 \pm 1,1$). К невропатическим болям, можно отнести те, которые больные характеризуют, как «жгучие» и они отмечены в 32% ($0,7 \pm 1,1$). Менее 20% пациентов отмечали такие характеристики боли, как «тошнотворная, мучительное наказание, страшная, режущая». Типичен мучительный («изнуряющий», «непереносимый») оттенок болей, отражающий особую, не свойственную конверсионным и другим психалгическим феноменам чувственную насыщенность ощущений; характерна также четкая проекция по отношению к отдельным органам и анатомическим образованиям. Все это позволяет предположить наличие коморбидно отягощенного фона, обусловленного формированием хронического соматоформного болевого расстройства у больных с таким восприятием боли.

ЭЭГ и ЭМГ оценка центральных механизмов формирования ХБ. Отмечено, что в успешных тренингах повышение ЭЭГ-бета активности ($r_{sp}=0,24$; $P=0,01$) будет чаще способствовать снижению уровню мышечного напряжения в болевой зоне, достижения состояния релаксации. Были выявлены возможности изменения ЭМГ откликов связанных с повышением основных ЭЭГ-ритмов. Так, шансы саморегулирования ($P=0,0001$) уровня мышечного напряжения в болевой зоне при повышении ЭЭГ-альфа ритма могли составить $OR=2,3$ (ДИ 2,342,4); тета $OR=2,5$ (ДИ 2,442,6); бета $OR=3,1$ (ДИ 2,943,2); SMR $OR=3,0$ (ДИ 2,943,2). Возможность управление мышечным тонусом через изменение температуры тела составила $OR=2,0$ (ДИ 1,942,0). Также обнаружена такая особенность, что превышение альфа ритма порогового уровня 20 у.е. ($P=0,001$; $\chi^2=1967$; $df=1$ по тесту Kruskal Wallis) во время БОС тренингов, у части пациентов может вызывать мышечное напряжение в болевой зоне, одновременно отмечается синхронизация и увеличение мощности всех ЭЭГ ритмов.

Во время первого БОС-тренинга у пациентки М., 63 г., можно отметить, что ответная реакция связана с высокой амплитудой тета ритма, которая возрастает с увеличением мощности бета и альфа ритмов (рис. 3). Внешне это проявлялось тем, что через две-три минуты после начала тренинга пациентка засыпала. При третьем БОС-тренинге видно, что повышение мощности альфа-ритма приводило к снижению тета-активности, но при достижении амплитуды 20 у.е. это вызывало синхронизацию и приводило к повышению тета-активности. Во время пятого БОС-тренинга отчетливо заметно, что при достижении альфа

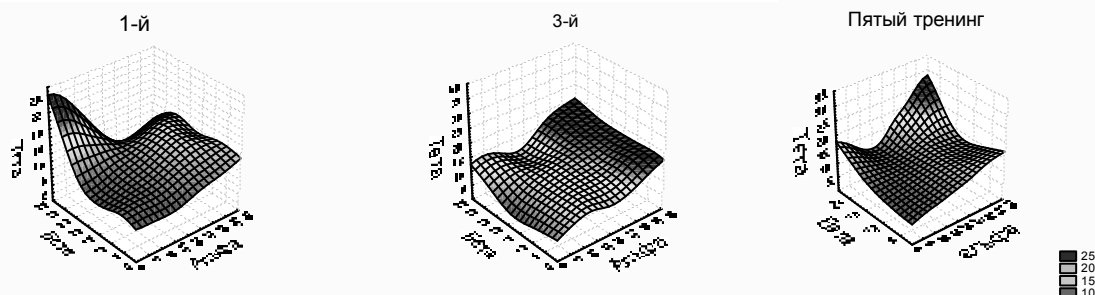


Рис. 3. Взаимосвязь основных ЭЭГ ритмов во время первого, третьего и пятого БОС тренингов у пациентки М., 63 года, проходившей лечение по поводу идеопатического синдрома ХБ

Таблица 1

Параметрическая корреляция (Pearson) значений основных ЭЭГ ритмов, ЭМГ и температуры тела во время БОС тренировок (N=41)

Показатели	Альфа	Тета	Бета	SMR	ЭМГ	Температура тела
Альфа	1	0,33(**)	0,39(**)	0,30(**)	0,12(**)	-0,15(**)
Тета	0,33(**)	1	0,29(**)	0,27(**)	0,25(**)	-0,08(**)
Бета	0,39(**)	0,29(**)	1	0,53(**)	0,28(**)	-0,08(**)
SMR	0,29(**)	0,27(**)	0,53(**)	1	0,31(**)	0,09(**)
ЭМГ	0,12(**)	0,25(**)	0,28(**)	0,31(**)	1	0,21(**)
Температура тела	-0,15(**)	-0,08(**)	-0,08(**)	0,09(**)	0,21(**)	1

** Корреляция значима для P=0,01 (2-х сторонняя).

20 у.е. происходит его синхронизация с тета-ритмом. Пациентка отмечала, что через несколько минут после начала тренинга она теряла контроль над своим состоянием.

Обсуждение результатов исследования. Соматическая вертеброгенная, сосудистая патология как пусковой механизм развития ХБ, формирование которой в дальнейшем амплифицирует развитие психических, конверсионных нарушений в форме коморбидных соматоформных расстройств. Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующие подходы к отбору пациентов для тренингов на основе биоуправления.

Необходима предварительная оценка болевых проявлений по визуально-аналоговой шкале и опроснику Мак-Гилла. Анализ главных компонентов позволил выявить две группы характеристик боли: первая – тошнотворная, мучительное наказание, страшная. Вторая – имеет такие оценки, как режущая, колющая. В связи с этим, у пациентов старше 42 лет необходимо дополнительное тестирование эмоционального состояния, т.к. восприятие боли независимо от лечения, как бы «застывает» на одном уровне. При сильных болевых ощущениях тренинги лучше начинать с 5-6 дня лечения, когда можно понять динамику изменения состояния пациента; «отсеивать» пациентов, нетипично характеризующих свои болевые ощущения – «тошнотворная, мучительное наказание, страшная, режущая» из-за психогенно обусловленного восприятия боли. Необходимо назначение антидепрессантов пациентам с повышающейся во время лечения оценкой интенсивности боли.

Таким образом, боль – это сложное субъективное ощущение, характеризующееся яркой эмоциональной окраской и качественно различающимися нейрофизиологическими, психо-

логическими и клиническими особенностями. Различает транзиторную, острую и хроническую боль. К хроническим болям можно отнести и повторяющиеся болевые состояния (невралгии, головные боли различного генеза и др.). Дело, однако, заключается не только во временных различиях. Главное в том, что острая боль – всегда симптом, а ХБ может становиться по существу, самостоятельной болезнью.

Болевые расстройства первого типа манифестируют под воздействием психогенных факторов и характеризуются полиморфизмом проявлений, изменчивостью и множественной локализацией болевых ощущений, сопряженных с конверсионными нарушениями и фобиями ипохондрического содержания. Динамика синдрома психогенных болей сходна с таковой при «хронической полисимптоматической истерии» и может быть определена как «невротическое (ипохондрическое) развитие с преобладанием тревожно-фобической симптоматики». Идиопатическим алгиям свойственны спонтанность манифестации, монотипность, стабильность и локальность болевых ощущений. В отличие от психогенных болей, они не сопровождаются какой-либо конверсионной симптоматикой. Идиопатические алгии представляют собой синдромальное образование, в структуре которого алгические ощущения сопряжены с Obsessions. Такую взаимосвязь подтверждает динамика синдрома, сходная с таковой при Obsessive-compulsive disorder форме «моносимптоматической ипохондрии» и определяемая как «патологическое (ипохондрическое) развитие с выявлением локальных телесных сенсаций». Для обозначения так называемых идиопатических алгий нами предложен специальный термин – «овладевающие ощущения».

Библиографический список

- Алексеев, В.В. Основные принципы лечения болевых синдромов // ПМЖ. – 2003. – Т. 11. – № 5 [Э/п]. – P/д: <http://www.rmj.ru/rmj/t11/n5/250.htm>.
- Neblett, R. Theory and rationale for surface EMG-assisted stretching as an adjunct to chronic musculoskeletal pain rehabilitation / R. Neblett, T.G. Mayer, R.J. Gatchel // Appl Psychophysiol Biofeedback. – 2003. – Jun;28(2):139-46.
- Smith, B.H., Penny K. I., Purves A. M. et al. The chronic Pain Grade questionnaire: validation and revalidity in posral research // Ibid. – 1997. – Vol. 71.
- Verhaak P.F. M., Kerssens J.J., Dekker J. et al. Prevalence of chronic benign pain disorder among adults: a review of the literature // Ibid. – 1998. – Vol. 77.
- Epidemiology of Pain: A Report of the Task Force on Epidemiology of the International Association for the Study of Pain // Eds and members of the Task Force on Epidemiology I. K. Crombie et al. – Seattle: IASP Press, 1999.
- Gureje, O., Simon G. E., Van Korff M. A cross-national study of the course of persistent pain in primary care // Pain. – 2001. – Vol. 92.
- Unruh, M. Gender variations in clinical pain experience // Pain. – 1996. – Vol.
- Смулевич, А.Б. Психосоматические расстройства (клиника, терапия, организация медицинской помощи) [Э/п]. – P/д: <http://www.solvay-pharma.ru/ataraks/article.asp?id=2193>
- Crombie, I.K. Epidemiology of persistent pain // Proceedings of the 8-th World Congress on Pain: Progress in Pain Research and Management. Vol. 8/Eds T. S. Jensen et al. – Seattle: IASP Press, 1997.
- van Wilgen CP, Keizer D. [The sensitization model: a method to explain chronic pain to a patient] Ned Tijdschr Geneesk. 2004 Dec 18;148(51):2535-8.
- Кассиль, Г.Н. Наука о боли. – М., 1975.
- Кукушкин, М.Л. Механизмы возникновения острой боли и хронических болевых синдромов / М.Л. Кукушкин, В.К. Решетняк // Materia Medica. – 1997. – № 3(15).
- Dubner, R. Neural basis of persistent pain: Sensory specialisation, sensory modulation, and neuronal plasticity // Proceedings of the 8-th World Congress on Pain: Progress Pain Research and Management. Vol. 8/Eds T. S. Jensen et al. – Seattle: IASP Press, 1997.
- Engel, G.L. Psychogenic pain and pain-prone patient // Am J Med. 1959 Jun; 26(6):899-918.
- Смулевич, А.Б. К проблеме аллопатических состояний / А.О. Фильц, М.О. Лебедева // Ипохондрия и соматоформные расстройства; под ред. А.Б. Смулевича. – М., 1992.
- Тутер, Н.В. Психологические особенности личности больных с комплексным регионарным болевым синдромом / Н.В. Тутер, А.Б. Данилов [Э/п]. – P/п: <http://www.painstudy.ru/matls/pneuro/krbs.htm>
- Рябус, М.В. Лечение разных форм головной боли напряжения методом биологической обратной связи / М.В. Рябус, О.А. Колосова // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1999. – № 12.

Bibliography

1. Alekseev, V.V. Osnovniye principy lecheniya boleivkhk sindromov // RMZh. – 2003. – Т. 11. – № 5 [Eh/r]. – R/d: <http://www.rmj.ru/rmj/t11/n5/250.htm>.
2. Neblett, R. Theory and rationale for surface EMG-assisted stretching as an adjunct to chronic musculoskeletal pain rehabilitation / R. Neblett, T.G. Mayer, R.J. Gatchel // Appl Psychophysiol Biofeedback. – 2003. – Jun;28(2):139-46.
3. Smith, V.N., Penny K. I., Purves A. M. et al. The chronic Pain Grade questionnaire: validation and revalidity in posral research // Ibid. – 1997. – Vol. 71.
4. Verhaak P.F. M., Kerssens J.J., Dekker J. et al. Prevalence of chronic benign pain disorder among adults: a review of the literature // Ibid. – 1998. – Vol. 77.
5. Epidemiology of Pain: A Report of the Task Force on Epidemiology of the International Association for the Study of Pain // Eds and members of the Task Force on Epidemiology I. K. Crombie et al. – Seattle: IASP Press, 1999.
6. Gureje, O., Simon G. E., Van Korff M. A cross-national study of the course of persistent pain in primary care // Pain. – 2001. – Vol. 92.
7. Unruh, M. Gender variations in clinical pain experience // Pain. – 1996. – Vol.
8. Smulevich, A.B. Psikhosomaticheskie rasstroystva (klinika, terapiya, organizatsiya medicinskoj pomoshchi) [Eh/r]. – R/d: <http://www.solvay-pharma.ru/ataraks/article.asp?id=2193>
9. Crombie, I.K. Epidemiology of persistent pain // Proceedings of the 8-th World Congress on Pain: Progress in Pain Research and Management. Vol. 8/Eds T. S. Jensen et al. – Seattle: IASP Press, 1997.
10. van Wilgen CP, Keizer D. [The sensitization model: a method to explain chronic pain to a patient] Ned Tijdschr Geneesk. 2004 Dec 18;148(51):2535-8.
11. Kassilj, G.N. Nauka o boli. – M., 1975.
12. Kukushkin, M.L. Mekhanizmih vozniknoveniya ostroy bolii i khronicheskikh boleivkhk sindromov / M.L. Kukushkin, V.K. Reshetnyak // Materia Medica. – 1997. – № 3(15).
13. Dubner, R. Neural basis of persistent pain: Sensory specialisation, sensory modulation, and neuronal plasticity // Proceedings of the 8-th World Congress on Pain: Progress in Pain Research and Management. Vol. 8/Eds T. S. Jensen et al. – Seattle: IASP Press, 1997.
14. Engel, G.L. Psychogenic pain and pain-prone patient // Am J Med. 1959 Jun; 26(6):899-918.
15. Smulevich, A.B. K probleme algopaticheskikh sostoyaniy / A.O. Filic, M.O. Lebedeva // Ipokhondriya i somatofornniye rasstroystva; pod red. A.B. Smulevicha. – M., 1992.
16. Tuter, N.V. Psikhologicheskie osobennosti lichnosti bolnihkh s kompleksnim regionarnim boleivm sindromom / N.V. Tuter, A.B. Danilov [Eh/r]. – R/r: <http://www.painstudy.ru/matls/pneuro/krbs.htm>
17. Ryabus, M.V. Lechenie raznihkh form golovnoy bolii napryazheniya metodom biologicheskoy obratnoy svyazi / M.V. Ryabus, O.A. Kolosova // Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova. – 1999. – № 12.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 613.83:612.017

Markova E.V., Kozlov V.A. THE POSSIBILITY OF CELL THERAPY IN THE CASE OF OPIOID DEPENDENCE.

Changes in the parameters of the (CBA x C57BL/6)F1 mice behavior in the «open field» during the development of chronic morphine dependence are determined by initial behavior status of animals. Chronic morphine dependence were characterized by significant suppression of humoral immune response and changes of cytokine's genes expression in brain and spleen. Transplantation of immune cells from «healthy» singeing donors with the same immune status may correct both immune and behavior disorders in mice with chronic morphine dependence, so it could be considered as a possible biological method in the treatment of drug abuse.

Key words: chronic opiate addiction, exploratory behavior, immune response, cytokines, immune cell transplantation.

Е.В. Маркова, д-р мед. наук, зав. лаб. нейрориммунологии ФГБУ «НИИ клинической иммунологии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: evgeniya_markova@mail.ru; **В.А. Козлов**, д-р мед. наук, академик РАМН, директор ФГБУ «НИИ клинической иммунологии» СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: vakoz40@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ КЛЕТОЧНОЙ ТЕРАПИИ ПРИ ОПИОИДНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

В настоящем исследовании показано, что характер изменения параметров поведения в «открытом поле» экспериментальных животных в состоянии хронической опиоидной зависимости определяется их исходным поведенческим статусом. Хроническая морфин-зависимость характеризовалась супрессией гуморального звена иммунного ответа и изменениями экспрессии генов цитокинов в головном мозге и селезенке животных. Трансплантация иммунокомпетентных клеток от «здоровых» сингенных доноров с соответствующим поведенческим статусом сопровождается нормализацией указанных иммунологических и поведенческих расстройств.

Ключевые слова: хроническая опиоидная зависимость, исследовательское поведение, иммунный ответ, цитокины, трансплантация иммунокомпетентных клеток.

Новая интегративная наука, психонейрориммунология, появившаяся в последней трети XX века, с каждым годом все больше привлекает внимание исследователей. Это обусловлено тем, что понимание функционального единства нервной и иммунной систем, характера взаимодействия между ними открывает впечатляющие перспективы в самых различных областях экспериментальной и клинической медицины, позволяет пересмотреть лечебную тактику при борьбе со многими заболеваниями. Ярким примером патологии, характеризующейся нарушением нейрориммунного взаимодействия, является хроническое потребление психоактивных веществ, в том числе алкоголя и наркотиков. Ведущими звеньями патогенетического механизма указанной иммунодисрегуляторной патологии являются нарушение центральной и периферической продукции цитокинов, усиленная

продукция аутоантител к нейромедиаторам, нейропептидам, эффекты которых опосредуются клеточными элементами иммунной системы [1-7]. Терапия аддитивных расстройств применяемая в настоящее время, не обеспечивает полного излечения, очевидно, в связи с формированием стойкого «порочного круга», разорвать который возможно лишь путем нормализации регуляторной взаимосвязи ЦНС и иммунной системы. Методом выбора здесь может стать терапия аутологичными иммунокомпетентными клетками с определенными функциональными характеристиками. Выявленные в собственных исследованиях закономерности влияния активации иммунной системы на параметры функциональной активности ЦНС, установленная возможность направленного изменения поведения экспериментальных животных путем трансплантации иммунокомпетентных клеток [8-

13] могут служить основой для разработки новых методов и стратегий патогенетической терапии указанной патологии.

В связи с вышеизложенным, **целью** настоящей работы явилось изучение нейроиммунных расстройств, возникающих при синдроме хронической опиатной зависимости у животных с различным поведенческим статусом, и оценка возможности коррекции указанных расстройств трансплантацией иммунокомпетентных клеток.

Материалы и методы. Работа выполнена на 87 мышах-самцах (CBA x C57Bl/6)F1 в возрасте трех месяцев, в возрасте трех месяцев, средний вес животных составлял 18 – 20 грамм, Ориентировочно-исследовательское поведение мышей оценивали в тесте «открытое поле» [14].

Хроническая морфиновая зависимость у животных с активным и пассивным типами поведения в «открытом поле» формировалась методом принудительного спаивания в течение 25 дней. Морфин подавался в 3% растворе сахарозы, начиная с дозы 0,1 мг/мл, с последующим ее увеличением до 0,2 мг/мл, 0,3 мг/мл, 0,4 мг/мл через каждые 48 часов. Доза морфина в 0,4 мг/мл оставалась неизменной до конца эксперимента. В качестве контроля использовались группы животных, принимавшие в аналогичных условиях эксперимента раствор сахарозы.

Определение антителообразующих клеток проводилось по методу A.J. Cunningham [15].

Уровень мРНК ИЛ-1b в головном мозге и селезенке мышей определяли методом обратнo-транскриптазной полимеразной цепной реакции, как это было описано ранее [10, 11]. Продукты ПЦР визуализировали в денситометре (Pharmacia-LKB); для полуколичественной оценки результатов использовали программу Image Master VDS Software (USA). Результаты выражались в относительных единицах оптической плотности (о.е.).

Иммунокомпетентные клетки для трансплантации выделяли из суспензии спленоцитов здоровых мышей – доноров с активным и пассивным типами ОИП адгезией на пластике. Среди выделенных клеток 87-92% составляли макрофаги. Жизнеспособность клеток оценивалась по включению трипанового синего и составляла 93 – 95%. Далее, клетки (8×10^6 в 0,2 мл среды RPMI-1640) доноров внутривенно вводили реципиентам с аналогичным исходным типом поведения. Для трансплантации применялась также и неразделенная суспензия спленоцитов в концентрации 15×10^6 на одно животное. На 5-е сутки после трансплантации у реципиентов тестировались параметры поведения, количество антителообразующих клеток селезенки, экспрессия генов цитокинов клетками головного мозга и селезенки.

Статистическую обработку результатов проводили с применением t-критерия Стьюдента и парного критерия Манна-Уитни (компьютерные программы «Jandel Sigma Plot», «Statistica»). Результаты представлены в виде $M \pm SD$. Различия считали достоверными при $p < 0,05$.

Результаты исследования. Хроническая опиатная зависимость была сформирована у двух групп мышей (CBA x C57Bl/6)

F1 с активным и пассивным типами ОИП. Установлено, что потребление морфина (мг) указанными группами животных, как среднесуточное ($1,01 \pm 0,2$ и $1,2 \pm 0,3$ соответственно; $p > 0,05$), так и общее за курс ($22,85 \pm 5,3$ и $26,16 \pm 6,7$ соответственно; $p > 0,05$) было примерно одинаковым. Тем не менее, наблюдались существенные различия в характере изменений параметров ориентировочно-исследовательского поведения мышей-морфинистов, зависящие от их исходного поведенческого статуса: у животных-морфинистов с исходно пассивным типом регистрировалась стимуляция показателей горизонтальной и вертикальной двигательной активности при снижении степени эмоционального напряжения. У животных с исходно активным типом поведения в «открытом поле» достоверных изменений указанных показателей не выявлено (таблица 1).

Как видно из приведенной таблицы, после трансплантации как неразделенной (вариант 1), так и прилипающей к пластику фракции спленоцитов (вариант 2), от здоровых сингенных доноров показатели данной поведенческой реакции у мышей-хронических морфинистов восстанавливаются и достоверно не отличаются от таковых у животных контрольной группы.

Повышение уровня ОИП при хронической морфиновой зависимости у мышей с исходно пассивным типом поведения сопровождается снижением уровня мРНК ИЛ-1b в клетках головного мозга (контроль – $30,9 \pm 2,5$ о.е.; морфинисты – $10,2 \pm 1,4$ о.е.; $p < 0,05$); причем экспрессия гена этого цитокина также нормализуется после трансплантации клеток системы мононуклеарных фагоцитов (уровень мРНК ИЛ-1b после трансплантации $28,6 \pm 6,3$ о.е.; $p > 0,05$ по сравнению с контрольной группой).

Со стороны иммунной системы у всех мышей в состоянии хронической морфиновой зависимости наблюдалось значительное (более чем на 40%) подавление гуморального иммунного ответа, выражающееся в уменьшении относительного количества антителообразующих клеток селезенки ($1121,2 \pm 172,8$ и $675,8 \pm 131,7$ в контрольной и опытной группах животных соответственно; $p < 0,01$) Трансплантация спленоцитов макрофагальной природы от здоровых доноров способна нивелировать эти изменения ($1121,2 \pm 172,8$ и $1159,6 \pm 238,2$ в контрольной группе и у морфинистов после трансплантации соответственно). После трансплантации иммунокомпетентных клеток у всех реципиентов восстанавливался также сниженный при хронической морфиновой зависимости уровень мРНК ИЛ-1b в клетках селезенки. Тот факт, что трансплантация клеток системы мононуклеарных фагоцитов нивелирует вызванные хроническим воздействием морфина поведенческие и иммунологические расстройства, позволяет сделать вывод о существенной роли этих клеток в патогенезе данной зависимости.

Таким образом, представленные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что характер изменений параметров ориентировочно – исследовательского поведения при синдроме хронической зависимости от морфина у животных определяется их исходным поведенческим статусом. Наблюдаемая при

Таблица 1

Параметры ориентировочно – исследовательского поведения мышей (CBA x C57Bl/6)F1 с различным исходным поведенческим статусом в состоянии хронической зависимости от морфина и после трансплантации иммунокомпетентных клеток ($M \pm SD$)

Группы животных	Суммарная горизонтальная двигательная активность		Суммарная вертикальная двигательная активность		Дефекация	
	Мыши с активным типом ОИП	Мыши с пассивным типом ОИП	Мыши с активным типом ОИП	Мыши с пассивным типом ОИП	Мыши с активным типом ОИП	Мыши с пассивным типом ОИП
Контроль	$270,9 \pm 41,1$	$24,3 \pm 7,2$	$21,1 \pm 3,2$	$2,7 \pm 2,1$	$1,1 \pm 1,1$	$4,8 \pm 0,9$
Морфиновая зависимость	$245,6 \pm 28,1$	$138,3 \pm 37,4^*$	$23,3 \pm 4,6$	$8,8 \pm 3,8^*$	$1,3 \pm 1,9$	$2,2 \pm 1,9^*$
Трансплантация 1	$259,8 \pm 47,3$	$41,2 \pm 9,1$	$24,3 \pm 1,2$	$2,9 \pm 1,2$	$1,2 \pm 0,3$	$4,3 \pm 1,3$
Трансплантация 2	$247,2 \pm 31,3$	$31,2 \pm 8,5$	$24,3 \pm 1,2$	$1,9 \pm 1,2$	$0,9 \pm 0,5$	$5,3 \pm 1,7$

Примечание: трансплантация 1 – трансплантация неразделенной суспензии спленоцитов; трансплантация 2 – трансплантация прилипающей к пластику фракции спленоцитов; * – $p < 0,05$ по сравнению с контрольной группой животных

этом супрессия гуморального иммунного ответа, снижение экспрессии спленоцитами и клетками головного мозга гена ИЛ-1 β , равно как и поведенческие расстройства, могут быть устранены трансплантацией иммунокомпетентных клеток от здоровых доноров с соответствующим психофизиологическим статусом.

Выявленный позитивный эффект клеточной терапии в отношении нормализации нейроиммунных показателей у животных-морфинистов позволяет рассматривать ее в качестве возможного биологического метода в комплексной терапии наркотической зависимости.

Библиографический список

1. Beagles, K. Systemic morphine administration suppresses genes involved in antigen presentation / K. Beagles, A. Wellstein, B. Bayer // *Molecular pharmacology*. – 2004. – V. 65. – № 2.
2. Avila, A. Immune cell activity during the initial stages of withdrawal from chronic exposure to cocaine or morphine / A. Avila, N. Alonzo, B. Bayer // *J. Neuroimmunology*, 2004.
3. Бохан, Н.А. Нейробиологические и психо-социальные закономерности формирования клинической гетерогенности аддиктивных расстройств (региональный, профилактический аспекты) / Н.А. Бохан, А.И. Мандель, И.А. Артемьев [и др.] // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. – 2009. – № 5.
4. Cataldo Martucci, Silvia Franchi, Donatella Lattuada, Alberto E. Panerai, and Paola Sacerdote. Differential involvement of RelB in morphine-induced modulation of chemotaxis, NO, and cytokine production in murine macrophages and lymphocytes // *Journal of Leukocyte Biology*, 2007. – V. 81.
5. Shushpanova, T.V. Synaptogenesis and the formation of benzodiazepine receptors in the human brain in conditions of prenatal alcoholization / T.V. Shushpanova, A.V. Solonskii // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. – 2013. – V. 43, № 4.
6. Saurer, T.B. et al. Neuroimmune mechanisms of opioid-mediated conditioned immunomodulation // *Brain, Behavior, and Immunity*, 2008 – V. 22(1).
7. Шушпанова, Т.В. Периферические бензодиазепиновые рецепторы тромбоцитов при алкоголизме / Т.В. Шушпанова, В.Я. Семке // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. – 2006. – № 11 (106).
8. Маркова, Е.В. Модуляция ориентировочно-исследовательского поведения у мышей в процессе развития гуморального иммунного ответа // *Бюллетень экспериментальной биологии и медицины* / Е.В. Маркова, А.Ф. Повещенко, Н.А. Короткова, Е.В. Якушенко, В.В. Абрамов, В.А. Козлов. – 2002. – Т. 133. – № 5.
9. Markova, E.V. Activity of cell immune response and open field behavior in Wistar and OXYS rats / E.V. Markova, L.A. Obukhova, N.G. Kolosova // *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. – 2003. – Т. 136. – № 4.
10. Маркова, Е.В. Регуляция ориентировочно-исследовательского поведения у животных путем трансплантации иммунокомпетентных клеток / Е.В. Маркова, В.В. Абрамов, В.А. Козлов // *Успехи современной биологии*. – 2009. – Т. 129. – № 4.
11. Маркова, Е.В. Влияние трансплантации лимфоидных клеток селезенки на функциональную активность иммунной и нервной систем у экспериментальных животных / Е.В. Маркова, В.В. Абрамов, Т.Г. Рябичева, В.А. Козлов // *Бюллетень экспериментальной биологии и медицины*. – 2009. – № 4. – Т. 147.
12. Маркова, Е.В. Механизмы нейроиммунных взаимодействий в реализации поведенческих реакций. – Красноярск, 2012.
13. Маркова, Е.В. Клеточные механизмы нейроиммунных взаимодействий в регуляции ориентировочно-исследовательского поведения / Е.В. Маркова, М.А. Князева, В.А. Козлов // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. – 2013. – № 1(76).
14. Буреш, Я. Методики и основные эксперименты по изучению мозга и поведения / Я. Буреш, О. Бурешова, Д.П. Хьюстон. – М., 1991.
15. Cunningham, A.J. A method of increased sensitivity for detecting single antibody-forming cells // *Nature*. – 1965. – № 207.

Bibliography

1. Beagles, K. Systemic morphine administration suppresses genes involved in antigen presentation / K. Beagles, A. Wellstein, B. Bayer // *Molecular pharmacology*. – 2004. – V. 65. – № 2.
2. Avila, A. Immune cell activity during the initial stages of withdrawal from chronic exposure to cocaine or morphine / A. Avila, N. Alonzo, B. Bayer // *J. Neuroimmunology*, 2004.
3. Bokhan, N.A. Neyrobiologicheskie i psikhosotsialnyie zakonomernosti formirovaniya klinicheskoy geterogennosti addiktivnykh rasstroystv (regionalnyiy, profilakticheskiy aspektih) / N.A. Bokhan, A.I. Mandel, I.A. Artemjev [i dr.] // *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii*. – 2009. – № 5.
4. Cataldo Martucci, Silvia Franchi, Donatella Lattuada, Alberto E. Panerai, and Paola Sacerdote. Differential involvement of RelB in morphine-induced modulation of chemotaxis, NO, and cytokine production in murine macrophages and lymphocytes // *Journal of Leukocyte Biology*, 2007. – V. 81.
5. Shushpanova, T.V. Synaptogenesis and the formation of benzodiazepine receptors in the human brain in conditions of prenatal alcoholization / T.V. Shushpanova, A.V. Solonskii // *Neuroscience and Behavioral Physiology*. – 2013. – V. 43, № 4.
6. Saurer, T.B. et al. Neuroimmune mechanisms of opioid-mediated conditioned immunomodulation // *Brain, Behavior, and Immunity*, 2008 – V. 22(1).
7. Shushpanova, T.V. Perifericheskie benzodiazepinovie receptori trombocitov pri alkoholizme / T.V. Shushpanova, V.Ya. Semke // *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova*. – 2006. – № 11 (106).
8. Markova, E.V. Modulaciya orientirovochno-issledovatel'skogo povedeniya u mihshey v processe razvitiya gumoral'nogo immunnogo otveta // *Byulleten' ehksperimental'noy biologii i medicinih* / E.V. Markova, A.F. Povethenko, N.A. Korotkova, E.V. Yakushenko, V.V. Abramov, V.A. Kozlov. – 2002. – Т. 133. – № 5.
9. Markova, E.V. Activity of cell immune response and open field behavior in Wistar and OXYS rats / E.V. Markova, L.A. Obukhova, N.G. Kolosova // *Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. – 2003. – Т. 136. – № 4.
10. Markova, E.V. Pegulyaciya orientirovochno-issledovatel'skogo povedeniya u zhivotnykh putem transplantacii immunokompetentnykh kletok / E.V. Markova, V.V. Abramov, V.A. Kozlov // *Uspekhi sovremennoy Biologii*. – 2009. – Т. 129. – № 4.
11. Markova, E.V. Bliyanie transplantacii limfoidnykh kletok selezenki na funktsional'nuyu aktivnost' immunnoy i nervnoy sistem u ehksperimental'nykh zhivotnykh / E.V. Markova, V.V. Abramov, T.G. Ryabicheva, V.A. Kozlov // *Byulleten' ehksperimental'noy biologii i medicinih*. – 2009. – № 4. – Т. 147.
12. Markova, E.V. Mekhanizmi neyroimmunnikh vzaimodeystviy v realizacii povedencheskikh reakcij. – Krasnoyarsk, 2012.
13. Markova, E.V. Kletochnye mekhanizmi neyroimmunnikh vzaimodeystviy v regulacii orientirovochno-issledovatel'skogo povedeniya / E.V. Markova, M.A. Knyazheva, V.A. Kozlov // *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii*. – 2013. – № 1(76).
14. Buresh, Ya. Metodiki i osnovnye ehksperimenti po izucheniyu mozga i povedeniya / Ya. Buresh, O. Bureshova, D.P. Khijuston. – М., 1991.
15. Cunningham, A.J. A method of increased sensitivity for detecting single antibody-forming cells // *Nature*. – 1965. – № 207.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

УДК 616-06

Cheprasova M.I., Shpagina L.A. **CLINICAL FEATURES OF THE DEPRESSIVE DISORDERS IN THE POLYNEUROPATHY.** It is shown that in patients with vegeto-sensory polyneuropathy as a result of functional overload, asthenic component traced is closely associated with disorders of the locomotor area. The structure of mood disorders are identified mainly depression somatogenetic nature. Identified and described two options asthenic-depressive disorders. These states require medical correction.

Key words: mono-and polyneuropathy, functional overvoltage, depressive syndrome.

КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАССТРОЙСТВ ДЕПРЕССИВНОГО СПЕКТРА ПРИ ПОЛИНЕВРОПАТИЯХ

М.И. Чепрасова, врач-невролог ГБУЗ НСО ГКБ № 2, г. Новосибирск; **Л.А. Шпагина**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО НГМУ, г. Новосибирск,
E-mail: cheprasova-m@yandex.ru

Показано, что у больных при вегетативно-сенсорных полиневропатиях в результате функционального перенапряжения прослеживается астенический компонент, тесно связанный с расстройствами в локомоторной сфере. В структуре аффективных расстройств выявляются депрессии преимущественно соматогенной природы. Выделены и описаны два варианта астено-депрессивных расстройств. Эти состояния требуют медикаментозной коррекции.

Ключевые слова: моно- и полиневропатии, функциональное перенапряжение, депрессивный синдром.

Результаты многоцентровых исследований демонстрируют увеличение частоты тревожно-депрессивных расстройств в общесоматической практике [1]. Так, по данным отечественного исследования КОМПАС, у больных сердечно-сосудистыми расстройствами (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца) тревожно-депрессивные расстройства встречаются от 52 до 57% случаев. Согласно критериям DALY (сокращению продолжительности работоспособной, социально полноценной жизни), к 2020 году бремя тревожно-депрессивных расстройств возрастет и выйдет на второе место после сердечно-сосудистой патологии [2].

Клинические особенности депрессивных и тревожно-депрессивных расстройств при соматической патологии привлекают внимание исследователей, особенно в связи с необходимостью выявления патогенетической взаимосвязи [1, 3]. Однако до настоящего времени практически не изучены клинические особенности депрессивных расстройств при функциональном перенапряжении и связанными с ним полинейропатиями, хотя эти сведения могли бы заставить пересмотреть терапевтические тактики.

Цель исследования: выявление клинических особенностей расстройств тревожно-депрессивного спектра у больных при вегетативно-сенсорных полиневропатиях в результате функционального перенапряжения.

Объект и методы исследования. Под наблюдением с их информированного согласия находились 116 больных, мужчины, в возрасте 39-62 года ($53,15 \pm 1,43$ лет), проходивших курс лечения в отделении профпатологии клинической больницы. Профессиональный состав обследованного контингента был следующим: слесари-сборщики-клепальщики – 40 человек (34,5%) – 1 группа, слесари механосборочных работ – 40 человек (34,5%) – 2 группа, шлифовщики – 36 человек (31,0%) – 3 группа. Профессиональная деятельность испытуемых связана с фактором производственных вибраций, шумом и фактором длительного функционального перенапряжения, преимущественно в плечевом поясе. Критериями включения в исследование был клинически установленный диагноз патологии перифери-

ческой нервной системы с поражением плечевого сплетения от воздействия фактора перенапряжения, без сопутствующей соматической патологии.

Группу контроля составили 80 практически здоровых лиц, мужчины, добровольно согласившиеся на обследование, аналогичной возрастной группы, профессия которых не связана с перенапряжением, фактором вибрации и шумом (лица умственного труда).

В клинической картине больных со стороны локомоторной системы верхних конечностей в большинстве случаев были отмечены жалобы на ноющие боли в кончиках пальцев, онемение пальцев, ночные боли в кистях, побеление пальцев, парестезии, тугоподвижность в суставах кистей, локтевых суставах, слабость в руках, судороги и др. (таблица 1). В контрольной группе подобных жалоб не отмечено.

Анализ характера жалоб со стороны локомоторной системы верхних конечностей у обследованных лиц показал, что на первом месте выступают жалобы, обусловленные периферическим ангиодистоническим синдромом: приступы онемения, парестезии, зябкость кистей, побеление пальцев и синдромом полинейропатии верхних конечностей: ноющие боли в кончиках пальцев и кистях, ночные боли и парестезии в состоянии покоя.

Изучение вибрационной и болевой чувствительности у лиц, подвергающихся воздействию производственных вибраций и функционального перенапряжения, показало различные изменения ее порогов. При определении состояния кожных анализаторов чаще наблюдалось одновременное ослабление как вибрационной, так и болевой чувствительности (табл. 2). Кроме того, представленные в таблице 2 данные свидетельствуют о повышении порогов вибрационной и болевой чувствительности в зависимости от повреждающих производственных факторов. В 1 группе больных (вибрация + функциональное перенапряжение) отмечается повышение порога вибрационной чувствительности в 2-2,2 раза и болевой – в 1,4-1,5 раза по сравнению с рабочими 2 и 3 группы ($P < 0,005$), и почти в 4-5 раз превышают аналогичные показатели у здоровых лиц.

Таблица 1

Жалобы со стороны локомоторной системы верхних конечностей обследованных больных (всего 116 чел.)

ЖАЛОБЫ	1 группа (n=40)		2 группа (n=40)		3 группа (n=36)	
	абс	%	абс	%	абс	%
зябкость кистей	31	77,5	22	55	11	30,6
ночные боли в кистях	35	87,5	18	45	31	86,1
парестезии	32	80	10	25	28	77,8
онемение пальцев	36	90	12	30	32	88,9
ноющие боли в пальцах	32	80	12	30	30	83,3
побеление пальцев	22	55	12	30	18	50
тугоподвижность в суставах кистей	22	55	10	25	18	50
тугоподвижность в локтевых суставах	20	50	12	30	17	47,2
боль в суставах в покое	18	45	5	12,5	14	38,9
боль при определенных движениях	35	87,5	7	17,5	30	83,3
стартовые боли	18	45	5	12,5	11	30,6
локальная болезненность	15	37,5	2	5	12	33,3

Таблица 2

Результаты альгезиметрии и паллестезиометрии у обследованных групп

ГРУППЫ	Пороги вибрационной чувствительности	Пороги болевой чувствительности, мм
Группа 1 n-40	1,85±0,08	1,4±0,05
Группа 2 n-40	0,84±0,07	1,0±0,05
Группа 3 n-36	0,82±0,06	0,93±0,05
Группа 4 (контроль) n-80	0,41±0,06	0,45±0,05

Таким образом, экспериментальные группы больных предъявляют жалобы, характерные для лиц, занятых тяжелым физическим трудом с преимущественным повреждающим фактором вибрации и функционального перенапряжения. Ранее нами было выявлено, что у больных профессиональными моно- и полиневропатиями имеют место тяжелые нарушения микроциркуляции, патогенетически связанные с эндотелиальной и вегетативной дисфункцией, замедлением кровотока [4], которые вызывают гипоксию тканей, патогенетически связанную с синдромом полиневропатии.

Однако интерес представляет анализ нервно-психических расстройств и их взаимосвязь с выявленными нарушениями. Для диагностики и оценки психического состояния в динамике использовали клинико-психопатологический и клинико-катамнестический методы, а также психометрические шкалы «Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS), Субъективная шкала для выявления депрессии Готланд, и Шкала оценки астении (Multidimensional Fatigue Inventory MFI-20) [3].

Оценка соматического состояния проводилась с использованием физикального обследования, лабораторных и инструментальных методов исследования, повторного мониторинга неврологического статуса. Анализ полученных данных проводился с помощью стандартных методов медицинской статистики.

Результаты и их обсуждение. По результатам теста HADS в контрольной группе здоровых испытуемых, в соответствии с рекомендованной интерпретацией теста, нормальные значения как по шкале A («тревога»), так и по шкале D («депрессия»), выявлены у 68 чел. (85%): средний балл A = 4,56±1,23; средний балл D = 5,34±0,88. У остальных 12 чел. (15%) выявлена субклинически выраженная тревога/депрессия (средний балл A = 8,36±1,25; средний балл D = 7,88±1,21).

В экспериментальной группе «норму» показали 22 человека (19%): средний балл A = 3,66±1,38; средний балл D = 6,31±0,86. Субклинически выраженная тревога/депрессия выявлена у 31 чел. (26,7%) (средний балл A = 7,88±1,35; средний балл D = 8,08±1,21). Клинически выраженная тревога/депрессия выявлена у 63 чел. (54,3%) (средний балл A = 15,85±2,15; средний балл D = 14,25±1,86). Разница между контрольной и экспериментальной группой статистически достоверна при $p < 0,05$.

По результатам субъективной шкалы для выявления депрессии Готланд в контрольной группе средний балл составил 12,1±2,34, что свидетельствует об отсутствии депрессии, а в экспериментальной группе 24,6±3,22, что свидетельствует о развивающейся депрессии. Разница статистически достоверна при $p < 0,05$.

По результатам теста MFI-20 (в анализе использована шкала общей астении) в контрольной группе средний балл 10,6±1,4, в экспериментальной 16,7±2,1. Разница статистически достоверна при $p < 0,05$.

В клинической картине у пациентов экспериментальной группы со стороны психоэмоциональной сферы были выявлены преимущественно астено-депрессивные жалобы (54,6% пациентов), у 23,4% ведущим был тревожно-депрессивный синдром, что совпадает с результатами тестирования. Депрессивные расстройства обследованных больных были отнесены к рубрике «Расстройства настроения» (F3) (согласно критериям МКБ-10). В рамках этой диагностической рубрики выделены: F32.Q.32.1 – «депрессивный эпизод легкой и умеренной степени тяжести» (20,6%), F 33.3 – «рекуррентное депрессивное расстройство» (текущий эпизод средней степени тяжести) (15,1 %), F 34.1 – «дистимия» (64,3%).

Выделены два варианта астено-депрессивных расстройств. При первом варианте, наряду с жалобами на постоянную

необъяснимую усталость, сниженный фон настроения, нарушения сна и эмоциональную лабильность, наблюдались разнообразные проявления выраженной гиперестезии: резко повышенная чувствительность к звуковым и зрительным раздражителям, а также к своим внутренним interoцептивным ощущениям. Больные отмечали снижение работоспособности, ухудшение концентрации внимания, раздражительность, затруднение засыпания, головные боли и неприятные ощущения в различных частях тела, помимо невропатических жалоб, описанных выше. В психическом статусе обращали на себя внимание легкая отвлекаемость, неспособность сосредоточиться, снижение памяти на текущие события.

В ряде случаев (у 8 больных) формированию астено-депрессивного состояния, по мнению самих пациентов, способствовали психотравмирующие факторы, не связанные с соматическим заболеванием (утрата близкого человека, тяжелые болезни близких, материальные проблемы). В клинической картине депрессии на первый план выступали проявления астении, преимущественно в виде ее гипостенической формы. В психическом статусе у этих пациентов отмечались обеднение мимики, монотонность речи, безучастность к окружающему, отсутствие свойственной ранее вовлеченности в события жизни, пониженная самооценка, неуверенность в себе, слезливость. Депрессивные проявления сочетались с жалобами на общую слабость, повышенную утомляемость, когнитивные нарушения. Облигатными являлись жалобы на инсомнию.

У 23,4% обследованных больных экспериментальной группы доминирующей была тревожная симптоматика: ощущение внутреннего дискомфорта, нарастающее беспокойство, напряженность. При аффективных нарушениях тревожно-депрессивного характера наряду с угнетенным настроением наблюдались диссомнии (чаще «разорванный» сон или ранние пробуждения), вазомоторные нарушения, потливость.

В клинической картине дистимических депрессий у 8 больных (6,9%) доминировали истерические проявления, склонность к драматизации собственного страдания. Неврологические нарушения описывались ярко и образно («отстегивается рука», «разламываются суставы», «чужие пальцы», «испанский сапог» и т.п.). В возникновении истеро-депрессивного симптомокомплекса определялась взаимосвязь с наличием акцентуированных черт личности (по истерическому типу), психогении семейного характера и вынужденная социальная изоляция.

Для рекуррентных депрессий, выявленных у 16 больных (у 13,8%), было характерно сочетание гипотимии с тревожными опасениями за свое здоровье, ипохондрическими фобиями, соматовегетативными расстройствами. Поведение этих больных характеризовалось обостренным самонаблюдением с тщательной регистрацией малейших признаков телесного неблагополучия. Одни из них отмечали ощущение «жжения», парестезий в кистях и суставах, другие жаловались на соматические ощущения: постоянные головные боли, нарушения сна, слабость, апатия (6 наблюдений). Доминировали представления о неблагоприятном исходе заболевания («паралич рук»), негативных социальных последствиях, страх смерти, страх беспомощности и невозможности себя обслуживать, невозможности заниматься привычными делами.

В структуре психоэмоциональных расстройств депрессивного спектра у больных при вегетативно-сенсорных полиневропатиях в результате функционального перенапряжения прослеживается астенический компонент, тесно связанный с расстройствами в локомоторной сфере, которые клинически проявляются как моно- и полиневропатии. Функциональное перенапряже-

ние, являясь состоянием, провоцирующим хронический стресс и дисрегуляцию центральной нервной системы, приводит к напряжению процессов общего адаптационного синдрома, что в свою очередь, клинически проявляется депрессивным, астено-депрессивным или тревожно-депрессивным состоянием, и усугубляется системными нарушениями микроциркуляции и гемостаза. По словам выдающегося нейрофизиолога А.Р. Лурии: «Нет никаких только психических и только соматических болезней, а имеется лишь живой процесс в живом организме; жизнь его состоит именно в том, что он объединяет в себе и психическую, и соматическую сторону болезни» [5, с. 26]. Есть основания полагать, что в случаях полиневропатий в результате хронического функционального перенапряжения будет иметь место расстройство нейроиммунных механизмов регуляции и дисбаланс иммунной системы, т.к. иммунные функции патогенетически связаны с психоэмоциональным статусом и депрессивными проявлениями.

Заключение. Таким образом, в структуре аффективных расстройств у больных нейропатиями выявлены депрессии преимущественно соматогенной природы в рамках диагностических рубрик «депрессивный эпизод умеренной степени тяжести», «дистимия», «рекуррентное депрессивное расстройство, эпизод умеренной степени тяжести». Эти состояния требуют медикаментозной коррекции. Для лечения легких и умеренно выраженных депрессивных расстройств оптимальной является монотерапия антидепрессантами группы СИОЗС. Поскольку в обследованной экспериментальной группе преобладает астеническая депрессия и тревожно-депрессивные состояния, то препаратами выбора следует считать флуоксетин, циталопрам или пароксетин. При стойких диссомнических нарушениях рекомендуется миртазапин. В лечебную схему можно включать транквилизаторы из группы бензодиазепина и нейролептики фенотиазинового ряда (перфеназин, промазин), для коррекции терапии СИОЗС на начальных этапах лечения.

Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин. — Новосибирск, 2008.
2. Полякова, Е.О. Пограничные психические расстройства в кардиологической практике: проблемы диагностики и лечения. Кардиологический вестник. — 2006. — № 2. — Т. 1 (13).
3. Решетова, Т.В. Психотерапевтика для врача общей практики. Методические рекомендации для врачей. — СПб., 2004.
4. Чепрасова, М.И. Нарушения микроциркуляции при вегетативно-сенсорных полиневропатиях от воздействия фактора перенапряжения // Мир науки, культуры, образования: междунар. науч. журнал. — 2013. — № 3(40).
5. Лурия, А.Р. К проблеме психологически ориентированной физиологии // Проблемы нейропсихологии. — М., 1977.

Bibliography

1. Gafarov, V.V. Lichnostj i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj: neprotorennaya doroga / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, Yu.N. Kabanov, I.V. Gagulin. — Novosibirsk, 2008.
2. Polyakova, E.O. Pogranichniye psikhicheskie rassstroystva v kardiologicheskoy praktike: problemih diagnostiki i lecheniya. Kardiologicheskij vestnik. — 2006. — № 2. — Т. 1 (13).
3. Reshetova, T.V. Psikhofarmakologiya dlya vracha obshchey praktika. Metodicheskie rekomendacii dlya vrachej. — SPb., 2004.
4. Cheprasova, M.I. Narusheniya mikrocirkulyacii pri vegetativno-sensornihkh polinevropatiyakh ot vozdeystviya faktora perenapryazheniya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya: mezhdunar. nauch. zhurnal. — 2013. — № 3(40).
5. Luriya, A.R. K probleme psikhologicheskii orientirovannoj fiziologii // Problemih nejropsikhologii. — M., 1977.

Статья поступила в редакцию 20.09.13

Раздел 7

СОЦИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.77

Maslov M.S. PRINTED BOOKS IN THE CONTEXT MODERN MEDIA. This article reflects the current state of the book publishing process. One of the main directions of development is to improve the information space through the creation of multimedia information sources. The existing traditional system of production and exchange of social information is rapidly transformed, which has a direct.

Key words: book publishing, social institution, sociological assessment, multimedia sources, the information space, the communicative aspect.

М.С. Маслов, канд. соц. наук, ст. преп. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: maslovmc@mail.ru

ПЕЧАТНАЯ КНИГА В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА

Данная статья отражает современное состояние книгоиздательского процесса. Одним из основных направлений развития является совершенствование информационного пространства посредством создания мультимедийных источников информации. Сложившаяся система традиционного производства и обмена социальной информации стремительно преобразуется, что оказывает непосредственное влияние на формирование книжного дела в качестве социального института.

Ключевые слова: книгоиздание, социальный институт, социологическая оценка, мультимедийные источники, информационное пространство, коммуникативный аспект.

Сегодня судьба книгоиздательского производства вызывает тревогу, причем не только у книгоиздателей, но и политиков, деятелей культуры. Книгоиздательская отрасль – основная составляющая развивающейся национальной экономики, но еще более важный компонент социокультурного развития страны. Судьба феномена тесно связана с судьбой развития человеческого интеллекта, способами воспитания и позитивной социализации, процессами обмена информацией и сохранения, накопления знаний. Приходится признать, что современному человеку более комфортно пользоваться электронной книгой, чем на печатной основе.

Доказательством данного вывода является статистика опроса студентов факультета информационных ресурсов и дизайна Алтайской государственной академии культуры и искусств, проведенного автором статьи. Из 100 студентов библиотечно-информационного факультета высказали желание использовать для обучения электронный вариант книги – 83. По мнению респондентов, электронная книга имеет ряд положительных качеств: компактна (большое количество книг может поместиться в планшете), удобна для чтения независимо от места и времени, можно воспользоваться электронным текстом книги для написания тезисов или рефератов, что значительно экономит время [1].

Приходится констатировать факт, что судьба печатной книги предрешена медиаиндустрией. Власть печатного, зафиксированного в символах, слова, с его шлейфом абстрактно-интеллектуальной эрудиции, с его бумажной инфраструктурой проходит, взамен печатной книги приходит электронный аналог как феномен медиакультуры [2]. Возникает вопрос: «А как может видоизмениться знание, передаваемое и хранимое в электронном виде? Способно ли оно сохранить свою эстетическую составляющую?»

Цифровая коммуникация внесла в культуру нечто принципиально новое: возможность комбинировать образы-демонстра-

ции и тексты. Гипертекст электронной книги позволяет воспроизводить тексты иного уровня. Интернет, по сути, материализовал схему данного семиотического процесса в жизнь. Речь идет не только о том, что в процессе чтения традиционного печатного текста всегда можно обратиться к содержанию имен, например, кликнув на гиперссылку в «Википедии», а в том, что многие из употребляемых в этом тексте слов получают новую глубину, становятся способными выступить в качестве имен – знака знаков. Текст обретает новую фактуру, демонстрируя способность человеческого сознания к новым степеням абстрагирования, к новым масштабам памяти. Ясно, что мы оказались на пороге новой степени информационной комплексности. Компьютеры предоставили инструменты охватывать данную комплексность памятью и интеллектуальной навигацией.

Медиаресурсы являются продуктом коммуникационной революции, основанной на цифровых каналах передачи информации. Цифровое представление информации по сравнению с аналоговыми носителями резко повышает ценность каналов [3]. А именно, они становятся способными связывать разные медиапродукты друг с другом, создавая единое мультимедийное пространство. Кроме того электронные цифровые системы способны передавать гигантские объемы информации, охватывая все сферы деятельности человечества. Французский постмодернист Жорж Батай, введя термин «симулякр», предсказал возникновение гипертрафированной медиасреды, полностью поглощающей реальность [2].

Несмотря на то, что книга постепенно уходит в сферу аудиовизуальных форматов, издатели книг больше всего опасаются Интернета, как прямого конкурента, потребляющего тексты. Действительно, Интернет охватывает информационную сферу totalmente, будучи способным объединять все мультимедиа, предоставлять интерфейс для информационных баз данных, интегрировать интерактивные сервисы управления, служить платфор-

мой для создания гигантских архивов оцифрованного контента [4]. В отличие от остальных мультимедийных источников Интернет действительно обеспечивает сетевую структуру цифровых каналов, когда при сбое в одном участке информация находит путь к адресату через другой. Главное – Интернет предоставляет для гипермедиа инфраструктуру, которую неспособны предложить аналогичные информационные структуры. В результате этого Интернет начинает реализовывать новый порядок нашего мышления, новые формы структурирования действительности, новые стили коммуникации. Но порядок, который заложен матричной природой вычислительных систем, будет постепенно оказывать формирующее влияние на общество посредством новой медиасреды, которую создают программисты.

Особенность современной ситуации заключается в том, что вместе с растущим многообразием и партикулярностью медийного поля, в нем все сильнее проявляются его единство. Потоки информации постепенно обретают свойства электрического поля, с характерной связанностью всего со всем и молниеносными сквозными перетеканиями от одного полюса к другому [2].

На основе теории социальных полей П. Бурдьё, можно высказать предположение, что современного из гигантского информационного массива формируется мультимедийное пространство, которое превращается в огромный архив информации [5]. Обращение к отдельным участкам этого архива, становится результатом сложных социальных действий всей медийной индустрии, которая носит название медиа-продвижения.

Если ранее в медиaprостранстве, напоминающем информационный рынок, была возможна концепция «презентации ресурса», когда издателю достаточно было произвести продукт и обеспечить ему место на рынке, то при нынешнем многообразии, когда каждый издательский продукт имеет альтернативу, необходимо создание дополнительных медийных импульсов в виде рекламы. Задачей современного успешного издателя становится обеспечение присутствия продукта в сжимающемся фокусе актуальности и интереса. Это неуклонно повышает требования к качеству и достоинству электронной книги как медиaproдукта. Внимание становится зависимым от множества организованных медиатоков, и свобода, которую несет с собой

возрастающая доступность информации, становится все более нереальной.

В условиях стремительного роста объема информации и информационных каналов, под давлением свободного массового творчества и при необходимости инвестировать дополнительные мультимедийные ресурсы в продвижение – трансформация книги как социального института неизбежна [3]. Подрыв института книги происходит вследствие возникновения в новой технической среде массы псевдо-институтов, дублирующих этот феномен. Ключевая роль в данном процессе принадлежит Интернету. Именно он формирует глобальный сверхскоростной мультимедийный архив и способен умножать свободные медийные каналы. Архитектуру псевдо-издательских медиаресурсов формируют программисты. Стремясь решить основные издательские проблемы технически, они создают платформы для «автоиздательств», которыми могут пользоваться непосредственно «добровольные дистрибьюторы» (информационные пираты). Эти платформы способны в Интернет-среде собирать необходимую целевую аудиторию. С помощью автоматизированных алгоритмов они организуют фильтрацию, оформление, использование контента. Поскольку инфраструктурные расходы минимальны, создатели подобных платформ делают сервисы бесплатными, выводя их из сферы коммерческого использования.

Вследствие этого в цифровой среде возникает две издательские плоскости, заполненные пересекающимся контентом. При этом коммерческие издательские институты противостоят псевдо-издательским институтам.

Таким образом, в новом мультимедийном пространстве радикальным образом встает вопрос об интеллектуальной собственности. Очевидно, что при отсутствии деятельности рыночных механизмов собственности, мотивация участников медиасреды кардинальным образом должна измениться, т.к. модель традиционного рынка производства и обмена информационной продукцией стремительно преобразуется, что, в свою очередь, видоизменяет понимание процесса книжного дела в качестве социального института.

Библиографический список

1. Маслов, М.С. Современное книжное дело Сибири глазами его участников / М.С. Маслов, Р.А. Трофимова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4.
2. Порядина, М.Е. Чтение и книжный рынок в информационном обществе / М.Е. Порядина, В.А. Сироженко, К.М. Сухоруков. – М., 2006.
3. Смелзер, Н.Д. Социализация: основные проблемы и направления исследований // Социальная психология: хрестоматия: учеб. пособие / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М., 2003.
4. Немировский, Е.Л. Большая книга о книге, где повествуется о мире книжной культуры и его подвижниках, список которых открывают в Западной Европе Иоганн Гутенберг, а у нас Иван Федоров, а также о книгах, изменивших мир, или замечательных своим художественным убранством. – М., 2010.
5. Социоанализ Пьера Бурдьё: альманах рос.-фр. центра социологии и филологии Ин-та социологии РАН / отв. ред. Н.А. Шматко. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Maslov, M.S. Sovremennoe knizhnoe delo Sibiri glazami ego uchastnikov / M.S. Maslov, R.A. Trofimova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2011. – № 4.
2. Poryadina, M.E. Chtenie i knizhniy rynok v informacionnom obshestve / M.E. Poryadina, V.A. Sirozhenko, K.M. Sukhorukov. – M., 2006.
3. Smelzer, N.D. Socializaciya: osnovniye problemih i napravleniya issledovaniy // Social'naya psikhologiya: khrestomatiya: ucheb. posobie / sost. E.P. Belinskaya, O.A. Tikhomandrickaya. – M., 2003.
4. Nemirovskiy, E.L. Bol'shaya kniga o knige, gde povestvuyetsya o mire knizhnoy kul'turii i ego podvizhnikakh, spisok kotorikh otkryvayut v Zapadnoy Evrope Iogann Gutenberg, a u nas Ivan Fedorov, a takzhe o knigakh, izmenivshikh mir, ili zamechatel'nykh svoim khudozhestvennim ubranstvom. – M., 2010.
5. Socioanaliz Pjera Burdje: al'manakh ros.-fr. centra sociologii i filologii In-ta sociologii RAN / otv. red. N.A. Shmatko. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 22.09.13

Раздел 8

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 101.1:316

Elin S.P. POST-SOVIET ELITE IN ITS HISTORICAL DEVELOPMENT PROCESS STRUCTURIZATION The article describes the transformation of post-Soviet elite, in the context of post-Soviet history and its internal structure. The socio-philosophical interpretation of relationships and structures allows you to see the relationship of change of elites in the history of post-Soviet society.

Key words: political elite, business elite, elite federal regional elite, transformation of the elite.

С.П. Елин, аспирант Кемеровского гос. университета культуры и искусств,
г. Кемерово, E-mail: elin-2004@yandex.ru

ПОСТСОВЕТСКАЯ ЭЛИТА В ЕЁ ИСТОРИЧЕСКОЙ ДИНАМИКЕ ПРОЦЕССА СТРУКТУРИЗАЦИИ

В статье рассматривается процесс трансформации постсоветской элиты – в контексте постсоветской истории и её внутренней структуризации. Социально-философская интерпретация соотношений событий и структур позволяет увидеть взаимосвязь изменений структур элит в истории развития постсоветского общества.

Ключевые слова: политическая элита, бизнес-элита, федеральная элита, региональная элита, трансформация элит.

Изменения в российском обществе, с 90-х годов XX столетия, тесно связаны с трансформацией структур элит. Постсоветская элита стала обладать сложной структурой. В неё стали входить политическая элита (в которой следует различать федеральную и региональные элиты), бизнес-элита, культурная элита и др. И если можно сказать, что различия между специализированными элитами существовали и в советский период, то ныне мы являемся свидетелями появления региональной и бизнес-элит, что сильно изменило структуру элит российского общества.

Структура элит тесно связана со структурой общества и исследуется очень часто посредством стратификационного подхода, ранжирующим положение групп по шкале иерархических статусов, что выражает одну из частных проекций многомерной групповой структуры.

В этом контексте хотелось бы отметить возможность использования подхода Т.И. Заславской. Она обосновала гипотезу трансформационной структуры российского общества, где предположила возможный взаимосвязанный анализ вертикальной и горизонтальной проекций. Эта гипотеза предполагает, что социально-трансформационная структура каждого общества имеет две относительно независимые, но одинаково важные проекции – вертикальную (социально-иерархическую) и горизонтальную (культурно-политическую).

Заславская рассматривает вертикальное измерение этой структуры как специфическое отражение социальной стратификации общества, разделяя участников трансформационного процесса на страты, существенно различающиеся масштабом и структурой располагаемых ресурсов, а соответственно и возможностями участия в принятии и реализации важных решений. Уровень социального статуса индивидов и групп сказывается на направлениях и механизмах трансформационной активности, а также её масштабах и значимости. Чем выше социальный

статус групп, тем шире возможности их участия в установлении новых правил игры и распределении общественных ресурсов и тем сильнее их влияние на трансформационный процесс [1].

Горизонтальная же проекция трансформационной структуры общества определяется ею как совокупность социально-культурных общностей, характеризующихся разными политическими интересами, преследующих разные политические цели и ориентированных на разные направления социетального преобразования общества. Центральной субстанцией являются политические интересы, которые выступают той основой, которая, с одной стороны, скрепляет социально разрозненные элементы внутри интересующих нас групп, обеспечивая их относительную целостность и способствуя их солидарному действию, а с другой – разделяет эти целостности, противопоставляя группы друг другу [1]. Важность политических интересов в социальной жизни общества также отмечал А.Г. Здравомыслов, который подчеркивал, «что политические интересы – это обобщенное концентрированное выражение всех прочих интересов, так как в них, отношение данного класса или данной социальной группы к политической власти в обществе» [2, с. 167].

Рассматривая вертикальную проекцию трансформационной структуры общества, Т.И. Заславская указывает, «что она может исследоваться в двух ракурсах. Первый из них непосредственно связан с социальной стратификацией общества. Его элементами являются слои и группы, занимающие разное положение на стратификационной шкале и служащие традиционным объектом исследований социальной структуры. Второй подход классифицирует социальные субъекты в зависимости от того, на каком уровне осуществляется их трансформационная активность» [1, с. 274], то есть Заславская указывает на возможность рассмотрения в горизонтальной и вертикальной проекции, отделив, любую страту общества.

В данной работе мы намерены рассмотреть верхнюю стратегию российского общества – элиту, структура которой менялась от близкой к монолитной в советском обществе – до плюралистической в российском обществе.

Если советская элита и не была монолитом (в ней можно было различить функциональные элиты, например, технократическую, культурную, да и в самой политической элите имелись различные клиентарные группировки), то, во всяком случае, отличалась высоким уровнем сплоченности и единства, прежде всего идеологического, а также организационного. Постсоветская же элита обладает значительно более сложной структурой, она плюралистична, интересы её структурных элементов могут существенно различаться, хотя общие интересы, связанные со стабилизацией социально-политической системы, её объединяют.

Структура постсоветской элиты заметно изменилась, хотя все же продолжает существовать верховенство политической элиты. Это связано с тем, что в России, много веков, абсолютное верховенство принадлежало политико-административной элите, она занимала решающие командные позиции. Еще сильны традиции не правового, а полицейского государства, традиции тоталитарного и авторитарного периодов российской истории, когда политико-административная элита по существу бесконтрольно распоряжалась страной, а отношения между различными функциональными элитами были строго иерархизованы, это были вертикальные властные отношения. Все элиты были подконтрольны политической элите и не могли бросить ей вызов. Порой политические элиты до сих пор считают себя вправе командовать прочими социальными группами, ориентируясь на вертикальные структуры власти. А в условиях гражданского общества должны преобладать как раз горизонтальные связи [3].

И все же произошедшая трансформация в российском обществе дала значительные изменения в постсоветской структуре элит. И чтобы понять сущность и масштаб этого процесса нужно сравнить современную структуру российского общества с некоторой исходной точкой, в качестве которой мы примем структуру советской элиты, так как ей была характерна монолитность и вертикальная структура власти.

Советская элита отличалась монолитным единством, за что подвергалась критике со стороны демократов. Ведь западная общественная мысль считает одним из признаков демократии плюралистическое распределение власти между элитами, представляющие интересы разных общественных групп. В советском государстве господствовала социалистическая политико-правовая доктрина, в которой принцип разделения властей отвергался как буржуазный и неприемлемый. Единая государственная власть провозглашалась как власть Советов, то есть власть представительных органов. Такой тип государства можно назвать моноцентрическим. Приведем мнение О.В. Крыштановской, в котором она утверждает, что «типичным примером моноцентричного государства является советское государство, в котором политический класс был институционализирован в форме номенклатуры... Номенклатура охватывала все сколько-нибудь значимые должности страны, руководителей всех уровней и сегментов общества. Политический класс был гипертрофирован, так как тоталитарное государство вообрало в себя почти весь социум» [4, с. 74].

На сегодняшний день структура постсоветской элиты приближается к структуре элит демократических стран. Уже существует определенное сходство структур элит России и стран Запада. Оно базируется, прежде всего, на развивающейся рыночной экономике, основой которой является институт частной собственности. Это значит, что политическая демократия, еще не полностью, но уже присутствует в России, где развивается свободный рынок, так как свободный рынок является важной составной частью того, что специалисты в области общественных наук называют гражданским обществом. Оно состоит из организаций и групп, отделенных от государства, таких как профсоюзы, религиозные и профессиональные объединения. Наиболее значимой группой, отдельно функционирующей от государства, считается бизнес-элита, которая является самостоятельным элементом в горизонтальной структуре элит. Рассмотрение бизнес-элиты как отдельной группы в общей структуре элит в современной России становится необходимым, так как она является важнейшим элементом института частной собственности. А частная собственность – это краеугольный камень гражданского общества, в котором аккумулируются различные группы.

Надо отметить, что понятие «гражданское общество» в современной России ассоциируется с понятиями «свобода» и «право», но не с понятием «собственность». Между тем еще К. Маркс писал: «Гражданское общество обнимает все материальное общение индивидов в рамках определенной ступени развития производительных сил. Оно обнимает всю торговую и промышленную жизнь данной ступени и поскольку выходит за пределы государства и нации, хотя, с другой стороны, оно опять-таки должно выступать вовне в виде национальности и строится внутри в виде государства» [5, с. 71].

Как отмечает Б. Миронов «... до середины XVIII века в русском законодательстве отсутствовали понятия “собственность” и “движимая собственность”. Только при Екатерине они были введены в законы» [6, с. 381]. Характерна и сложившаяся традиция, как в народном сознании, так и в сознании интеллигенции, вплоть до 1917 года – доминировало отрицательное отношение к частной собственности на землю. В Манифесте от 17 октября 1917 года среди дарованных гражданских свобод мы находим неприкосновенность личности, свободу слова, собраний и союзов, но там не нашлось места для частной собственности. Частная собственность как гарант независимости гражданина от государства фактически отсутствовала в России на протяжении всего его имперского периода для большей части населения, а в дальнейшем и в Советской России. Классовое разделение общества, основа которого – собственность, не было применимо к России, как и термин «гражданское общество» не находил места в фактах российской истории. В то же время данные понятия являются важной составляющей современного российского общества.

Генезис российской бизнес-элиты, как зарождающейся отдельной группы, нужно отнести к началу 80-х годов, когда элита еще не владела экономическим капиталом, но все же у нее имелся потенциал, измеряющийся мерой их участия во владении, распределении и использовании общественного богатства. По этому критерию выделялись такие группы, как бюрократия, распределявшая дефицитные социальные блага, руководители производства, распоряжавшиеся финансами и продукцией предприятий и обычно причастные к теневой экономике, работники материально-технического снабжения, оптовой и розничной торговли, сферы обслуживания и прочие.

Советская элита испытывала неудовлетворенность от того, что не могла передать “свою собственность” по наследству, поскольку это была государственная собственность, которой она бесконтрольно распоряжалась и она все более стремилась превратиться в элиту собственников. Поэтому в период перестройки она использовала свое исключительное положение для того, чтобы стать собственником средств производства. Именно в конце перестройки старая элита, осознав неизбежность перехода к рынку и не желая оказаться на обочине, стремилась сохранить свое положение, дополняя власть богатством.

В период перестройки для политической элиты главной инстинкцией становится инстинкт наследования. Поэтому конверсия власти в собственность, а точнее, слияние власти с собственностью, и стало основным побудительным мотивом перестройки элиты в условиях слабой верховной власти. Именно противоречия между правом распоряжения – действительно крайне широким, в отдельные периоды практически неограниченным – и правом владения, вернее, отсутствием такового, стало ключевым противоречием советской номенклатуры – противоречием, ставшим одним из побудительных мотивов перестройки.

Раскол монолитной советской элиты на две функциональные группы (в горизонтальном плане) стал изменением конфигурации власти, перераспределением ресурсов, где власть одних основана на политических ресурсах, а власть других – на экономических. В дальнейшем это историческое развитие постсоветской элиты сформировало относительно устойчивые и довольно разнообразные отношения между политической элитой и бизнес-элитой, выражающихся преобладанием то вертикальных, то горизонтальных структурных отношений.

На начальном этапе развития стимулировали бурное развитие примитивные формы и типы отношений. Эти отношения были, скорее всего, свойственны традиционному обществу, чем современному. В этот период центральное место заняли «патронаж» и «клиентела» – разновидность иерархических отношений с вертикальной структурой власти, предполагающих обмен покровительства «патрона» на лояльность «клиентов». В этих отношениях главную роль стала играть неустойчивость во вза-

имоотношениями между властью и бизнесом. Отчасти эта неустойчивость связана с тем фактом, что патронаж оказывается неспособен восполнить дефицит общественного порядка, «экзамен» которого он выступает. Другая причина неустойчивости – внутренняя противоречивость патронажно-клиентельных форм. Во-первых, патрон-клиентские отношения противоречат новым образцам отношений: правовым, демократическим, рыночным, которые были признаны в качестве нормативных. Во-вторых, вынужденное участие в патронажно-клиентельных отношениях вызывает у многих акторов неудовлетворенность. Это делает такие формы взаимоотношений, не вполне или полностью нелегитимными и побуждает периодически оспаривать их. Примером может служить семерка ведущих финансовых структур России, каждый из членов которой в ходе своего развития в той или иной степени был объектом патронажа. Однако затем каждый из них накопил такой совокупный объем ресурсов, что поднялся практически на один уровень со своими патронами. Они переросли патронаж, а их отношения с бывшими патронами приблизились к горизонтальным отношениям. Теперь члены «семерки» могут обмениваться с представителями политической элиты равноценными услугами.

Иерархические отношения практически исчезают, фигуры патрона и клиента теряют свою определенность. «Ведущий» и «ведомый» постоянно меняются местами, и зачастую трудно определить, кто от кого зависит. Патронаж уступает место симбиотическим отношениям, происходит сращивание бюрократии и бизнеса, а точнее политической элиты и бизнес-элиты.

Можно привести пример по поводу сращивания политической элиты и бизнес-элиты. Так в предвыборной борьбе за пост президента России в 1996 году, Ельцин стал опираться на ведущие политико-финансовые кланы в качестве базы поддержки на выборах, «побочным продуктом» этой переориентации стало вхождение во власть крупного капитала, что означало победу олигархической модели элитообразования. Эта форма сращивания политической элиты с бизнес-элитой имеет горизонтальную составляющую в общей картине структур элит, где итогом становятся симбиотические отношения, сводящие к минимуму или исключают вовсе иерархию. Однако побочным эффектом сближения государства и капитала стало становление привилегированных связей с наиболее крупными финансовыми структурами, способными взять на себя функцию агентов государства или высшего политического руководства. Сокращение дистанции между политической властью и бизнес-элитой стало фактором, побуждающим, при возникновении такой необходимости, бизнес-элиты, идти на конфликт с властью.

Как обоснованно отмечает А. Мигранян, одержанная таким образом победа на выборах для президента означала поражение во власти, ибо степень участия и масштабы финансирования избирательной кампании Ельцина ведущими политико-финансовыми структурами определяли высокую степень зависимости президента от олигархов-спонсоров [7].

По этому поводу Гаман-Голутвина отмечает, что «свидетельством окончательной победы олигархической модели элитообразования стал состав сформированного летом 1996 года правительства, представшего в качестве сообщества отраслевых лоббистов. Не случайно целый ряд «подписантов» «Письма тринадцати» заняли весьма влиятельные государственные посты. В. Потанин с августа 1996 по март 1997 гг. в качестве первого вице-премьера правительства – курировал экономический блок. Б. Березовский стал заместителем секретаря Совета безопасности Российской Федерации, а впоследствии – секретарем Исполкома СНГ. М. Ходорковский был назначен членом коллегии Минтопэнерго. Н. Михайлов стал статс-секретарем – первым заместителем министра обороны, а Л. Невзин занял пост первого заместителя гендиректора ИТАР-ТАСС» [8, с. 322].

Изменился и тип организации властной элиты. Здесь Гаман-Голутвина выделяет два типа организации властного класса: бюрократический и феодальный (олигархический). Первый основан на разграничении функций экономического и политического управления, второй же базируется на их слиянии. В результате осуществления реформ в России была воспроизведена модель образования элит, характерная для феодальной, а не современной западной формы функционирования государства, где в основном сохраняется автономность государства от частных экономических корпораций [9, с. 162-163].

Теневое сращивание государственной власти с бизнесом постепенно распространилось шире и глубже, охватив все звенья государственной машины. Место и связи в политической

системе стали главным фактором приумножения собственности, а собственность, в свою очередь, превратилась в мощный источник политического влияния. В результате возникла олигархическая верхушка общества, сосредоточившая в своих руках, как всю полноту государственной власти, так и большую часть национальных богатств. По утверждению Б. А. Березовского, в 1996 – 1997 годах половина российской экономики контролировалась всего семью промышленно-финансовыми группами. Но все же, по утверждению О. В. Гаман-Голутвиной, в России говорить об олигархии можно лишь «с известной долей условности: у нас есть олигархи, но нет, и не было олигархии как консолидированной группы: войны между кланами носят перманентный характер» [9, с. 165].

Между тем в странах Запада центральную роль играют не привилегированные связи между государством и бизнесом, а взаимоотношения между государством и союзами (ассоциациями) предпринимателей. Так в Великобритании такое положение во взаимоотношениях с государством занимает Конфедерация британской промышленности, в ФРГ – Федеральный союз германской промышленности и Федеральное объединение немецких работодателей, во Франции – Национальный совет французских предпринимателей. В Италии – Конфиндустрия. В Швеции – Конфедерация промышленников и Шведское объединение предпринимателей и т. д. Главное достоинство этой модели взаимоотношений, между политической властью и бизнес-элитой, состоит в том, что она позволяет государству избегать «сращивания» и строить взаимоотношения с бизнесом на цивилизованной основе.

Ситуация в России начала несколько меняться на рубеже тысячелетий, были устранены причины, которые привели к разрушению власти при Ельцине. Федеральная элита времен Путина удалось обуздать бизнес-элиты, это сделало управляемой Россию из центра. Принципиальная позиция Путина по сравнению с ельцинской моделью отношений с крупными собственниками заключалась в том, что если при Ельцине взаимодействие осуществлялось исключительно по неформальным каналам по формуле «приватизация власти», то Путин предпочел формулу «равноудаления» бизнеса от «вертикали власти» и сделал выбор в пользу институциональных форм взаимодействия с крупным бизнесом. Основными участниками взаимодействия с властью, от большого бизнеса стали созданный в 2000 году Совет по предпринимательству при Правительстве Российской Федерации и сформированное в 2001 году бюро РСПП (Российский союз промышленников и предпринимателей). В сравнении с ельцинским периодом это взаимодействие со стороны бизнеса носило более консолидированный характер, и на высшем политическом уровне оно касалось не только и не столько тех или иных сугубо конкретных вопросов, сколько основных направлений социально-экономической политики государства. Бизнес и олигархи действительно были удалены от прямого воздействия на внешнюю и оборонную политику, кадровых перемещений и решений чисто политических проблем внутри страны. Однако их роль в определении основных параметров судьбоносных для будущего России социально-экономических проблем и взаимодействие на социально-экономическую ситуацию страны и регионов не только не снизилась, но напротив, существенно возросла (в соответствии с резко возросшим экономическим потенциалом крупного корпоративного капитала). На высшем политическом уровне взаимодействие бизнеса и власти стало носить характер согласования [10].

Важное место среди факторов, влияющих на структуру власти, является конфигурация центров принятия ключевых решений, т.е. фрагментация власти (разделение властей), которая, как правило, содействует интересам всего общества. Такое разделение властей является одним из важнейших принципов организации государственной власти и функционирования правового государства на Западе. Наиболее последовательно принцип разделения властей был проведен в Конституции США 1787 года. Ее основателями были: А. Гамильтон, Дж. Мэдисон, Дж. Джей; которые развили классическую модель разделения властей. Это горизонтальное разделение властей: на законодательную, исполнительную и судебную, дополнив её моделью вертикального разделения властей, разграничив полномочия между федеральной властью и властью штатов. Кроме того, в содержание классической модели была включена система «сдержек» и «противовесов», в результате действия которой судебная власть США реально реализовала свою прерогативу контроля над конституционностью тех или иных законодательных актов.

В России, в начале 90-х годов, в президентском окружении то же существовала идея о разделении властей, которая была особенно популярна среди новых демократов, они предлагали копировать, то американскую, то французскую модель государственного устройства. Их не пугало отсутствие единого центра власти, каким было политбюро ЦК КПСС. Напротив, они стремились к созданию иных, независимых структур, которые легитимировались бы на выборах и прямо не зависели от президентской власти. Так в 1993 году была принята Конституция Российской Федерации, где впервые был провозглашен принцип разделения властей. Статья 10 Конституции гласила: «Государственная власть в Российской Федерации осуществляется на основе разделения на законодательную, исполнительную и судебную. Органы законодательной, исполнительной и судебной властей самостоятельны». Статья 11 продолжает: «П. 1. Государственную власть в Российской Федерации осуществляют: Президент Российской Федерации, Федеральное Собрание (Совет Федерации и Государственная Дума), Правительство Российской Федерации, суды Российской Федерации» – горизонтальное разделение политической элиты. «П. 2. Государственную власть в субъектах Российской Федерации осуществляют образуемые ими органы государственной власти. П. 3. Разграничение предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации осуществляется настоящей Конституцией, Федеральным и иными договорами о разграничении предметов ведения и полномочий» [11, с. 6] – вертикальное разделение политической элиты.

Однако, как показывает практический опыт функционирования властей, после принятия Конституции России в 1993 году, обладая относительной самостоятельностью и сдерживая в своей повседневной деятельности, друг друга, государственные власти далеко не всегда уравнивают отношения между собой. В особенности это касается законодательной и исполнительной властей. В отношении между ними, равно как и в отношениях с судебной властью, неизменно доминирует президентская, а точнее исполнительная власть. Во взаимоотношениях с судебной властью это предопределяется, прежде всего, тем, что президент обладает конституционными возможностями оказывать влияние на кадровый состав судебных органов. Так, в соответствии со ст. 83 и 128 Конституции Российской Федерации президент представляет кандидатуры Совету Федерации для назначения на должности судей Конституционного Суда, Верховного Суда и Высшего Арбитражного Суда. Кроме того, он назначает судей других федеральных судов.

В отношении между законодательной и исполнительной властями доминирование исполнительной власти во многом предопределяется тем, что президент обладает такими весьма действенными рычагами, как право роспуска Государственной Думы, право назначения выборов в Государственную Думу, право назначения референдумов, право на внесение законопроектов в Думу, подписания и обнародования федеральных законов. Президент обладает также правом вето на принимаемые законы.

Согласно Конституции законодательная власть имеет тоже определенные рычаги обратного воздействия на исполнительную власть. Среди них наиболее действенными считаются, например, такие, как полномочия Государственной Думы на решение вопроса о доверии правительству России. Право Совета Федерации, на основе выдвинутой Государственной Думой обвинения против президента на решение вопроса об отрешении его от должности и др. Данные и другие подобные полномочия, несомненно, являются важными рычагами влияния законодательной власти на исполнительную власть и оказывают определенное сдерживающее по отношению к ней воздействие. Однако по своей силе они заметно уступают средствам воздействия исполнительной власти на законодательную власть. Кроме того, некоторые средства сдерживания исполнительной власти со стороны законодательной в значительной мере нейтрализуются потенциальной возможностью применения обратных, более сильных мер.

Отсюда можно сделать вывод, что современное состояние политической элиты, её структурирование в горизонтальном отношении пока далеко еще от оптимального, не работают в полную силу система «сдержек» и «противовесов», хотя по сравнению с монолитной советской элитой, это, несомненно, шаг вперед на пути построения демократического общества.

Другим изменением структуры политической элиты является разграничение власти по вертикали, то есть переход к феде-

ративному устройству государства, который является тем разграничением, когда часть государственной власти и суверенитета становится собственностью субъектов федерации. Можно было бы проводить много справедливых слов по поводу незавершенности и противоречивости процесса федеративного строительства в России. Однако существенным для нас, в данном случае, является то, что впервые в отечественной истории региональные элиты превратились в относительно самостоятельных политических акторов, с относительно независимой от центральной власти базой легитимации, с относительно автономной политической, финансовой и организационной ресурсной базой своего функционирования. Разумеется, степень независимости региональных политических элит неверно было бы преувеличивать. Но в сравнении с советским периодом истории, когда глава региона или региональное партийное руководство, де-факто обладая огромными властными полномочиями, находилось в абсолютной личной зависимости от центрального руководства, произошедшие же в 90-е годы сдвиги, действительно носили качественный характер.

При этом отношения между федеральной властью и региональными элитами постоянно изменялись, и выражались, то в ослаблении вертикали власти, то в её усилении. Можно выделить три основных периода. Первый – самый короткий с августа 1991 г. – до конца 1992 г. – период наиболее хаотичный, когда действующая кое-где советская власть соседствовала с властью, которая объявила себя властью демократической, где назначенные центром главы некоторых регионов соседствовали с первыми руководителями исполнительной власти, избранными населением региона.

Второй период (1993-1999 гг.) был периодом регионализации, усиления субъектов Российской Федерации. В результате изменилась модель вертикального разделения властей, то есть способы разграничения полномочий между федеральной властью и властью регионов. Глубокие преобразования в данной сфере в течение 90-х годов XX столетия привели к значительному увеличению политического влияния региональных элит в российской политической системе. Важнейшим фактором, определяющим современное состояние взаимоотношений центра и регионов, стало массовое проведение, в этот период, региональных выборов глав исполнительной власти. Итогом этого процесса стала консолидация региональных лидеров и обретение ими роли влиятельного участника российской политики. Центр был вынужден согласиться с усилением региональных элит. Это было основой внутриэлитного пакта, целью которого стало строительство нового социального и политического порядка.

Однако амбиции ряда национальных и региональных элит стал одним из источников напряженности в обществе. Элиты этих территорий явились инициаторами движения за суверенизацию, в котором элита старалась упрочить свое положение, уменьшить зависимость от центра и даже обособиться от него. В этой ситуации большая доля вины Президента Ельцина и федеральной элиты – в попустительстве сепаратистским настроениям элит ряда регионов, заигрывания с этими элитами; все это имело печальные последствия для страны: процесс децентрализации вышел из под контроля федерального центра. Это было время, когда Ельцин сказал: «Берите столько суверенитета, сколько сможете». И региональные элиты взяли суверенитета, сколько смогли, пренебрегая угрозой распада России как единого государства.

Третий период можно охарактеризовать восстановлением вертикали власти в России, которую осуществил президент Путин в начале XXI века. Новый президент вернул федеральному центру значительный объем власти над регионами, наметил пути для восстановления действия механизмов управления территориями, при этом, формально не нарушая демократических принципов.

Региональные элиты практически без боя приняли новые правила игры. Реформа Путина заметно изменила роль губернаторов, которые в период правления Ельцина стали силой, угрожавшей стабильности центра. Теперь позиции губернаторов были сильно поколеблены. Фактически они лишились прямого доступа к президенту, так как между ними и Кремлем появился новый институт федеральной власти – полпреды президента.

Теперь всенародно избранные губернаторы могли быть уволены президентом, а региональные парламенты – распущены. Новый закон, принятый Государственной Думой 19 июня 2000 года, предусматривал возможность роспуска президентом регионального парламента и отрешения от должности высшего должностного лица субъекта Российской Федерации.

Следующим шагом политической реформы Путина стало принятие 5 августа 2000 года, федерального закона РФ «О порядке формирования Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации». Новым законом отменялся порядок формирования Совета Федерации Российской Федерации «по должности», то есть губернаторы, и спикеры региональных парламентов уже не могли быть «сенаторами». Теперь верхняя палата российского парламента формировалась из представителя законодательного собрания и представителя руководителя региональной администрации. Кандидатура представителя от законодательного органа власти вносилась на рассмотрение местного парламента спикером и утверждалась простым большинством. Кандидатура представителя от исполнительного органа власти назначалась губернатором, утверждалась указом, который направлялся в региональный парламент и там утверждался.

Сам Путин так объяснил логику производимой реформы тем, что губернаторы и руководители республик являются институтами исполнительной власти. А будучи членами Совета Федерации – одновременно парламентариями, то есть соавторами законов, которые сами же должны исполнять. Это фактически нарушение принципа разделения властей.

Такое изменение принципа формирования Совета Федерации внесло ощутимые поправки в вертикальную структуру элиты. Губернаторы теперь не имели возможности регулярно собираться вместе для обсуждения актуальных проблем и выработки согласованных подходов. Территориальные ассоциации губернаторов, которые в последние годы ельцинского правления играли все более заметную роль, распались. Коалиция сенаторов, представлявших регионы-доноры, которая осмелилась ставить условия Кремлю и считала себя всемогущей, теперь была рассеяна. Губернаторы лишились не только возможности согла-

сованно вырабатывать решения и оказывать давление на центр, но и возможности апеллировать лично к президенту. Теперь они должны были решать все возникающие вопросы с полпредами и их аппаратом. Федеральные инспектора приобрели больше полномочий, нежели бывшие представители президента, и теперь они то и дело внедрялись в сферу компетенции губернаторов, ощущая уверенность в поддержке их действий федеральными структурами.

Можно констатировать, что структурная трансформация элит в постсоветский период прошла определенный путь своего развития, она стала более плюралистична, хотя все еще в структуре власти доминирует политическая элита. При этом вертикальная модель структуры власти во многом уже исчерпала себя, а задачи демократического транзита и создания гражданского общества не удается решить должным образом, они все еще стоят на повестке дня. Так как важной особенностью структуры гражданского общества должен быть баланс интересов, который имеет первостепенное значение при характеристике структуры общества и должен носить, по преимуществу, горизонтальный характер.

Эти выводы можно подкрепить мнением элитолога Г.К. Ашина, который определяет стабильность государства, через поддержание динамического равновесия между различными группами элит, поскольку складывающийся российский истеблишмент заинтересован в социальной стабильности. Доминирование одной элиты должно уступить место диалогу элит, учету интересов других социально-динамических групп, горизонтальными связями между элитами, а еще лучше, если они преобладают над вертикальными. Не следует сохранять жесткие вертикальные связи, задача наладить плодотворный диалог между группами, найти баланс сил между различными элитами.

Библиографический список

1. Крыштановская, О. Анатомия российской элиты. – М., 2005.
2. Маркс, К. Немецкая идеология // Собр. соч.: в 3 т. – М., 1983. – Т. 1.
3. Заславская, Т.И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации. – М., 2004.
4. Мигранян, А. Осень патриарха // Независимая газета. – 1997. – 14 окт.
5. Гаман-Голутвина, О.В. Политические элиты России: вехи исторической эволюции. – М., 2006.
6. Перегудов, С.П. Корпорации, общество, государство. – М., 2003.
7. Гаман-Голутвина, О.В. Бюрократия или олигархия? // Куда идет Россия? Власть, общество, личность. – М., 2000.
8. Ашин, Г.К. Элитология. – М., 2005.
9. Здравомыслов, А.Г. Интерес социальный / Российская социологическая энциклопедия. – М., 1998.
10. Конституция Российской Федерации: офиц. текст. – М., 1999.
11. Миронов, Б.Н. Социальная история России // Собр. соч.: в 2 т. – СПб., 2000. – Т. 1.

Bibliography

1. Krihshtanovskaya, O. Anatomiya rossiyskoy ehlitih. – M., 2005.
2. Marks, K. Nemeckaya ideologiya // Sobr. soch.: v 3 t. – M., 1983. – T. 1.
3. Zaslavskaya, T.I. Sovremennoe rossiyskoe obshchestvo: social'nykh mekhanizm transformatsii. – M., 2004.
4. Migranyan, A. Osenj patriarkha // Nezavisimaya gazeta. – 1997. – 14 okt.
5. Gaman-Golutvina, O.V. Politicheskie ehlitih Rossii: vekhi istoricheskoy ehvolyucii. – M., 2006.
6. Peregudov, S.P. Korporacii, obshchestvo, gosudarstvo. – M., 2003.
7. Gaman-Golutvina, O.V. Byurokratiya ili oligarkhiya? // Kuda idet Rossiya? Vlastj, obshchestvo, lichnostj. – M., 2000.
8. Ashin, G.K. Ehliologiya. – M., 2005.
9. Zdravomihslv, A.G. Interes social'nykh / Rossiyskaya sociologicheskaya ehnciklopediya. – M., 1998.
10. Konstituciya Rossiyskoy Federacii: ofic. tekst. – M., 1999.
11. Mironov, B.N. Social'naya istoriya Rossii // Sobr. soch.: v 2 t. – SPb., 2000. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 11.09.13

УДК 165

Меняева М.П. THE CONCORD PRINCIPLE IN THE CONTEXT OF NOOSPHERE CONCEPT BY V.I. VERNADSKIY. The article deals with conceptualization of the concord principle in the context of noosphere concept by V.I. Vernadskiy. The concord principle is considered as an initial concept in V.I. Vernadskiy's reflections about interaction between human and the space, and correlations between biosphere and noosphere.

Key words: concord, unity, harmony, integrality, biosphere, noosphere, coevolution.

М.П. Меняева, доц. каф. философских наук Челябинской гос. академии культуры и искусств, г. Челябинск, E-mail: kaf-fil@chgaki.ru

ПРИНЦИП СОГЛАСИЯ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ НООСФЕРЫ В.И. ВЕРНАДСКОГО

Целью настоящей статьи является осмысление принципа согласия в контексте концепции ноосферы В.И. Вернадского. Принцип согласия в статье рассматривается как исходное положение в размышлениях В.И. Вернадского о взаимодействии человека и космоса, о взаимосвязи биосферы и ноосферы.

Ключевые слова: согласие, единство, гармония, целостность, биосфера, ноосфера, коэволюция.

В наше время в связи с процессом глобализации, осуществляющемся на основе технико-технологического совершенствования, и обострением общепланетарных проблем, в частности экологических, возникла необходимость рассмотреть основные положения концепции ноосферы В.И. Вернадского. В своей концепции известный ученый и крупнейший мыслитель предлагал созидание ноосферы с целью сохранения и приумножения возобновляемых ресурсов планеты. Концепция ноосферы В.И. Вернадского предполагает объединение усилий всего человечества, развитие диалога и сотрудничества между разными странами, а также установление отношения согласия людей между собой и с природой.

Согласие есть «специфическая форма взаимодействия предметов и процессов, отражающая стихийное и сознательное соединение противоположностей, их соотношение друг с другом, достижение гармонии, симметрии и пропорциональности частей и целого в определенных соотношениях» [1, с. 589].

Действительно, эта форма имеет специфику. Взаимодействия – это действия, которые взаимны по отношению друг к другу, значит, они могут осуществляться на равных и являются общими для обеих сторон, связывают одно с другим и обуславливают друг друга. Однако разные стороны могут быть противопоставлены друг другу, положены друг против друга, образуя противоположности – «взаимодополняющие стороны конкретного единства» [1, с. 589]. Противоположности «взаимополлагают друг друга и в целом, и в ряде свойств совпадают между собой, так как имеют одинаковую сущность и принадлежат общему для них целому» [1, с. 589]. Целое представляет собой сложное единство взаимоувязанных частей. При этом части могут или подавляться целым, или они начинают господствовать над целым, что приводит его к распаду. Противоположности могут находиться в состоянии равновесия, или, направленные друг против друга, в момент взаимодействия они порождают противоречие. Противоречия могут быть антагонистическими (противоположные стороны не имеют корневой общности) и неантагонистическими (иметь общий корень). В целом противоречие есть проявление несогласия, т.е. отношения отсутствия согласия.

В более узком смысле согласие означает принятие противоположностями друг друга в тех или иных свойствах и взаимодействиях [1, с. 589]. В сравнении с известным диалектическим единством противоположностей согласие предполагает единство как толерантное принятие друг друга, сосуществование любых различий, имеющих не только характер противоположностей. Диалектическое единство отличается от согласия, которое не возникает спонтанно, а требует осмысления, рефлексии, осознания необходимости самоконтроля.

На прагматическом уровне согласие понимается как единомыслие, – одинаковые с кем-либо мысли и чувства, намерения и убеждения; как духовное, психологическое состояние тех, кто не только соглашается на общее дело, но и принимает в его осуществлении практическое участие.

Согласие основывается на презумпции доверия, равнозначности, равноценности другой стороны, трактуемой не в качестве объекта, а в качестве наделенного автономным статусом субъекта. Субъект-объектному принципу принуждения и насилия философия согласия противопоставляет субъект-субъектный, диалоговый принцип [1, с. 589]. В справочной литературе по философии отмечается, что «согласие продуктивнее понимать не как априорно заданное единодушие, а как процедуру взаимного открытия сторонами все новых и новых смыслов кооперации и сотрудничества, совместного ответа на внешние вызовы» [1, с. 589]. Кроме того, согласие требует совместной ответственности.

Согласие является культурно-опосредованной формой отношения, поскольку его установление требует работы человеческой мысли. Согласие, возведенное в принцип, лежит в основе учения В.И. Вернадского о ноосфере.

Ученый исследовал социальные процессы на Земле в тесной связи с космическими процессами. Его работы по биогеохимии выдвинули на первое место понятие жизни как организованной многоуровневой совокупности живого в единстве со средой обитания. Жизнь есть существенная составная часть мира. Согласно В.И. Вернадскому, «человек неразрывно связан в одно целое с жизнью всех живых существ, существующих или когда-либо существовавших» [2, с. 291]. Однако в последние века, по мнению ученого, человеческое общество всё более выделяется по своему влиянию на среду, причем не во всём позитивном. В.И. Вернадский пишет: «...общество становится в биосфере, т.е. в верхней оболочке нашей планеты, единственным в своем

роде агентом, могущество которого растет с ходом времени со всё увеличивающейся быстротой. Оно одно изменяет новым образом и с возрастающей быстротой структуру самых основ биосферы» [2, с. 291].

Мыслитель отмечал колоссальные изменения порядка вещей, которые происходят от вторжения человека в природу с помощью техники. «Силой человека стало именно умение создавать и использовать могучую технику, ведь непосредственная геологически-масштабная работа на планете осуществляется техникой, созданной и управляемой человеком» [3, с. 391]. В.И. Вернадский считал, что неблагоприятное отношение общества к природе противоречит изначальному качеству людей как общественных существ, способных и имеющих право жить благодаря гармонии, солидарности и единению. Учитывая, что человек разумный – это сила невиданного масштаба, В.И. Вернадский полагал необходимым осознать, что именно человек обязан совершенно иначе осмыслить природные процессы и свое отношение к природе.

В современную научную картину мира ученый ввел понятие о живом веществе как планетарно-космической целостности – биосфере. Последняя, по В.И. Вернадскому, есть «тонкая оболочка планеты», рождаемая жизнью и поддерживающая жизнь, и в силу этого имеющая космическое значение. С точки зрения мыслителя, биосфера закономерно перейдет в качественно новое состояние – ноосферу, организованную разумной деятельностью человека сферу взаимодействия природы и общества, в которой люди в соответствии с собственными потребностями и познанными законами природы направляют и контролируют ход важных жизненных процессов. Ноосфера, по В.И. Вернадскому, возникает в результате усилий научной мысли и труда. Он пишет: «Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние – ноосферу» [4, с. 60].

Формирование ноосферы, согласно В.И. Вернадскому, определяется разными условиями. Среди них:

- заселение человеком всей планеты;
- планетарный характер человеческой деятельности;
- резкое преобразование средств связи и усиление обмена между всеми странами Земли;
- равенство людей всех рас и религий, развитие демократических форм человеческого общежития и стремление к миру всех народов планеты, отказ от войн.

В целом, ноосфера формируется сознательно, совместными усилиями людей в интересах всестороннего развития всего человечества и каждого отдельного человека.

В структуре ноосферы в качестве ее составляющих выделяются научные знания, техника и технология, общественные системы и всё человечество в единстве с биосферой. Гармоничная взаимосвязь всех составляющих структуры ноосферы образует основу ее устойчивого существования и развития.

В.И. Вернадский считал, что зародившись на планете, ноосфера имеет тенденцию постоянного расширения, превращаясь, таким образом, в особый структурный элемент космоса, выделяемый по социальному охвату природы. Становление ноосферы предполагает процесс сознательного гуманистического преобразования человеком условий своего естественного, природного окружения. В качестве основной силы в строительстве ноосферы В.И. Вернадский рассматривал науку, воспринимая ее «сознанием рода» (Л. Фейербах), проявлением совокупности человеческой мысли. Научные открытия, являясь продуктами творческой мысли, становятся родовым знанием, достоянием человечества. В.И. Вернадский понимал созидание ноосферы как согласованное с данными науки преобразование природы. Концепция В.И. Вернадского интегрировала исследования разных форм бытия материи и охватила взаимодействия общества и природы в контексте новейших достижений естественных, технических и общественных наук. Это позволило представить универсум как определенную взаимосвязанную и взаимообусловленную сверхсистему, проследить динамику и вскрыть тенденции и перспективы развития ее как целостности.

Заметим, что возникновение ноосферы у В.И. Вернадского предполагает принцип согласия, который связан с осознанием гармонии во всём универсуме. Ученый размышлял о том, каким должно быть проявление человечества как единого целого, чтобы взаимодействие природы и общества могло стать оптимальным. Он считал, что оно может быть воплощено в едином для всей планеты всемирном государстве (гуманном, действующем на научной основе и из лучших побуждений).

Проведя анализ процесса трансформации биосферы в ноосферу, В.И. Вернадский приходит к следующим обобщениям.

1. Ход научного творчества представляет собой ту силу, при помощи которой человек меняет биосферу. Изменения биосферы после появления в ней человека неизбежны, они сопутствуют росту научной мысли.

2. Изменение биосферы не зависит от человеческой воли, оно стихийно, как природный естественный процесс.

3. Научная работа человечества есть природный процесс, сопровождаемый переходом биосферы в новое, более упорядоченное состояние – ноосферу.

4. Такой переход выражает собой «закон природы». Поэтому возникновение в биосфере рода *Homo sapiens* (человека) есть начало новой эры в истории планеты.

5. Человек может рассматриваться как определенная функция биосферы в определенном ее пространстве-времени. Во всех своих проявлениях человек составляет определенную закономерную часть биосферы.

6. Взрыв научной мысли в XX столетии подготовлен всем прошлым биосферы и имеет глубочайшие корни в ее строении. Он не может остановиться и пойти назад. Биосфера же неизбежно, рано или поздно, перейдет в ноосферу. И в истории народов, населяющих планету, произойдут нужные для этого события, а не события, этому противоречащие.

В.И. Вернадский считал процесс трансформации биосферы объективным процессом. Переход к ноосфере происходит постепенно, длительное время и, в соответствии с идеями ученого, осуществляется за счет коллективных и когерентных взаимодействий всех людей и их целостного влияния на природу. При этом решающим фактором является деятельность человека, которая носит не стихийный, а глубоко осознанный и организованный характер.

Ноосфера представляет собой такое состояние биосферы, когда ее развитие происходит целенаправленно в связи с деятельностью людей в интересах совместного развития человека и природы. Необходимость гармонизации отношений между человеком и природой – такова одна из ведущих идей концепции ноосферы В.И. Вернадского. «Мы переходим к новой эре в жизни человечества и жизни на нашей планете вообще, когда точная научная мысль как планетная сила выступает на первый план, проникая и изменяя всю духовную среду человеческих

обществ, когда ею охватываются и изменяются техника жизни, художественное творчество, философская мысль, религиозная жизнь» [5, с. 65].

Следует отметить, что в основе концепции ноосферы В.И. Вернадского лежит принцип согласия. Ученый рассматривает ноосферу как сферу, гармонично соединяющую природные и социально-культурные начала в человеческом существовании, образуя их целостность. Думается, что ноосферу можно представить сферой голосов разума, объединенных в общество людей, вызывающих к согласию, а также воспринимать в качестве ступени развития, на которой создается «второй» космос, новый порядок, обеспечивающий совместное развитие человечества со всем универсумом.

Таким образом, В.И. Вернадский исходит из положения о единстве природных и антропо-социальных законов эволюции, их коэволюции. В его воззрениях на взаимоотношения между обществом и природой утверждается принцип согласия, который определяет мышление, поведение и деятельность человека как разумного существа. Принцип согласия способствует преобразованию самого человека, в результате чего он осознает себя микрокосмосом – гармоничным существом.

В.И. Вернадский создал концепцию ноосферы – сферы разума в единстве его форм: индивидуальной, коллективной, природно-родовой и космической. В контексте этой концепции развивается принцип согласия, без которого невозможна гармония в социальной жизни, соответствующая гармоническому порядку в космосе. Совместная разумная деятельность всех людей на нашей планете, основанная на развитии науки и техники, является условием возникновения ноосферы, которая не противопоставляется сфере жизни, а дополняет ее, образуя вместе с ней гармоническую целостность.

Взгляды В.И. Вернадского содержат в себе подлинно гуманистический смысл – жить в согласии со всем миром. Ученый мыслил о необходимости гармонизации отношений между человеком, обществом и природой в планетарно-космическом масштабе. Его размышления, теоретически неожиданные для первой половины XX века, и сегодня воспринимаются в качестве руководства к действию: всем людям Земли следует вместе заботиться об общем для них мироздании и отвечать за судьбу общей для них планеты.

Библиографический список

1. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – М., 2001. – Т. 3.
2. Вернадский, В.И. Автотрофность человечества // Русский космизм: антология философской мысли. – М., 1993.
3. Вернадский, В.И. Философские мысли натуралиста. – М., 1988.
4. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетное явление. – М., 1991.
5. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста: в 2 т. – М., 1975-1977. – Т. 2.

Bibliography

1. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4-kh t. – M., 2001. – T. 3.
2. Vernadskiy, V.I. Avtotrofnost' chelovechestva // Russkiy kosmizm: antologiya filosofskoy mihsli. – M., 1993.
3. Vernadskiy, V.I. Filosofskie mihsli naturalista. – M., 1988.
4. Vernadskiy, V.I. Nauchnaya mihsli kak planetnoe yavlenie. – M., 1991.
5. Vernadskiy, V.I. Razmihsleniya naturalista: v 2 t. – M., 1975-1977. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 11.09.13

УДК 101.1:316

Glukhova O.G. IDEAL IMAGE OF PERSONA: NARRATION APPROACH AS A IMMANENT FORM OF THE COGNITIVE LANGUAGE. This article considers a philosophical problems of ideal image in the narration context. Author reseachers social and cultural reasons of ideal images, its collective nature. Ideal image is a level of cognitive development of persona and methodological basis of science cognitive.

Key words: images, ideal images, narrative character, personal history, culture image.

О.Г. Глухова, преп. каф. философии и социально-гуманитарных дисциплин Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, г. Донецк, E-mail: kulikova2307@ukr.net

ИДЕАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ ЛИЧНОСТИ: НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА ЯЗЫКОВ ПОЗНАНИЯ

В данной статье рассматриваются философские проблемы идеального образа в нарративном контексте. Автор изучает социокультурные причины идеальных образов, и общественную природу. Идеальный образ есть уровень когнитивного развития личности и методологическая основа научного познания.

Ключевые слова: образы, идеальные образы, нарративный характер, индивидуальная история, культура образа.

Идеальные образы личности – это достаточно значимая проблематика в целом ряде социально-гуманитарных исследований – философии, социологии, культурологии, психологии и др. В современной науке отмечается, что нарративный подход – «это быстро развивающееся современное научное направление. Его источники – это идеи деконструкции Деррида, противопоставление «власти» и «знания» Мишеля Фуко, положения дискурса – анализа о том, что наша ежедневная реальность постоянно конструируется и преобразуется в языке, о чем говорили Бергер, Луман, Гергер» [1, с. 9]. Основная идея нарративного подхода в том, что «человек конструирует свою самость, когда повествует о своей жизни и придает ей смысл в процессе и с помощью своей личной истории», а новизну и революционность нарративного подхода исследователи видят «в сходимости и отличии от дискурса-анализа», в признании нарративным подходом «динамичности собственного «Я-человека (его идентичности, самости)», «в концентрации внимания самого человека – автора своего жизнеописания «а не исследователя, разоблачающего идеологию», что придает самой методологии нарративного подхода «экологичность и аутентичность» [1, с. 9]. Ученые считают, что идеи нарративного подхода «близки экзистенциальным идеям о важности смысла, и звучат как конструирование самости через нарратив и придание смысла жизни через смысл истории. Именно этот процесс создает самость и целостность человека, переживающего постоянную раздробленность из-за фрагментированности жизни», способствует «реконструированию идентичности» и помогает «преодолевать жизненный кризис, находить новую точку опоры и энергию» [1, с. 9]. В связи с этим **цель** нашего философского исследования – увидеть идеальные образы личности как-бы изнутри, со стороны внутренних механизмов их развития, что согласуется с понятием нарратива. **Задача работы** – квалифицировать эти «внутренние механизмы» как «внутренние формы языков познания» индивидом окружающего мира, придать им методологический статус в формировании целостности личности.

Еще советский философ Э.В. Ильенков указывал на то, что идеальное – это слишком важная категория, чтобы с нею поступать бездумно. [2, с. 432]. Анализируя Э.В. Ильенкова, В.Н. Александровская отмечает, что «идеальное – это отражение действительности в формах духовной деятельности, способность человека духовно-мысленным образом воспроизводить вещь. Что касается идеального образа, то в теории познания – это результат и идеальная форма отражения объекта в сознании человека, возникающая в условиях общественно-исторической практики, на основе и в формах знаковых систем. Идеальный образ – это производное от идеального. Для Э.В. Ильенкова «родовым гнездом» понятия идеального образа было само «идеальное». Современные исследователи утверждают, что идеальный образ – это семиотическая модель объективной реальности. Л.С. Выготский первым указал на семиотическую природу высших психических функций, не последнее место в которых занимает идеальный образ» [3, с. 15].

Э.В. Ильенков утверждает, что человек обретает идеальный план жизнедеятельности только в ходе приобщения к исторически развивающимся формам общественной жизнедеятельности, только вместе с социальным планом существования, вместе с культурой. И в этом смысле идеальность не что иное, как аспект, измерение и определенность культуры [2, с. 432].

По мнению В.Н. Александровской, в вышеописанном «культуральном психическом» рождается и формируется идеальный образ и тоже как носитель этой культуры. Идеальное – характерная черта культуры личности, главнейший признак сознания как «культуральной психики» (по Дж. Хендерсону), обусловленный социокультурной природой человека. Идеальное – это культурные образы, подлежащие опредмечиванию или духовной объективации [3, с. 18].

Идеальный образ имманентно относится к психической культуре личности и репрезентирует ее в социуме. Более того, идеальный образ как психическая культура позволяет строить окружающий мир. Российский ученый В.Д. Шинкаренко в своей работе «Нейротипология культуры» пишет: «То, что вся современная культура и человек является системой правил и транслируется как система правил, очевидно» [4, с. 88]. И далее: «Окру-

жающий мир, в котором живет человек, является естественной моделью, в основе которой лежат правила устройства этого мира, и эти правила могут рассматриваться как некая модель, лежащая в основе правил культуры» [4, с. 88].

Для российского культуролога В.Д. Шинкаренко идеальный образ – это смысловая схема в психической культуре человека, это смысл и знак культуры его восприятия, это культурная схема поведения человека. Так, В.Д. Шинкаренко пишет: «Правила – это некая схема, которая накладывается на некий предмет, чтобы его включить в систему мышления. Для животных такой системой являются инстинкты, обслуживающие биологические потребности организма. Правила человека простираются значительно дальше инстинктов и позволяют осознавать и сами инстинкты и мир за пределами инстинктов» [4, с. 88]. «Бог не только сотворил человека – пишет ученый, – но и дал ему разум, который и есть система правил, а все остальное – это всего лишь воспроизведение правил» [4, с. 88]. «Вероятно, – отмечает исследователь, – что есть только один механизм для существования и постоянного воспроизведения культуры, чтобы она не угасла в звериных инстинктах человека. Этим механизмом является самый обычный животный страх... Роль страха в жизни бесписьменных культур показана в работах Леви-Брюля» [4, с. 88]. В процессе мышления, – замечает В.Д. Шинкаренко, – «в сознании возникают новые символы, и эти смыслы носят социокультурную природу, и существуют только во внутреннем пространстве» [4, с. 88]. И далее: «Смысловая схема позволяет воспринимать не «чистый» поток экологической информации органами чувств, а накладывать на этот поток смысловую схему и тем самым воспринимать не только то, что доступно органам чувств, но и социокультурное знаково-смысловое сконструированное восприятие окружающего мира. Окружающий мир не перестает существовать, но над ним надстраивается знаково-смысловое социокультурное пространство, разделяющее и объединяющее элементы окружающего мира в знаки-схемы, выделенные смыслом. [3, с. 88].

Высшим уровнем культурного развития психики является образ-Я личности. В образе-Я как в фокусе сходятся психические процессы и социо-культурный потенциал личности. Анализируя итальянскую онтопсихологию, современный исследователь данного вопроса В.Н. Александровская представляет функциональные параметры образа-Я личности так, как они сформулированы в итальянской психологии: «Формирование собственного образа-Я, – пишет В.Н. Александровская, – это путь самопознания и саморазвития: «Кто познал образ, тот познал себя», утверждает современная онтопсихология. Современная психология развитие образа видит только в рамках общения, деятельности, коммуникации. Именно в этих процессах формируется образ-Я как вершина сущности и всех характеристик личности. Итальянская онтопсихология утверждает, что «образ – это причинность психической деятельности человека»; «образ – это базовый критерий, простейший ключ к пониманию историко-логических формообразований онейрических сообщений»; «образ – это совершенно естественный язык внутри- и межличностных коммуникаций, свойственных человеку»; «образ – один из языков бессознательного»; «первопричина всего сущего»; «образ – это феноменология внутренней ситуации субъекта, это прочтение сознательного «Я» человека»; «образ – это язык человеческого существования» и пр.» И далее: «Весьма высоко оценивается образ-Я и в отечественной философии и психологии. Для И.С. Кона «образ-Я» – это «самый глубокий слой самосознания личности», «представление человека о самом себе», «образ-Я», – это «становление человека», «образ-Я – это «идентичность, существующая на уровне организма», «образ-Я» – это «саморегулирующееся начало в психике человека» [5, с. 29]. А для К.К. Платонова человеческое «Я» было связано с «предметностью сознания» и рождается оно в «противопоставлении окружающему миру» [5, с. 29].

Концептуальная парадигма исследования. Всё вышеуказанное подвело нас к согласию с западными учеными (Кроссли, Макинтайр, Карр, Сарбин) в том, что «человеческая психология имеет фундаментальную нарративную структуру» [6, с. 83]. Так, Т.Р. Сарбин рассматривает нарратив как «организующий принцип человеческого действия», что «согласно нарративному прин-

ципу вырисовывается совершенно иная картина, портрет человека..., вырисовывается более гуманистический образ самости и индивидуальности героев и злодеев, акторов, которые участвуют в диалоге «с другими акторами» и что «если мы серьезно отнесемся к идее того, что нарративный принцип управляет человеческими действиями и мыслями, мы сможем проанализировать любой отрезок нашей жизни» [6, с. 84]. Т.Р. Сарбин увидел суть «нарративного принципа» в том, «что люди думают, воспринимают, воображают, представляют, взаимодействуют и делают нравственный выбор в соответствии с нарративными структурами» [6, с. 83]. В психологии нарративный подход настаивает на психологическом опыте человека – восприятии, представлениях, понятии, переживаниях, детерминированных той социальной культурой, в которой человек вырос и сформировал свою личность. То есть, по мнению исследователей у нарративного принципа – онтологический статус и экзистенциальная миссия – играть центральную роль в человеческом опыте и существовании [6, с. 82].

Т.Р. Сарбин и М.Л. Кроссли пишут, что «на данный момент нам важно понять, что нарратив – это способ организации эпизодов, действий и оценок этих действий; это достижение, «которое вводит воедино мирские факты и фантастические вымыслы; время и место объединены. Нарратив позволяет человеку включить (в историю) обоснование своих действий, равно как и причины, вызвавшие событие» [6, с. 84].

В данной литературе церемониальные и обрядовые образы человеческого существования (свадьбы, крестины, похороны, повседневные ритуалы, а также мечты, страхи, надежды, планы, фантазии, воспоминания, любовь, ненависть) названы «нарративными сюжетами» и составляют «историю людей, вовлеченных в эти действия и события» [6, с. 85]. Иными словами в идеальном образе западные ученые видят «нарративную основу» индивидуального опыта. А если вспомнить, что идеальные образы формируются в семье, через социокультурное наследование и подражание, имеют свою историю и общепринятую практику распространения, управляют моральным поведением людей из поколения в поколение, передаются посредством изложения, притч, сказок и мифов, то вполне понятна позиция А. Макинтайра, который пишет следующее: «дети приобретают знание того, чем является ребенок и чем является родитель, какого рода характеры могут быть участниками драмы, в которую они вовлечены, и каков окружающий мир. Лишите детей историй, и вы оставите их без сценария, крайне неуверенными как в действиях, так и в словах. Так что не существует другого способа приобретения понимания любого общества, включая наше собственное, кроме освоения множества историй, которые составляют исходный драматический ресурс общества. Мифология, в ее исходном смысле, есть сердцевина вещей» [6, с. 85].

В исследованиях западных ученых индивидуальные истории – это нарративная инфраструктура идеальных образов, управляющих судьбой и смыслом жизни. М.Л. Кроссли по этому поводу пишет: «по мнению Беттельхейма, классические сказки, которые дети слышат в детстве, далеко не глупы и не фальшивы. В таких сказках, как «Золушка», «Спящая красавица», «Буратино», разыгрываются извечные конфликты между добром и злом, жизнью и смертью, любовью и ненавистью. Это достаточно насыщенный психологический материал, оформленный в таком виде, который привлекателен для детей, и с самых их первых дней привносит в них ощущение моральных конфликтов и проблем, значимых для культуры, в которой они живут. И знакомство с этими сказками не ограничивается периодом детства. Когда мы взрослеем, мы ежедневно видим по телевизору драмы, мыльные оперы, блокбастеры и ток-шоу, в которых точно также как и в сказках для детей, разыгрываются все те же извечные нравственные конфликты» [6, с. 85-86].

По мнению М.Л. Кроссли «нарратив способствует трансформации жизни и поднимает её на другой уровень» [6, с. 93] посредством наследования образов и «всплывания образов» из прошлого» [6, с. 90], а вся «реальность жизни человека из современного западного общества имеет характер нарратива или повествования» [6, с. 86], аналогично «феномену Гештальта, который часто упоминают, говоря о восприятии» [6, с. 87].

В связи с тем, что образы вплетены в историю существования индивида, то в них отражены прошлое, настоящее и будущее человека. Поэтому нарративный подход включает восприятие человеческого опыта, отраженного в идеальном образе. Так,

например, Гуссерль различает три основных уровня человеческого восприятия – пассивное, активное и восприятие самости (жизни). В любом из этих состояний человек представляет все три времени в виде образа. Этот механизм действия Рикёр назвал «осожетиванием» своей жизненной истории, а М.Л. Кроссли отметил, что подобная «темпоральная (временная) конфигурация характерна для нарративной структуры, близка не только пассивному, но и активному человеческому восприятию» [6, с. 88- 90].

Для исследователей данной проблематики нарративный подход – это внутренняя форма языков познания. Нарративный подход охватывает человеческую эволюцию изнутри – через культурогенез, психику людей, через индивидуальное проживание жизни, её осмысление и самопознание, её восприятие и представление о ней. В этом случае идеальные образы – это символы и знаковая система, указывающие и фиксирующие когнитивно-поведенческий потенциал каждого индивида. По идеальным образам просматривается индивидуальная история жизни. Идеальные образы как представление о жизни могут быть поданы в любой форме – искусства, живописи, музыке, литературе, автобиографии. Например, С. Кьеркегор полагал, что именно через «процесс автобиографического отбора мы становимся этическими существами; рассказывая наши истории жизни, мы становимся ответственными за нашу жизнь», а в концепции «нарративной идентичности» Рикера идея ответственности является центральной; по его мнению, самость и индивидуальность появляются только в процессе повествования жизни», и «говоря словами Карра, – отмечает М.Л. Кроссли, – в своем течении жизнь становится рассказом, и мы проживаем жизнь, рассказывая о ней» [6, с. 88- 90]. Карр настаивает на том, что художественные истории жизни, данные в образах, «усиливают и делают более явной ту символизацию, которая уже функционирует в культуре на уровне практических действий, которые совершает человек» и «поэтому нарратив способствует трансформации жизни и поднимает её на другой уровень» – индивидуальный и социокультурный» [6, с. 93- 94].

Проблема роли идеальных образов в формировании личности достаточно активно и глубоко исследуется западной наукой в рамках нарративного подхода. М.Л. Кроссли отмечает: «В каждом личном нарративе присутствует характерный набор образов. Для того, чтобы понять наш личный нарратив, мы должны исследовать тот уникальный способ использования нами образов для понимания того, кто мы есть... Как наша идентичность, образы создаются и обнаруживаются. Мы создаем наши собственные образы, но природа этого процесса сильно зависит от того «сырья», которое доступно нам в нашей культуре (язык и истории)..., образы, которые люди используют во взрослом возрасте, в значительной степени сформулированы комплексной семейной динамикой в первые 3-4 года жизни ребенка... Либо же их источник – это дискурсы (мораль, ценности, система верований), доминирующие в обществе, в котором вы живете» [6, с. 146-147].

Ценность нарративного подхода проявилась не только в онтологии идеальных образов, но и в гносеологической их дифференциации. Так, западные ученые представили целую классификацию идеальных образов: «Образы, связанные с «главами жизни»»; «Образы, связанные с «ключевыми событиями»»; «Образы, связанные со «значимыми событиями»»; «Образы, связанные со «сценарием будущего»»; «Образы, связанные с внешними «стрессами и проблемами»»; «Образы, связанные с «личной идеологией»» [6, с. 146-154].

Таким образом, знакомство с данной научной проблемой, изучение соответствующей отечественной и зарубежной литературы позволяет нам сделать ряд заключений.

Во-первых, нарративный подход к исследованию роли идеальных образов в формировании личности явился абсолютно естественным, так как выявил в нарративном феномене имманентный фактор человеческого культурогенеза и индивидуального самобытия в целом.

Во-вторых, методологическая интеграция «образа» и «нарратива» оказалась оправданной и представляет собой достаточно широкое поле научной деятельности в любом междисциплинарном исследовании.

В-третьих, проблема идеальных образов, как и идеального в целом, – это самый сложный и неизведанный аспект науки, поэтому у данного направления философии и науки открываются достаточно большие перспективы.

Бібліографічний список

1. Киселёва, А.А. Предисловие научного редактора // М.Л. Кроссли. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов. – Харьков, 2013.
2. Ильенков, Э.В. Диалектика идеального // Философия и культура. – М., 1991.
3. Александровская, В.Н. Идеальный образ как психическая культура личности (концептуально-методологический аспект) // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Луганськ. – 2012. – № 2(28).
4. Глухова, О.Г. Ідеальне як соціокультурна модель свідомості. Наукові записки. Тематичний випуск: «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог, 2012. – Сер. Психологія і педагогіка. – Вип. 20.
5. Александровская, В.Н. Коммуникативная природа «Образа-Я» личности // Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2013. – Вип. 7. – Ч. 1. – Т. 11.
6. Кроссли, М.Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов. – Харьков, 2013.

Bibliography

1. Kiselyova, A.A. Predislovie nauchnogo redaktora // M.L. Krossli. Narrativnaya psikhologiya. Samostj, psikhologicheskaya travma i konstruirovanie smihsllov. – Kharjkov, 2013.
2. Iljenkov, Eh.V. Dialektika idealjnogo // Filosofiya i kuljtura. – M., 1991.
3. Aleksandrovskaya, V.N. Idealjniyh obraz kak psikhicheskaya kuljtura lichnosti (konceptualjno-metodologicheskij aspekt) // Teoretichni i prikladni problemi psikhologii. – Lugansjk. – 2012. – № 2(28).
4. Glukhova, O.G. Idealjne yak sociokuljturna modelj svidomosti. Naukovi zapiski. Tematichnij vipusk: «Aktualjni problemi kogitivnoї psikhologii». – Ostrog, 2012. – Ser. Psikhologiya i pedagogika. – Vip. 20.
5. Aleksandrovskaya, V.N. Kommunikativnaya priroda «Obraza-Ya» lichnosti // Aktualjni problemi psikhologii. Psikhologiya osobistosti. Psikhologichna dopomoga osobistosti. – Kiiv, 2013. – Vip. 7. – Ch. 1. – T. 11.
6. Krossli, M.L. Narrativnaya psikhologiya. Samostj, psikhologicheskaya travma i konstruirovanie smihsllov. – Kharjkov, 2013.

Статья поступила в редакцию 24.09.13

Раздел 9

ЭКОЛОГИЯ.

ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 504.06(338.48)

Baylagasov L.V., Pavlova K.S. ADAPTATION OF TRADITIONAL ECONOMIC ACTIVITIES OF INDIGENOUS ETHNIC GROUPS OF ALTAI REPUBLIC TO MODERN NEEDS OF TOURISM INDUSTRY. The article presents the results of the analysis of the latest changes to the traditional economic activities of indigenous ethnic groups of the Altai Republic in a market economy, including those due to the intensive development of the tourism industry. It is shown that the inclusion of indigenous people in the provision of tourism services has both positive and negative environmental and economic consequences.

Key words: Altai Republic, indigenous ethnic groups, traditional activities, animal husbandry, hunting, gathering, tourism industry, services.

Л.В. Байлагасов, канд. геогр. наук, ст. преп. Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: blv@mail.gorny.ru; К.С. Павлова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: ariecol@mail.gorny.ru

АДАПТАЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОРЕННЫХ ЭТНОСОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ К СОВРЕМЕННЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ ТУРИСТСКОЙ ОТРАСЛИ*

В статье приводятся результаты анализа новейших изменений традиционной хозяйственной деятельности коренных этносов Республики Алтай в условиях рыночной экономики, в том числе, обусловленные интенсивным развитием туристской отрасли. Показано, что вовлечение коренного населения в сферу оказания туристских услуг имеет как положительные, так и негативные эколого-экономические последствия.

Ключевые слова: Республика Алтай, коренные этносы, традиционная деятельность, животноводство, охота, собирательство, туристская отрасль, оказание услуг.

Республика Алтай (РА) является популярным рекреационным регионом страны. По данным крупнейших туроператоров, Горный Алтай занимает шестое место среди российских регионов по потоку туристов (6,5 % от потока по РФ). В 2012 г. республику посетило 1,5 млн. чел. (в советское время их число не превышало 300 тыс. чел.) По прогнозам экспертов, доля Горного Алтая в туристическом бизнесе в дальнейшем будет увеличиваться, поскольку регион пока еще мало знаком большинству россиян.

В последнее десятилетие туристская отрасль республики переживает бум. Активно строятся новые туробъекты, в том числе в отдаленных районах, реализуются крупные проекты – ЭЭЗ «Алтайская долина», ГЛК «Манжерок» и др. В 2012 г. в РА насчитывалось 220 туробъектов и более 600 предприятий, предоставляющих туристические услуги, большинство из которых было представлено участниками сельского туризма.

Среди разнообразных социально-экономических и экологических последствий развития туристской отрасли на территории РА необходимо отметить недостаточно рассматриваемые

в настоящее время вопросы изменения под влиянием туризма традиционной хозяйственной деятельности коренных этносов.

Известно, что Республика Алтай является аграрным регионом с преобладанием сельского населения, доля которого составляет 71,5%. Традиционными видами хозяйственной деятельности местного населения являются сельское хозяйство, в первую очередь, животноводство, а также собирательство, охота и, в небольшой степени, рыболовство. Эти виды хозяйствования в основном сохраняются в сельской местности, особенно в районах компактного проживания коренных этносов РА.

В республике проживают представители 5 коренных субэтносов, которых принято делить на две основные группы – северных и южных алтайцев. К северным относятся тубалары, челканцы и кумандинцы. К южным алтайцам относятся собственно алтайцы (89% коренного населения) и теленгиты. Численность всех коренных этносов на территории РА составляет около 70 тыс. чел. (34% населения). Все перечисленные этносы, кроме алтайцев, относятся к коренным малочисленным народам (КМН). Их численность составляет 1,2-3,7 тыс. чел., подав-

ляющая часть которых (94-98%) проживает на территории Республики Алтай, кроме кумандинцев.

Анализ новейших изменений традиционного хозяйства коренных этносов Горного Алтая позволяет считать, что частично они произошли под влиянием бурно развивающейся туристской отрасли. Основные изменения состоят в следующем.

Сельское хозяйство. За постсоветский период в этой отрасли хозяйства произошли глобальные перемены. После распада колхозов и совхозов, основную часть сельскохозяйственной продукции стали производить крестьянские и личные подсобные хозяйства. В частности, в 2006 году в ЛПХ содержалось 70,1% всего поголовья крупного рогатого скота, 57,9% овец и коз, 58,9% лошадей [1].

Туристический бум в республике способствует втягиванию местных жителей, в том числе и коренного населения, в производство рекреационных услуг и товаров. В частности, в районах массового развития рекреации часть коренных жителей содержит избыточное количество лошадей для сдачи их в аренду туристам в летний период. Это могут быть как кратковременные поездки на лошадях, так и участие в многодневных конных походах. Использование лошадей в рекреационной сфере приносит неплохой доход. Так, летом 2013 года стоимость аренды лошади в с. Тюнгур для поездки в окрестности горы Белуха составляла 1000-1200 рублей в день.

Также коренные жители предлагают туристам продукцию со своего личного подворья – мясо, молоко, овощи, национальные блюда и т.п. Кроме того, в последние годы обычной практикой является продажа овец непосредственно туристам и туристским предприятиям. В мараловодческих хозяйствах региона обычным стало предоставление посетителям оздоровительных процедур в виде купания в пантовых ваннах в период срезки рогов.

Следует отметить, что большим спросом среди туристов пользуется алтайский мед, но коренные жители, как правило, редко занимаются пчеловодством, хотя эта отрасль сельского хозяйства имеет большие перспективы в Горном Алтае.

Собирательство. Территории компактного проживания коренных этносов Республики Алтай характеризуется большим разнообразием ценных лекарственных и пищевых растений, ягод, грибов и пр. Так, более 300 видов произрастающего в регионе лекарственного сырья внесено в государственную фармакопею. В советский период собирательство играло незначительную роль в жизни сельского населения. В 1990-е годы ухудшение социально-экономической ситуации на селе и развитие рыночных механизмов способствовали повышению уровня собирательства в мононациональных селах, который в настоящее время составляет 40-65% и зависит, главным образом, от наличия дикоросов в районе проживания, а также от жизненного уровня населения.

С развитием туризма в регионе появился спрос на некоторые виды пищевых и лекарственных растений, а также на грибы и ягоды. Рекреанты приобретают, в основном, чернику, бруснику, кедровый орех, грибы и другие дикоросы, туристические предприятия закупают преимущественно лекарственные травы для организации фитобань и т.п., но в целом эти ресурсы в рекреационной сфере сейчас используются в незначительной степени.

Охота. В первые годы советской власти охота играла существенную роль в жизни коренных жителей Горного Алтая, но в 1960-1980 годы за счет повышения благосостояния населения

ее значение снизилось. В постсоветский период в условиях резкого снижения жизненного уровня и появления массовой безработицы роль охоты в жизни коренных этносов существенно выросла. Большой размах получило браконьерство всех видов. Охота в последние годы в условиях наличия теневого рынка охотпродукции носит ярко выраженный коммерческий характер и направлена, прежде всего, на добычу тех видов охотничьих животных, продажа дериватов которых приносит доход [2].

Богатая охотничье-промысловая фауна и охотничьи угодья, а также растущий спрос со стороны туристов способствуют вовлечению коренного населения в сферу охотничьей рекреации. Особенно это касается жителей, проживающих вблизи мест максимальной концентрации охотничье-промысловых животных на территории и периферии биологических заказников, заповедников и других ООПТ.

Следует отметить, что совокупность природных и социально-экономических условий Республики Алтай позволяет развивать эффективное охотничье природопользование, в том числе и охотничий туризм как наиболее экономически выгодное и перспективное направление в охотничьем хозяйстве. Однако в настоящее время трофейные охоты в республике носят большей частью неорганизованный характер, проводятся преимущественно частными лицами при непосредственном участии местных жителей, нередко в обход установленных правил [3].

Анализ сведений по уровню занятия охотой среди алтайцев дает основание считать, что у 10% из них доход от охоты составляет до 30-40% семейного бюджета.

Рыболовство. В традиционном природопользовании коренного населения республики рыболовство было больше характерно для северных алтайцев. В поздний советский период любительским рыболовством регулярно занималось не более 20% семей коренных этносов. Социально-экономический кризис 1990-х годов не привел к существенному увеличению доли любителей рыболовства среди коренного населения, но способствовал появлению «профессиональных» рыбаков, занимающихся ловлей рыбы преимущественно для продажи. Увеличение туристического потока в последние годы способствует появлению устойчивого спроса и повышению цены на продукцию рыболовства. Так, в 2012-2013 гг. цена 1 кг хариуса в разных районах колебалась в пределах 400-1000 руб. В качестве покупателей выступают как туристы, так и отдельные организации, прежде всего турбазы и предприятия общепита.

Туристическое освоение отдаленных территорий способствует процессу зарыбления озер и создания прудов для развития рыболовства. В частности, такая ситуация характерна для Улаганского района, где некоторые коренные жители берут в аренду озера и проводят их зарыбление для организации платной рыбалки, ориентированной прежде всего на туристов. В целом же рыбные ресурсы коренными жителями в сфере туризма в настоящее время используются в незначительной степени.

Необходимо подчеркнуть, что вышеотмеченные формы вовлечения коренных жителей в сферу туризма во многом связаны с низким уровнем доходов и высокой безработицей населения, особенно в малых и средних селах. Участие в них, как правило, способствует увеличению антропогенному воздействию на окружающую природную среду и частичному истощению природных ресурсов. В частности, увеличение поголовья скота в лич-

Таблица 1
Экологические и социально-экономические последствия изменений традиционной хозяйственной деятельности коренного населения РА в постсоветский период [5]

Новейшие тенденции природопользования	Основные последствия	
	Положительные	Отрицательные
Отгонное животноводство		
Увеличение поголовья скота в ЛПХ	Улучшение питания и повышение уровня жизни коренного населения	Увеличение нагрузки на земли поселений и смежные лесные массивы
Охота		
Усиление использования объектов животного мира, появление черного рынка охотпродукции	Снижение охотничьего прессинга на «нерыночные» виды животных, улучшение питания и рост доходов части коренного населения	Депопуляция «рыночных» животных, сокращение их ареалов, возрастание браконьерства, разрушение системы запретов коренных этносов
Собирательство		
Усиление использования (коммерциализация) растительных ресурсов	Улучшение рациона питания и повышение уровня доходов части коренного населения	Снижение запасов и продуктивности дикоросов, сокращение их ареала, увеличение числа лесных пожаров

ных подсобных хозяйствах приводит к его концентрации вблизи населенных пунктов и, соответственно, к деградации окрестных пастбищ на фоне недоиспользования отдаленных отгонных пастбищ [4].

Собирательство, осуществляемое в последние годы зачастую с нарушением природоохранных требований, уже привело к сокращению запасов ценных лекарственных растений, таких как золотой корень, красная щетка и др. Нелегальная охота приводит к снижению численности популяций ценных охотничьих видов и отдельных видов краснокнижных животных. Рыболовство, нередко с использованием запрещенных орудий лова, прежде всего сетей, приводит к снижению рыбных запасов.

Таким образом, новейшие изменения традиционного природопользования коренных этносов проявлены в специфике ведения отгонно-пастбищного животноводства, в расширении его парковых форм, в усилении и частичной коммерциализации охоты и собирательства, в дальнейшем развитии привнесенных видов землепользования – фуражно направленного земледелия, в меньшей степени, огородничества, садоводства. Частично эти изменения ориентированы на потребности рынка туристических услуг Республики Алтай.

Охарактеризованные изменения традиционной хозяйственной деятельности коренного населения имеют разноплановые экологические и социально-экономические последствия. Если последние, как правило, носят позитивный характер, то большинство экологических последствий при адаптации традиционного хозяйствования к условиям рыночной экономики имеет негативную сторону (таблица 1).

Тем не менее, вовлечение коренных жителей в сферу туризма способствует их занятости и снижению антропогенного прессинга на окружающую природную среду. Этот фактор учитывают и природоохранные фонды. Так, проектом ПРООН/ГЭФ «Сохранение биоразнообразия в российской части Алтае-Саянского экорегиона» в Республике Алтай в 2007-2011 гг. было реализовано 40 проектов на общую сумму более 22 млн. руб. Основная их часть была направлена на развитие различных видов туризма – экотуризма и этнографического туризма, обучение местных жителей созданию различных видов сувенирной продукции и возрождению ремесел, возрождение и упорядочивание традиционного природопользования, в т.ч. охоты, собирательства, животноводства, пчеловодства. Аналогичные проекты, но в меньших объемах, реализовывались в республике в последние годы и другими природоохранными фондами, например, Всемирным фондом охраны природы (WWF).

В заключение отметим, что по мере освоения и других ранее недоступных территорий РА в условиях широкой автомобилизации и строительства автодорог, а также сохраняющемся высоком уровне скрытой безработицы сельского населения, можно предположить в будущем более широкое вовлечение коренных жителей в туристическую деятельность. При правильном подходе государственных органов к организации данного процесса это будет способствовать повышению уровня жизни коренного сельского населения и сохранению окружающей природной среды региона.

** Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-16-04006 а(р))*

Библиографический список

1. Макошев, А.П. Вопросы территориальной организации горно-животноводческого хозяйства Алтая. – Горно-Алтайск, 210.
2. Байлагасов, Л.В. Эколого-экономические перемены в традиционном природопользовании алтай-кижи в постсоветский период / Л.В. Байлагасов, Т.В. Манышева // Проблемы региональной экологии. – 2008. – № 6.
3. Байлагасов, Л.В. Проблемы развития охоты и охотничьего туризма на территории Кош-Агачского района Республики Алтай // Этнические, экологические и экономические аспекты развития туризма на особо охраняемых природных территориях горных экосистем мира / отв. ред. А.Н. Садовой. – Чебоксары, 2012.
4. Робертус, Ю.В. Методические рекомендации по организации оптимального использования пастбищ в Алтае-Саянском экорегионе (на примере Каракольской долины в Республике Алтай) / Ю.В. Робертус, Л.В. Байлагасов, З.Б. Толбина, Р.В. Любимов [и др.]. – Красноярск, 2010.
5. Манышева, Т.В. Геоэкологический анализ новейших изменений традиционного природопользования в горных регионах (на примере алтай-кижи, Республика Алтай): автореф. дис. ... канд. геогр. наук. – Томск, 2009.

Bibliography

1. Makoshev, A.P. Voprosih territorialnoy organizatsii gorno-zhivotnovodcheskogo khozyaystva Altaya. – Gorno-Altaysk, 210.
2. Baylagasov, L.V. Ekhologo-ehkonomicheskie peremenih v traditsionnom prirodopolzovanii altayj-kizhi v postsovetkiy period / L.V. Baylagasov, T.V. Manisheva // Problemih regionalnoy ehkologii. – 2008. – № 6.
3. Baylagasov, L.V. Problemih razvitiya okhotih i okhotnich'ego turizma na territorii Kosh-Agachskogo rayona Respubliki Altay // Ehtnicheskie, ehkologicheskie i ehkonomicheskie aspektih razvitiya turizma na osobo okhranyaemihkh prirodnihkh territoriyakh gornihkh ehkositsem mira / otv. red. A.N. Sadovoy. – Cheboksari, 2012.
4. Robertus, Yu.V. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii optimalnogo ispolzovaniya pastbith v Altae-Sayanskom ehkoregione (na primere Karakolskoy dolini v Respublike Altay) / Yu.V. Robertus, L.V. Baylagasov, Z.B. Tolbina, R.V. Lyubimov [i dr.]. – Krasnoyarsk, 2010.
5. Manisheva, T.V. Geoehkologicheskiy analiz novejshikh izmeneniy traditsionnogo prirodopolzovaniya v gornihkh regionakh (na primere altayj-kizhi, Respublika Altay): avtoref. dis. ... kand. geogr. nauk. – Tomsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.08.13

УДК 556+550.4+913(571)+504.064.2.001.18

Bakaev V.A., Savchenko N.V. NOVOSIBIRSK REGION SMALL LAKES' ZONAL FEATURES OF HYDROCHEMICAL CONDITION. The results of different landscape lakes water chemistry multi years in research introduce. Limnogidrochemical features of landscape areas are highlighted according to the analysis of hydrochemical characteristics (ionic composition, macroelement, microelement, organic substance).

Key words: lake, hydrochemical condition, organic substance, macroelement, microelement, water migration, limnogidrochemical features.

В.А. Бакаев, аспирант Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: bakaev_dgn@mail.ru; **Н.В. Савченко**, канд. геогр. наук, доц., Московского педагогического гос. университета, Новосибирский филиал, г. Новосибирск, E-mail: worldec@sibupk.nsk.su

ЗОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГИДРОХИМИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МАЛЫХ ОЗЁР НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье обобщены результаты многолетних исследований химического состава вод разнотопических озёр Новосибирской области. По результатам анализа гидрохимических характеристик (ионного состава, мак-

ро- и микроэлементов, органического вещества) выделены лимногидрохимические особенности ландшафтных зон региона.

Ключевые слова: озёра, гидрохимическое состояние, органическое вещество, макро- и микроэлементы, водная миграция, лимногидрохимические особенности.

Природной особенностью Новосибирской области является характерная для неё высокая степень заозёрности в условиях ландшафтной разнородности и дискретности антропогенного воздействия – здесь сосредоточено свыше 6000 водоёмов, занимающих по отдельным районам от 0,1 до 10-20% территории, среди которых, в абсолютном большинстве доминируют озёра малой площади (до 10 км²) [1]. Значимость озёр определяется наличием разнообразных ресурсов: минеральных (вода, соли, глинистые и песчано-гравийные отложения), органических (растения, животные, торф), органо-минеральных (сапропели), рекреационных (лечебные грязи, минеральные источники, места отдыха и туризма). Несмотря на многочисленные достоинства ресурсного потенциала водоёмов, они слабо задействованы в хозяйственной деятельности ввиду недостаточной изученности.

Обобщение результатов исследований гидрохимического состава малых озёр Новосибирской области на основе полурегулярных мониторинговых наблюдений позволяет выделить зональные ландшафтно-лимнологические особенности территории, диагностировать современное состояние лимногеосистем в корреляции с изменениями всех природных комплексов региона.

Методологической основой исследования послужили работы в области гидрохимии и классификации природных вод О.А. Алекина [2], озероведения Б.Б. Богословского [3], В.В. Богданова [4], геохимии ландшафтов А.И. Перельмана [5], Е.Г. Нечаевой [6], региональные лимнологические исследования Н.И. Баглаевой [7], Л.А. Сайдаковой [8], Н.В. Савченко [9; 10; 11], А.Г. Поползина [12] и фондовые материалы Института водных и экологических проблем СО РАН [13].

Химический состав озёрных вод характеризуемого региона представлен растворенными газами, макро- и микроэлементами и органическим веществом.

Наибольшая часть растворенных веществ представлена доминирующим ионным составом из Ca²⁺, Mg²⁺, Na⁺, K⁺, HCO₃⁻, SO₄²⁻, Cl⁻. Состав и сумма ионов, определяемые ландшафтными и лимническими условиями, отличаются в различных ландшафтных зонах и изменяются по сезонам года.

Для лесоболотной зоны характерны ультрапресноводные, пресноводные озёра и водоемы с относительно повышенной

минерализацией. Среднегогодовая сумма ионов (Σи) варьирует от 32,5 до 681,5 мг/л (таблица 1).

По классификации О.А. Алекина в абсолютном их большинстве доминируют воды гидрокарбонатного класса. Внутризональная неоднородность проявляется в группах и типах вод. Так, в водоемах Васюганья преобладает кальциевая группа первого и второго типа (относительная доля Ca²⁺ в ионном балансе до 20%, среднестациональное содержание 22,04 мг/л), сменяющаяся в подтайге кальциево-магниевой и кальциево-натриевой. Для южной границы зоны характерны переходные классы химизма – гидрокарбонатно-сульфатный и гидрокарбонатно-хлоридный, с доминированием Na⁺ и Mg²⁺.

Средняя величина pH близка к нейтральной, изменяясь от 5,6 на севере зоны, что обусловлено влиянием кислых вод с болотных массивов, до 7,9 на юге. Общая жесткость варьирует в пределах 0,39-6,30 еж.

Подобные особенности гидрохимической обстановки определяются рядом факторов. Во-первых, данная ландшафтная зона занимает наиболее высокий гипсометрический уровень в регионе, являясь в геохимическом отношении высшим выражением автономности – основным источником минерального питания являются азральные поступления элементов и процессы деструкции болотной растительности, влияние которых лимитируется сорбционными свойствами торфяников.

Во-вторых, низкие величины минерализации сопряжены с доминированием на водосборах озёр болотных верховых, хорошо промытых аллювиальных и дерново-подзолисто-глеевых почв, а также глубоким врезом озёрных котловин в коренные породы (тяжелые суглинки, пески и супеси). В-третьих, в подтаежной подзоне определяющее значение приобретает литологический и химический состав подстилающих пород и почв. Серые лесные дерново-глеевые почвы на лессовидных тяжелых суглинках, близко залегающих от дневной поверхности, являются главными поставщиками водорастворимых форм Na⁺ и Mg²⁺ [9; 10].

Гидрохимический состав озёр лесостепной зоны отличается более существенной изменчивостью. Для него характерны две озёрные группы: пресноводные и солоноватые с минерализацией до 3000 мг/л и соленые озера (Σи>3000 мг/л). К первой

Среднегогодовые значения основных гидрохимических показателей озёр в период открытой воды (среднее значение, в скобках – пределы)

Таблица 1

Показатель	Ландшафтная зона				
	Лесо-болотная	Лесостепная		Степная	
		Озера с Σи<3000 мг/л	Озера с Σи>3000 мг/л	Озера с Σи<3000 мг/л	Озера с Σи>3000 мг/л
pH	7,0 (5,6-7,9)	7,9 (7,2-8,6)	7,4 (6,8-8,1)	8,2 (6,6-9)	8,0 (7,2-8,5)
Ca ²⁺ , мг/л	22,04 (5,2-58,1)	42,49 (18,0-120,2)	90,17 (44,1-164,3)	54,66 (6,8-101,3)	51,40 (10,0-92,2)
Mg ²⁺ , мг/л	12,60 (1,20-46,2)	54,15 (18,20-141,0)	180,95 (63,20-345,3)	72,03 (40,70-104,6)	1732,00 (231,00-4639,0)
Σ Na ⁺ + K ⁺ , мг/л	33,55 (1,8-127,8)	208,27 (9,2-554,2)	1231,50 (314,1-2385,7)	289,27 (78,3-564,4)	8577,83 (632,5-23836,0)
HCO ₃ ⁻ , мг/л	127,18 (15,3-317,2)	443,51 (37,3-1077,0)	1758,33 (439,3-2983,8)	312,75 (8,3-519,1)	903,23 (598,0-1465,0)
SO ₄ ²⁻ , мг/л	18,97 (1,2-41,1)	135,25 (9,6-833,1)	503,05 (30,8-1275,3)	275,84 (6,1-432,3)	4119,93 (244,0-11429,0)
Cl ⁻ , мг/л	24,86 (3,19-141,8)	205,64 (31,9-476,8)	1321,93 (652,4-2201,9)	277,86 (44,0-506,3)	13841,37 (1007,1-38109,0)
Общая жесткость, Ж	2,13 (0,39-6,3)	6,55 (2,4-17,6)	19,38 (7,8-33,6)	18,63 (5,6-76,1)	144,96 (23,6-384,0)
Σи, мг/л	241,37 (32,5-681,5)	1109,07 (239,5-2127,2)	5169,10 (3407,00-9309,5)	1285,81 (308,9-2202,2)	29236,43 (3296,3-79551,0)
Кол-во озёр*	19	23		12	

Примечание: * – здесь и далее по тексту

группе относится большинство водоёмов подзоны северной лесостепи, ко второй – южной.

В первой группе Σ и варьирует в пределах от 239,50 до 2127,20 мг/л (среднее значение 1109,07 мг/л). Это соответствует пресноводным, с относительно повышенной минерализацией и солоноватым водам. Классы химизма здесь гидрокарбонатный, гидрокарбонатно-хлоридный, хлоридно-гидрокарбонатный, реже хлоридный и сульфатный. В ионно-химическом составе увеличивается роль Mg^{2+} , Na^+ и K^+ (максимальные значения до 11% и 33% от среднезональной величины минерализации соответственно). Средняя величина жесткости 6,55 °Ж (пределы 2,40-17,60). Активная реакция среды слабощелочная ($pH = 7,9$).

Для лимногеосистем второй группы наиболее характерны хлоридно-натриевые воды первого и третьего типов. В ионном составе их вод в сравнении с лесоболотной зоной увеличивается среднее содержание всех элементов: Ca^{2+} в 4 раза, Mg^{2+} в 14 раз, суммарного Na^+ и K^+ в 36 раз. Жесткость возрастает в 9 раз. Активная реакция среды слабощелочная, и составляет 7,4. В тоже время внутризональный диапазон величин Σ и изменяется в 2,7 раза, при среднем значении для соленых озёр – 5169,1 мг/л.

Стенную зону, выраженную в южной и юго-западной частях области, также отличают свои особенности зональной гидрохимической обстановки в лимногеосистемах. По величине минерализации здесь выделяются солоноватые водоёмы и с относительно повышенной минерализацией (Σ и = 1285,81 мг/л, максимум – 2202,2 мг/л), и, соленые озёра (Σ и = 3296,30-79551,00 мг/л, среднее 29236,43 мг/л). В ионном составе первой группы Σ катионов составляет 24 % от Σ и, с доминированием ионов Na^+ + K^+ (среднее значение равно 289,27 мг/л, максимальное – 564,40 мг/л). В составе анионов HCO_3^- занимают 20 %, SO_4^{2-} и Cl^- по 18 % от средней величины минерализации. Общая жесткость изменяется в более широком интервале – от 5,60 до 76,10 °Ж. Активная реакция среды щелочная ($pH = 8,2$).

В соленых озёрах характеризуемой зоны пределы величины минерализации варьируют в 24 раза – от 3296,3 мг/л до 79551,0 мг/л. Сравнительно с озёрами лесоболотной и лесостепной зон величина минерализации возрастает здесь от 5,5 до 120 раз. Доминирующим классом химизма является хлоридный, реже сульфатно-хлоридный, натриевой группы второго и третьего типа. Сумма ионов Na^+ + K^+ составляет до 23% от среднезональной. Общая жесткость варьирует от 23,60 до 384,00 °Ж. Во всех водоёмах реакция среды щелочная ($pH = 8,0$ и более).

Высокая вариативность гидрохимических параметров озёр лесостепной и степной зон обусловлена резкой изменчивостью гидротермических показателей, чрезвычайной комплексностью почвенного покрова, пестротой литологического состава почвогрунтов, их химическим составом, а также разнообразием морфоскульптурных элементов рельефа (гряды и западины) [9; 10; 11].

Огромное влияние на гидрогеохимические особенности, качество вод и экологическое состояние озёр оказывает растворенное органическое вещество (РОВ). От количества и качества содержащихся органических веществ, независимо от ионного состава и минерализации, прямо пропорционально зависит трофический статус водоема. РОВ влияет на миграционные особенности катионов тяжелых металлов, способствуя их аккумуляции в лимнионе путем образования металлоорганических комплексов [11].

Для оценки органического вещества, его количества, качества, дифференциации и динамики, в воде озёр использованы косвенные показатели – перманганатная и бихроматная окисляемость (ПО и БО), их разнообразные соотношения, а также показатели, рассчитанные с помощью переводных коэффициентов на основе количественных значений ПО и БО: содержание органического углерода ($C_{орг}$), составляющего 50% от ОБ, общая сумма ОБ ($\Sigma_{ОБ}$), его стойкость к окислению (БО/ПО) и степень окисленности ($ПО/C_{орг}$), кислородный эквивалент (КЭ) (таблица 2).

ПО характеризует содержащиеся в составе ОБ сравнительно легко разлагаемые компоненты автохтонного (внутриводоёмного, планктоногенного) происхождения. БО указывает на наличие в воде трудноразлагаемой органики и преимущественно аллахтонного (вневодоёмного, терригенного) генезиса.

Наиболее высокие значения показателей содержания РОВ, ПО, БО и суммарного ОБ характерны для лесоболотной зоны: среднезональная величина ПО составляет 80,50 мг О/л, бихроматной окисляемости – 168,12 мг О/л, а суммарного ОБ – 126,10 мг О/л. Отношение ПО к БО варьирует от 34,4 до 52,5%, что указывает на существенный вклад аллахтонного ОБ. Его источником являются процессы деструкции торфяных толщ, слагающих озёрные водосборы. В условиях избыточного увлажнения, высокой заболоченности и заторфованности водосборов, слабой водообменности озёр происходит сравнительно быстрое накопление стойких к окислению гумусовых веществ. Об этом свидетельствуют показатели стойкости к окислению (БО/ПО) варьирует в пределах 1,90-2,90) и степени окисленности ($ПО/C_{орг} > 1$), а также кислородный эквивалент ($КЭ=2,67$), определяемый отношением кислорода бихроматной окисляемости и органическому углероду. Доля РОВ от суммы минеральных веществ составляет 64,94%.

Озёра лесостепной и степной зон отличаются от водоёмов лесоболотной зоны показателями загруженности ОБ. Зональные величины ПО (22,28 мг О/л в лесостепи и 23,15 мг О/л в степи), БО (65,01 и 64,07 мг О/л), $\Sigma_{ОБ}$ (48,77 мг/л и 46,83 мг/л), а также % ПО от БО (33,4 и 34,5) имеют близкие значения. Все показатели, характеризующие РОВ имеют более широкие пределы вариации в лесостепной зоне. КЭ составляет 2,68 для лесостепных и 2,67 для степных озёр. Это свидетельствует о содержании трудноокисляемых веществ в органическом веществе

Таблица 2

Характеристика растворенного органического вещества озёрных вод
(средние значения, в скобках – пределы)

Показатель	Ландшафтная зона		
	Лесоболотная	Лесостепная	Степная
ПО, мг О/л	80,50 (3,90-130,90)	22,28 (7,20-51,30)	23,15 (11,60-48,00)
БО, мг О/л	168,12 (11,20-258,70)	65,01 (27,30-126,70)	64,07 (41,80-106,40)
ПО от БО, %	44,97 (34,40-52,50)	33,40 (26,40-41,80)	34,58 (26,33-45,10)
$C_{орг}$, мг С/л	63,04 (4,20-97,00)	24,29 (10,24-47,51)	24,03 (15,68-39,90)
$\Sigma_{ОБ}$, мг/л	126,10 (8,40-194,00)	48,77 (20,50-95,00)	46,83 (31,35-79,80)
% РОВ от Σ минеральных веществ	64,94 (3,00-201,40)	8,03 (2,00-40,60)	2,50 (0,03-5,50)
Стойкость ОБ к окислению, БО/ПО	2,26 (1,90-2,90)	3,06 (2,39-3,79)	2,95 (2,22-3,80)
Степень окисленности ОБ, $ПО/C_{орг}$	1,14 (0,50-1,40)	0,89 (0,70-1,12)	0,91 (0,36-1,20)
Кислородный эквивалент (КЭ), $БО/C_{орг}$	2,67	2,68	2,67

озёрных вод – гуминовых и фульвокислот, поставщиками которых выступают почвы водосборов (почвы черноземного ряда обогащают воды гуминовыми кислотами, торфосодержащие и почвы болотного ряда – фульвокислотами). Показатели стойкости к окислению варьируют от 2,22 до 3,80, степени окисленности в пределах 0,36-1,20. Доля РОВ от суммы минеральных веществ в лимносистемах лесостепи в 4-8 раз выше, чем в степных.

Формирование ОБ малых озёр лесостепной и степной зон обусловлено совокупным влиянием зональных и топологических факторов лимногенеза. Рост содержания ОБ связан с зональными изменениями радиационно-климатических и почвенно-биотических условий, определяющих продуктивность и биологический круговорот на водосборах с одной стороны, и биопродуктивность самих лимнионов с другой. Высокая концентрация ОБ в минерализованных озёрах обусловлена благоприятными для продукции альгофлоры климатическими условиями и высокой концентрацией в воде лимитирующих деградацию органики ионов хлора, поставщиком которых выступают широко распространенные засоленные неогеновые глины [9; 11; 14; 15]. Существенную роль играют антропогенные факторы (распашка склонов водосборов способствует притоку аллохтонного ОБ и биогенных элементов).

Ярко выраженная ландшафтная зональность, в характеризуемом регионе, определяет разнообразный элементный состав озёрных вод. Макро- (Ca, Mg, Na, K, S, Cl, Si, Fe, P) и микроэлементы (Li, Rb, Sr, B, Al, Cr, Mo, Mn, Co, Ni, Cu, Zn, Cd, Pb) являются важнейшим компонентом гидрогеохимического своеобразия лимногеосистем [5] (таблица 3).

Наряду со значениями их валового содержания (среднезональной величины и пределов концентрации), для каждого элемента рассчитан коэффициент водной миграции по А.И. Перельману. Коэффициент отражает интенсивность водной миграции, определяемую свойствами самого элемента, а также степень их концентрации или рассеяния в поверхностных водах суши. Основываясь на величинах коэффициента водной миграции, для каждой ландшафтной зоны составлены обобщенные зональные миграционные ряды элементов.

Водоемам лесоболотной зоны присущи следующие элементно-геохимические особенности [10; 15]. Наибольшие зональные величины концентрации характерны для Ca, Mg, Na, K, S и Cl – от 2,67 до 109,08 мг/л – наиболее распространенных элементов постоянного состава природных вод.

Высокие значения имеют Si (более 2000 мкг/л), Fe (среднее значение – 487,5 мкг/л, максимальное 3590 мкг/л), B (288 мкг/л), Mo (218,75 мкг/л), Rb (126,67 мкг/л).

Содержание Sr варьирует от 52 до 90 мкг/л, Mn в пределах 3-128 мкг/л. Наименьшие величины концентрации характерны для Cu и Li. Наиболее активными водными мигрантами являются Mo, B, S, Na, Sr, Zn, Mg, наименее активными – Fe, K, Si. Зональная водно-миграционная обстановка проявляется в ряду:

Mo>100>B>Cl>S>Na>Sr>Zn>Mg>10>Ca>Ni>Li>Cu>Rb>Mn>Pb>1>K>P>Fe>Si

Лесостепная зона отличается более широким диапазоном валовой концентрации элементов. Содержание макроэлементов по отношению к лесоболотной зоне возрастает, в их составе доминируют Na, K, S и Cl (пределы средней концентрации от 134,31 до 591,73 мг/л).

Наряду с Si (валовое содержание 1980-9680 мкг/л) и Fe (среднезональное значение 1017,58 мкг/л) воды обогащены микроэлементами Sr, B, Ni, Mo, Pb и Mn – средние значения их концентраций более 100 мкг/л. Минимальные средние по ландшафтной зоне концентрации имеют Cd (3,77 мкг/л) и Al (<1 мкг/л). К элементам активной водной миграции относятся Mo, S, к пассивным водным мигрантам – Si и Al. Зональные особенности водной миграции описываются рядом:

Mo>S>10>Na>Mg>B>Pb>Ni>Ca>K>1>Fe>Sr>Li>Cd>Cu>Rb>Mn>0,1>Zn>P>Si>Al

Для лимногеосистем степной зоны характерно увеличение содержания макроэлементов (Ca, Mg, Na) в 2-5 раз. Среди других элементов наибольшие концентрации характерны для Si (>3000 мкг/л) и Sr (>2300 мкг/л, максимум – 8000 мкг/л). Величины концентрации более 100 мкг/л имеют также B, Fe и P. Среднее содержание Mo уменьшается в 4 раза (61,54 мкг/л), Mn – в 2,5 раза (38,71 мкг/л). Концентрация таких тяжелых металлов как Zn, Pb, Ni, Cu, Cr и Cd варьирует в пределах 0,5-360 мкг/л. Элементами активной водной миграции являются S, Na и Mo. Элементно-геохимический ряд водной миграции имеет вид:

Cl>S>Mo>Na>10>B>Mg>Sr>Ca>Zn>1>K>Li>0,1>Cu>Rb>P>Mn>Si>Fe>Al

В целом, наибольшая вариативность элементарного состава вод озёр характерна для водоемов лесостепной, и, в меньшей степени, степной зон [9; 11; 15].

Таблица 3

Элементно-геохимический состав озёрных вод за период гидрологического лета (средние значения, в скобках – пределы)

Элемент		Ландшафтная зона		
		Лесоболотная	Лесостепная	Степная
Ca	мг/л	9,43 (0,8-21,7)	35,15 (1,7-73,8)	66,29 (37,2-102,2)
Mg		11,89 (0,2-32,9)	103,09 (0,9-325)	130,37 (45,5-380)
Na		39,75 (2,41-177)	326,06 (7,75-1350)	842,76 (184,6-3000)
K		2,67 (0,05-6,55)	220,88 (1,25-3412)	56,18 (15,6-180,2)
S		109,08 (4,4-482,8)	134,31 (2,9-635,5)	446,92 (182,6-960,6)
Cl		45,97 (2,3-109,9)	591,73 (6,55-2190)	3048,81 (571,8-5204)
N _{общ}	мкг/л	1890 (650-3020)	3140 (2020-6700)	1360 (160-2700)
Si _{общ}		2110 (140-6260)	4590 (1980-9680)	3010 (1700-8500)
P _{общ}		19,90 (1,2-39)	67,39 (1-144)	130,07 (50-420)
Li		2,25 (1-5)	13,53 (1-5)	32,23 (8-100)
Rb		126,67 (20-330)	26,09 (8-90)	29,04 (1-110)
Sr		67,33 (52-90)	508,33 (11-2250)	2379,23 (850-8000)
B		288,50 (212-420)	347,78 (160-600)	326,90 (140-550)
Al		н/об	<1 (0-1)	<0,7 (0-1)
Cr		н/об	н/об	1,56 (1,1-2)
Mo		218,75 (70-960)	254,70 (90-900)	61,54 (0,25-150)
Mn		47,25 (3-128)	105,09 (0,3-487)	38,71 (20-80)
Fe		487,50 (3-3590)	1017,58 (10-6758)	134,00 (30-240)
Co		н/об	н/об	следы
Ni		26,00 (16-36)	282,30 (1-1360)	37,83 (24-68)
Cu		4,91 (0,3-24)	26,81 (0,3-101)	34,87 (14-56)
Zn		70,00 (24-118)	38,00 (3-230)	63,67 (10-360)
Cd		н/об	3,77 (0,3-10)	<0,5 (0-1)
Pb		20,30 (0,5-70)	228,72 (1-599)	46,80 (20-80)

Примечание: н/об – элемент не обнаружен.

Таким образом, территории Новосибирской области присуща значительная пространственная вариабельность гидрохимических свойств озёрных вод, их количественных и качественных параметров.

С севера на юг возрастает минерализация и происходит смена классов химизма озёрных вод от гидрокарбонатного через сульфатно- и хлоридно-гидрокарбонатный до хлоридного.

Для макрокомпонентов химического состава вод характерны увеличение общего их содержания и смена доминант: преобладающий в лесоболотной зоне кальций, в степной сменяется почти повсеместным доминированием натрия.

В элементном составе всех ландшафтных зон преобладают Fe, Mn, Sr, Si, B, Mo. Наибольшие зональные величины концентрации 4-х последних элементов характерны для лесостепной зоны.

Водная миграция более интенсивно протекает в лимногеосистемах лесоболотной зоны, снижаясь в лесостепной и степной зоне. Повсюду активными водными мигрантами являются Mo, Na, B, S, Mg, Sr.

Содержание растворенного органического вещества в озёрах региона снижается в направлении от лесоболотной зоны к степной, а режим РОВ обусловлен совокупным влиянием внутрилимнических и терригенных факторов, при определяющей роли последних.

Химический состав вод формируется под совокупным влиянием внутри- и вневодоемных процессов (физических, химических и биологических), определяемых ландшафтными факторами лимногенеза. Он четко отражает зональную специфику условий его формирования и внутризональную вариабельность [16]. Взаимосвязь и взаимозависимость озера с водосбором, выражается в составе и количестве элементов химического состава вод, их распространении во времени, условиях миграции и трансформации. Ландшафтное разнообразие и сезонная цикличность свойств вод озёр позволяет использовать количественные и качественные гидрохимические параметры для индикации экологического состояния водоемов, а также сформировавшей их ландшафтной среды.

Библиографический список

1. Природные ресурсы Новосибирской области / С.Г. Бейром, И.П. Васильев, И.М. Гаджиев [и др.]. — Новосибирск, 1986.
2. Алёкин, О.А. Основы гидрохимии. — Л., 1970.
3. Богословский, Б.Б. Озероведение. — М., 1960.
4. Богданов, В.В. Морфолимнические типы озёр и их роль во взаимоотношениях лимнических и терригенных факторов в озёрном круговороте // Проблемы региональной лимнологии. — Иркутск, 1979.
5. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта. — М., 1975.
6. Нечаева, Е.Г. Ландшафтно-геохимический анализ динамики таежных геосистем. — Иркутск, 1985.
7. Баглаева, Н.И. Экологические аспекты использования природных ресурсов озёрно-ландшафтных геосистем юго-востока Западно-Сибирской равнины // Экологические основы рационального использования и охраны водоемов: Межвузовский сб. науч. трудов. — Новосибирск, 1991.
8. Сайдакова, Л.А. Закономерности лимногенеза Барабинской низменности на примере сапропелевых озёр: автореферат дис. ... канд. геогр. наук. — Л., 1990.
9. Савченко, Н.В. Озера южных равнин Западной Сибири. — Новосибирск, 1997.
10. Савченко, Н.В. Гидрохимическое состояние озёр низменных равнин Северной Евразии (на примере Западной Сибири). — Новосибирск, 2004. — Деп. в ВИНТИ, № 1266.
11. Савченко, Н.В. Ландшафтная дифференциация региона // Биоразнообразие Карасукско-Бурлинского региона (Западная Сибирь) / Е.Н. Ядренкина [и др.]; отв. ред. Ю.С. Равкин. — Новосибирск, 2010.
12. Поползин, А.Г. Озера юга Обь-Иртышского бассейна. — Новосибирск, 1967.
13. Долматова, Л.А. Оценка экологического состояния озёр Новосибирской области по химическому составу воды и пигментным характеристикам фитопланктона / Л.А. Долматова, А.В. Котовщиков // Вода: химия и экология. — 2013. — № 7.
14. Бакаев, В.А. Эколого-геохимическое состояние озёр Новосибирской области // Индикация состояния окружающей среды: теория, практика, образование: труды второй международной научно-практич. конф. молодых ученых; сборник статей / отв. ред. С.Д. Иванов. — М., 2013.
15. Бакаев, В.А. Современное состояние малых озёр Новосибирской области по данным геохимического и трофического мониторинга // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2013. — № 2 [Э/р]. — Р/д: <http://vestnik.nspu.ru/article/304>
16. Моисеенко, Т.И. Формирование химического состава вод озёр в условиях изменения окружающей среды / Т.И. Моисеенко, Н.А. Гашкина. — М., 2010.

Bibliography

1. Prirodnihe resursih Novosibirskoy oblasti / S.G. Beyrom, I.P. Vasiljev, I.M. Gadzhiev [i dr.]. — Novosibirsk, 1986.
2. Alyokin, O.A. Osnovih gidrokhimii. — L., 1970.
3. Bogoslovskiy, B.B. Ozerovedenie. — M., 1960.
4. Bogdanov, V.V. Morfolimnicheskie tipih ozer i ikh rolj vo vzaimootnosheniyakh limnicheskikh i terrigennih faktorov v ozyornom krugovorote // Problemih regionalnoy limnologii. — Irkutsk, 1979.
5. Pereljman, A.I. Geokhimiya landshafta. — M., 1975.
6. Nechaeva, E.G. Landshaftno-geokhimicheskiy analiz dinamiki taezhnikh geosistem. — Irkutsk, 1985.
7. Baglaeva, N.I. Ehkologicheskie aspektih ispoljzovaniya prirodnihk resursov ozerno-landshaftnikh geosistem yugo-vostoka Zapadno-Sibirskoy ravninih // Ehkologicheskie osnovih racionalnogo ispoljzvaniya i okhranikh vodoemov: Mezhvuzovskiy sb. nauch. trudov. — Novosibirsk, 1991.
8. Sayjdakova, L.A. Zakonomernosti limnogeneza Barabinskoy nizmennosti na primere sapropelevihk ozer: avtoreferat dis. ... kand. geogr. nauk. — L., 1990.
9. Savchenko, N.V. Oзера yuzhnikh ravnin Zapadnoy Sibiri. — Novosibirsk, 1997.
10. Savchenko, N.V. Gidrokhimicheskoe sostoyanie ozer nizmennihk ravnin Severnoy Evrazii (na primere Zapadnoy Sibiri). — Novosibirsk, 2004. — Dep. v VINITI, № 1266.
11. Savchenko, N.V. Landshaftnaya differenciacya regiona // Bioraznoobrazie Karasuksko-Burlinskogo regiona (Zapadnaya Sibir) / E.N. Yadrenkina [i dr.]; отв. ред. Ю.С. Равкин. — Novosibirsk, 2010.
12. Popolzin, A.G. Oзера yuga Obj-Irtishshskogo basseynja. — Novosibirsk, 1967.
13. Dolmatova, L.A. Ocenka ehkologicheskogo sostoyaniya ozer Novosibirskoy oblasti po khimicheskomu sostavu vodih i pigmentnihk kharakteristikam fitoplanktona / L.A. Dolmatova, A.V. Kotozhikov // Voda: khimiya i ehkologiya. — 2013. — № 7.
14. Bakaev, V.A. Ehkologo-geokhimicheskoe sostoyanie ozyor Novosibirskoy oblasti // Indikacya sostoyaniya okruzhayuthey sredih: teoriya, praktika, obrazovanie: trudih vtoroy mezhnunarodnoy nauchno-praktich. konf. molodihk uchenihk; sbornik statey / отв. ред. С.Д. Иванов. — М., 2013.
15. Bakaev, V.A. Sovremennoe sostoyanie malihk ozyor Novosibirskoy oblasti po dannih geokhimicheskogo i troficheskogo monitoringa // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2013. — № 2 [Eh/r]. — R/d: <http://vestnik.nspu.ru/article/304>
16. Moiseenko, T.I. Formirovanie khimicheskogo sostava vod ozer v usloviyakh izmeneniya okruzhayuthey sredih / T.I. Moiseenko, N.A. Gashkina. — М., 2010.

Статья поступила в редакцию 06.09.13

УДК 614.71+614.718

Budarina O.V. THE ACTUAL PROBLEMS OF ODOUR REGULATION IN AMBIENT AIR AND WAYS OF THEIR DECISION IN MODERN CONDITIONS. The work indicates that the modern methodology for the evaluation of odour due to its «obsessions» is consistent with the system of odour management in ambient air abroad based on the results of epidemiological studies. The methodology, based on the examination of the probability of perception not only the «indeterminate» smell, but smell with different intensity (odorimetriâ), allows to develop a new approaches to odour standardization, classification and control of odorous substances in ambient air.

Key words: odorous substances, «indefinite» odour, «obsessive» odour, odour «annoyance», ol'faktometriâ, odorimetriâ, organoleptic study.

О.В. Бударина, в.н.с., канд. мед. наук, ФГБУ НИИ ЭЧУГОС им. А.Н. Сысина Минздрава России, г. Москва, E-mail: vozduch2002@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗАПАХОМ В АТМОСФЕРНОМ ВОЗДУХЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В работе представлена разработанная в настоящее время методология оценки запаха с учетом его «навязчивости», согласованная с системой управления запахом в атмосферном воздухе за рубежом и основанная на изучении вероятности ощущения не только «неопределенного» запаха, но и запаха разной силы (одориметрия), которая позволила разработать новые подходы к нормированию запаха, к его классификации и контролю содержания пахучих веществ в атмосферном воздухе.

Ключевые слова: вещества, обладающие запахом, «неопределенный» запах, «навязчивый» запах, «раздражающий» запах, ольфактометрия, одориметрия, органолептические исследования.

Как известно, в составе выбросов промышленных, сельскохозяйственных объектов, автотранспорта, присутствуют вещества, обладающие запахом. В результате навязчивого действия любого запаха (приятного или неприятного) у людей могут возникать различные нарушения со стороны здоровья (эмоциональные и невротические расстройства: депрессия, тревога; головная боль, кашель, одышка, раздражение слизистой верхних дыхательных путей и глаз, тошнота и т.д.) [1; 2; 3]. Поэтому появление запахов в воздухе является одним из гигиенических критериев рефлекторного действия атмосферных загрязнений и лимитирующим признаком вредности при обосновании их максимальной разовой ПДК [4; 5]. С учетом этого лимитирующего признака вредности установлены нормативы более чем для 30% веществ, загрязняющих атмосферный воздух [6].

Значение максимально-разовой (20-30-минутной) предельно допустимой концентрации для веществ, обладающих запахом, устанавливается с учетом 16%-ного вероятностного порога ощущения «неопределенного» запаха (ЕС16), коэффициента запаса и класса опасности, определяемого в соответствии с углом наклона прямой «lg концентрации – вероятность ощущения запаха» [7].

Ныне установленные максимальные разовые ПДК по рефлекторному показателю обуславливают ощущение неопределенного, неспецифического запаха с риском не более 10^{-4} – 10^{-7} , что, конечно, является весьма жестким на сегодняшний день требованием, так как вероятность ощущения запаха (или риск ощущения запаха) на уровнях ПДК крайне низка [8]. Однако, как показывает практика, абсолютно исключить появление запаха в воздухе невозможно. Так, установление предельно допустимых выбросов с учетом ПДК веществ, обладающих запахом, особенно сложных смесей, в частности табачной пыли, пыли кофе и др., не исключает жалоб населения, проживающего в районе размещения предприятий, на раздражающее действие специфических запахов в воздухе. Указанное обусловило необходимость пересмотра «неопределенного» запаха как лимитирующего критерия ПДК_{м.р.}, особенно в связи с тем, что специфические запахи производств формируются за счет значительного разнообразия веществ, химический контроль которых чрезвычайно затруднителен.

В качестве такого критерия следовало изучить возможность использования положения основоположника гигиенического нормирования в нашей стране В.А. Рязанова о недопустимости появления в воздухе «навязчивого» запаха [4]. Как известно, запахи от различных источников являются весьма специфичными, способными вызывать это ощущение «навязчивости» (или «раздражения») по-разному (в зависимости от характера запаха, отношения к нему и т.д.), что нельзя не учитывать при оценке

его влияния на загрязнение атмосферного воздуха, здоровье населения и комфортность проживания в данной местности.

В связи с указанным, под руководством М.А. Пинигина в Институте им. А.Н. Сысина были развернуты исследования по разработке лимитирующего критерия недопустимости «навязчивого» запаха вместо порога «неопределенного» запаха, который начинает ощущаться лишь тогда, когда на его присутствие обратят внимание конкретного человека. Это означало, что при обосновании ПДК_{м.р.} веществ или их суммы, ольфактометрию (измерение пороговых значений запаха) следовало дополнить одориметрией (измерением силы, интенсивности запаха). Для проведения этих исследований была разработана шкала интенсивности восприятия запаха, где интенсивность (или сила запаха) измеряется в баллах, при этом наивысший балл присваивается запаху, который обнаруживается как очень сильный, подавляющий, а наименьший – запаху, который обнаруживается отдельными лицами как едва заметный [8; 9].

В результате проведенных исследований установлено, что в качестве лимитирующего критерия запаха в атмосферном воздухе населенных мест может быть рекомендован запах силой не более трех баллов, появление которого допустимо не более 2% времени [10]. Запах такой силы ощущается наиболее чувствительным населением, удельный вес которого составляет не более 10% от его общего числа.

Разработка методологии нормирования запаха с установлением одориметрических критериев его «навязчивости» согласуется с практикой установления стандартов на запах, принятой за рубежом, где запах нормируется по критерию его раздражающего действия, что устанавливается путем проведения эпидемиологических исследований. Однако такие исследования трудоемки и дороги вследствие необходимости привлечения к работе населения [11].

Поэтому, с учетом отечественного опыта экспериментального обоснования нормативов, одориметрической оценки запаха, и результатов эпидемиологических исследований, лежащих в основе установления стандартов на запах за рубежом, был разработан доступный и надежный экспериментальный метод прогноза оценки запаха населением по результатам исследований в лабораторных условиях. Метод основан на определении вероятности ощущения запаха веществ или их смесей разной силы с установлением уровней, которые будут приняты в качестве гигиенических нормативов на запах, не вызывающих существенного «раздражения» населения (или не будут «навязчивыми» по определению В.А. Рязанова) [12].

В связи с внедрением в практику нормирования пахучих веществ одориметрической оценки запаха стало очевидным, что классификация веществ по ольфакторным реакциям нуждается

в корректировке. Например, при графическом анализе зависимости вероятности ощущения «неопределенного» запаха от концентрации метилмеркаптана получена прямая с углом наклона к оси концентраций в 25е, свидетельствующая о том, что метилмеркаптан можно отнести к IV классу опасности [13]. Однако меркаптаны обладают крайне неприятным запахом в очень низких концентрациях, следовательно, вызывает сомнения его принадлежность к данному классу.

За рубежом в основе классификации веществ в плане развития ольфакторных реакций лежит т.н. «потенциал раздражающего действия» или способность того или иного запаха вызывать «раздражение», ощущение «навязчивости». Исследования, проведенные еще в начале 90-х годов в Нидерландах, показали, что 10% обследуемого населения испытывают значительное «раздражение» при расчетном уровне запаха в 5 ЕЗ/м³ (единиц запаха на кубический метр). Однако в дальнейших исследованиях было определено, что в случаях запахов от свиноферм, 10% населения испытывает «раздражение» уже на уровне приблизительно 3 ЕЗ/м³; для запахов очистных сооружений эта величина составила еще меньшую величину – 1,5 ЕЗ/м³ [14].

Полученные в условиях эксперимента зависимости «концентрация – вероятность ощущения запаха разной силы» для ряда веществ (смесей веществ) с разной качественной характеристикой запаха (в том числе выбросов предприятий, содержащих дурнопахнущие серосодержащие вещества) показали, что способность этих веществ вызывать «навязчивый» запах (или запах силой 3 балла) существенно различается в зависимости от качества запаха. На основе изучения соотношения параметров зависимостей «концентрация – вероятность ощущения запаха разной силы» разработана новая классификация опасности веществ с учетом развития «навязчивого» запаха, критерием которой являются углы наклона прямых зависимости «неопределенного» и «навязчивого» запаха, степень их сдвига относительно друг друга.

Ольфакто-одориметрический подход должен быть положен в основу проведения контроля и оценки загрязнения атмосферного воздуха пахучими веществами. Известно, что до настоящего времени эта оценка осуществлялась по кратности превышения ПДК без учета вероятности появления запаха, в том числе «навязчивого», хотя попытки использовать органолептический метод при контроле загрязнения атмосферного воздуха предпринимались уже давно. Так, для установления ПДВ выбросов сланцевого производства был предложен метод их разбавления до уровней, не обладающих запахом [15]. Для контроля и оценки загрязнения атмосферного воздуха в районе целлюлозно-бумажных комбинатов и других производств (Финляндия, Югославия) был использован опросный метод установления наличия и интенсивности запаха по ощущению его группой волонтеров и местным населением [1; 2]. Вместе с тем указанный метод ограничивался только опросом и субъективной оценкой со стороны наблюдателей степени загрязнения воздуха пахучими веществами и не обес-

печивал определения концентраций пахучих веществ в атмосферном воздухе, что затрудняет принятие мер по снижению загрязнения воздуха веществами, обладающими запахом.

Для решения этой задачи в НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина была разработана методика органолептического контроля загрязнения атмосферного воздуха веществами, обладающими запахом [16]. Суть метода заключается в определении вероятности ощущения запаха разной силы в районе размещения предприятия на различных расстояниях от источника с последующим установлением содержания веществ в атмосферном воздухе по графику зависимости концентрации веществ от вероятности ощущения запаха разной силы, полученному в лабораторных условиях. При этом содержание вещества (смеси веществ) в любой заданной точке может быть выражено как в концентрации веществ, так и в единицах запаха (ЕЗ), принятых в Европе при установлении стандартов и характеризующих запах в целом. Разработанный метод позволил на практике подтвердить достаточность установленных санитарно-защитных зон ряда предприятий (парфюмерно-косметических, пищевых, животноводческих ферм и др.), выбросы которых обладают запахом.

Практика управления запахом в атмосферном воздухе показала, что научно обоснованная оценка загрязнения атмосферного воздуха пахучими веществами должна учитывать изучение возможности адаптации к запаху. Это, в частности, подтверждается результатами исследований зарубежных авторов [14], показавшими, что в районах с разной степенью развития свиноводства запах свиноферм может восприниматься как «раздражающий» при разных концентрациях. Указанное послужило основанием для установления новой системы критериев качества атмосферного воздуха (целевые и предельные значения концентраций запаха, защищающие население от его раздражающего эффекта). Установленные критерии различаются для населенных мест и для новых и существующих свиноводческих хозяйств в несколько раз.

Отмечая факт разной толерантности населения к запаху, авторы полагают, что раздражающий эффект запаха связан и с длительностью его воздействия: «слабый запах, который может восприниматься рецептором в течение нескольких часов в году, вряд ли вызовет вредные действия. Такая же концентрация, воспринимаемая большую часть года без сомнения вызовет вредное действие». Можно полагать, что на увеличение толерантности населения к запаху свиноферм могли влиять не только социально-экономические и культурные условия, но и развитие адаптации к запаху.

В связи с отмеченным, на перспективу представляется целесообразным осуществить количественную оценку соотношения между концентрацией, временем воздействия и вредным эффектом (или отсутствием вредного эффекта) с изучением состояния адаптации и кумуляции эффектов при воздействии веществ, обладающих запахом.

Библиографический список

- Haantela, T., Viikla, V., Marttila, O., Jappinen, P., Jaakkola, J.J.K. Human health risks caused by malodorous sulfur compounds in ambient air in South Karelia, Finland / T. Haantela, V. Viikla, O. Marttila, P. Jappinen, J.J.K. Jaakkola // Man and his Ecosystem: Proc. 8th World Clean Air Congr. The Hague 11-15 Sept., 1989, Vol. 1. – Amsterdam ets., 1989.
- Suncic, S.V., Hrasovec, B., Verhovnik, V., Sabadin, A. Influence of industrial odours on the citizens state of health / S.V. Suncic, B. Hrasovec, V. Verhovnik, A. Sabadin // Man and his Ecosystem: Proc. 8th World Clean Air Congr. The Hague 11-15 Sept., 1989, Vol. 1. – Amsterdam ets., 1989.
- Winneke, G., Sucker, K., Both, R. Population Odour Annoyance is Influenced by the Hedonic Quality of Industrial Odours / G. Winneke, K. Sucker, R. Both // Environmental Odour Management: International Conference, Cologne, 17 to 19 November 2004. – Dusseldorf, 2004.
- Рязанов, В.А. Санитарная охрана атмосферного воздуха. – М., 1954.
- Андреещева, Н.Г. Обоснование максимально разовых ПДК атмосферных загрязнителей по их вероятностным порогам запаха, классам опасности и коэффициентам запаса / Н.Г. Андреещева, М.А. Пинигин // Гигиенические аспекты охраны окружающей среды. – М., 1978.
- Предельно допустимые концентрации (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населенных мест: Гигиенические нормативы (ГН 2.1.6.1338-03). – М.: МЗ РФ, 2003.
- Временные методические указания по обоснованию предельно допустимых концентраций (ПДК) загрязняющих веществ в атмосферном воздухе населенных мест (ВМУ 4681-88). – М., 1989.
- Pinigin, M.A., Tepikina, L.A., Budarina, O.V. The problem of Odour in the Air and How to Solve it in Russia / M.A. Pinigin, L.A. Tepikina, O.V. Budarina // Environmental Odour Management: International Conference, Cologne, 17 to 19 November 2004. – Dusseldorf, 2004.
- Пинигин, М.А. К развитию положений В.А. Рязанова о навязчивости запаха при оценке качества атмосферного воздуха / М.А. Пинигин, О.В. Бударина, С.П. Ходин, И.В. Баева, А.Е. Плахин // Теоретические основы и практические решения проблем санитарной охраны атмосферного воздуха. – М., 2003.
- Пинигин, М.А. Гигиеническое обоснование предельно-допустимого содержания веществ в атмосферном воздухе с учетом их запаха: методич. рекомендации / М.А. Пинигин, О.В. Бударина, Л.А. Тепикина, З.Ф. Сабирова, Л.А. Федотова, А.А. Сафиулин, З.В. Шипулина, Н.Д. Антипова, И.В. Баева. – М., 2011.
- Ван Харрефельд, Т. К вопросу об управлении запахом на территории Европейского Союза // Актуальные вопросы оценки и регулирования запаха: сб. докл. Междунар. конфер. – М., 2006.

12. Пинигин, М.А. Развитие основ нормирования и контроля запахов в атмосферном воздухе и пути гармонизации в этой области / М.А. Пинигин, О.В. Бударина, А.А. Сафиулин // Гигиена и санитария. – 2012. – №5.
13. Пинигин, М.А. О допустимых концентрациях (ПДК) серосодержащих веществ в атмосферном воздухе / М.А. Пинигин, А.А. Сафиулин // Транспорт, хранение и переработка меркаптано-содержащих нефтей и газоконденсатов: сб. матер. научно-технич. конфер. – Казань, 1993.
14. Assessment of Community Response to Odorous Emissions. R&D Technical Report P4-095/TR. – Environment Agency, 2002.
15. Этли, С.Н. Гигиенические основы охраны атмосферного воздуха в районе размещения предприятий сланцевой химии и энергетики: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 1989.
16. Пинигин, М.А. Органолептический контроль содержания в атмосферном воздухе веществ, обладающих запахом: методич. рекомендации / М.А. Пинигин, О.В. Бударина, Л.А. Тепкина, З.Ф. Сабирова, Л.А. Федотова, А.А. Сафиулин, З.В. Шипулина, Н.Д. Антипова, И.В. Баева. – М., 2011.

Bibliography

1. Haantela, T., Vilka, V., Marttila, O., Jappinen, P., Jaakkola, J.J.K. Human health risks caused by malodorous sulfur compounds in ambient air in South Karelia, Finland / T. Haantela, V. Vilka, O. Marttila, P. Jappinen, J.J.K. Jaakkola // Man and his Ecosystem: Proc. 8th World Clean Air Congr. The Hague 11-15 Sept., 1989, Vol. 1. – Amsterdam ets., 1989.
2. Suncic, S.V., Hrasovec, B., Verhovnik, V., Sabadin, A. Influence of industrial odours on the citizens state of health / S.V. Suncic, B. Hrasovec, V. Verhovnik, A. Sabadin // Man and his Ecosystem: Proc. 8th World Clean Air Congr. The Hague 11-15 Sept., 1989, Vol. 1. – Amsterdam ets., 1989.
3. Winneke, G., Sucker, K., Both, R. Population Odour Annoyance is Influenced by the Hedonic Quality of Industrial Odours / G. Winneke, K. Sucker, R. Both // Environmental Odour Management: International Conference, Cologne, 17 to 19 November 2004. – Dusseldorf, 2004.
4. Ryazanov, V.A. Sanitarnaya okhrana atmosfornogo vozdukh. – M., 1954.
5. Andreethava, N.G. Obosnovanie maksimalno razvikhkh PDK atmosfornikhkh zagryazniteley po ikh veroyatnostnihm porogam zapakha, klassam opasnosti i koefitsientam zapasa / N.G. Andreethava, M.A. Pinigin // Gigienicheskie aspekti okhrani okruzhayutheyy sredih. – M., 1978.
6. Predeljno dopustimihe koncentracii (PDK) zagryaznyayutikhkh veshstv v atmosfornom vozdukh naselennikhkh mest: Gigienicheskie normativih (GN 2.1.6.1338-03). – M.: MZ RF, 2003.
7. Vremennihe metodicheskie ukazaniya po obosnovaniyu predeljno dopustimikhkh koncentraciy (PDK) zagryaznyayutikhkh veshstv v atmosfornom vozdukh naselennikhkh mest (VMU 4681-88). – M., 1989.
8. Pinigin, M.A., Tepkina, L.A., Budarina, O.V. The problem of Odour in the Air and How to Solve it in Russia / M.A. Pinigin, L.A. Tepkina, O.V. Budarina // Environmental Odour Management: International Conference, Cologne, 17 to 19 November 2004. – Dusseldorf, 2004.
9. Pinigin, M.A. K razvitiyu polozheniy V.A. Ryazanova o navyazchivosti zapakha pri ocenke kachestva atmosfornogo vozdukh / M.A. Pinigin, O.V. Budarina, S.P. Khodin, I.V. Baeva, A.E. Plakhin // Teoreticheskie osnovi i prakticheskie resheniya problem sanitarnoy okhrani atmosfornogo vozdukh. – M., 2003.
10. Pinigin, M.A. Gigienicheskoe obosnovanie predeljno-dopustimogo soderzhaniya veshstv v atmosfornom vozdukh s ucheto ikh zapakha: metodich. rekomendacii / M.A. Pinigin, O.V. Budarina, L.A. Tepkina, Z.F. Sabirova, L.A. Fedotova, A.A. Safiulin, Z.V. Shipulina, N.D. Antipova, I.V. Baeva. – M., 2011.
11. Van Kharreveljd, T. K voprosu ob upravlenii zapakhom na territorii Evropeyskogo Soyuz. // Aktualnihe voprosiheni ocenki i regulirovaniya zapakha: sb. dokl. Mezhdunar. konfer. – M., 2006.
12. Pinigin, M.A. Razvitie osnov normirovaniya i kontrolya zapakhov v atmosfornom vozdukh i puti garmonizacii v ehtoy oblasti / M.A. Pinigin, O.V. Budarina, A.A. Safiulin // Gigenia i sanitariya. – 2012. – №5.
13. Pinigin, M.A. O dopustimikhkh koncentraciyakh (PDK) serosoderzhathikhkh veshstv v atmosfornom vozdukh / M.A. Pinigin, A.A. Safiulin // Transport, khranenie i pererabotka merkaptsoderzhathikhkh neftey i gazokondensatov: sb. mater. nauchno-tekhnich. konfer. – Kazanj, 1993.
14. Assessment of Community Response to Odorous Emissions. R&D Technical Report P4-095/TR. – Environment Agency, 2002.
15. Ehtlin, S.N. Gigienicheskie osnovi okhrani atmosfornogo vozdukh v rayjone razmetheniya predpriyatij slancevoy khimii i ehnergetiki: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. – M., 1989.
16. Pinigin, M.A. Organolephticheskiy kontroly soderzhaniya v atmosfornom vozdukh veshstv, obladayutikhkh zapakhom: metodich. rekomendacii / M.A. Pinigin, O.V. Budarina, L.A. Tepkina, Z.F. Sabirova, L.A. Fedotova, A.A. Safiulin, Z.V. Shipulina, N.D. Antipova, I.V. Baeva. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 20.08.13

УДК 599.323+599.363

Morozkina A.V., Starikov V.P., Bernikov K.A., Starikova T.M. **SMALL MAMMALS IN THE URBANIZED AND UNDISTURBED TERRITORIES OF THE MIDDLE OB REGION.** Data on species composition, biotope distribution, and abundance of small mammals are provided in the city of Surgut in comparison with the undisturbed territory.

Key words: small mammals, urbanization, the Middle Ob Region.

А.В. Морозкина, аспирант каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: morozkina_a.v@mail.ru; **В.П. Стариков**, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: vp_starikov@mail.ru; **К.А. Берников**, канд. биол. наук., доц. каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: bernikov_kirill@mail.ru; **Т.М. Старикова**, канд. пед. наук., доц., г. Сургут, E-mail: tm-star@mail.ru

МЕЛКИЕ МЛЕКОПИТАЮЩИЕ УРБАНИЗИРОВАННОЙ И НЕНАРУШЕННОЙ ТЕРРИТОРИЙ СРЕДНЕГО ПРИОБЬЯ

Приводятся данные о видовом составе, обилии мелких млекопитающих в городе Сургуте в сравнении с ненарушенной территорией.

Ключевые слова: мелкие млекопитающие, урбанизация, Среднее Приобье.

В настоящее время изучению специфики животного населения городов уделяется особое внимание [1-9 и др.]. Не исключением в этом отношении является и город Сургут [10-12]. Мелкие млекопитающие чутко реагируют на изменения, что позволяет использовать их в качестве индикаторов качества среды. В данной статье в сравнительном аспекте рассмотрены осо-

бенности населения грызунов и насекомых города и окрестностей ряда населенных пунктов Сургутского района.

Материалы и методы. Исследования проведены на незастроенных участках г. Сургута (май-сентябрь 2010-2011 гг. и май-июль 2012 г.) и контрольных участках природных биотопов (июнь-июль) окрестностей деревень Сайгатина (2010-2011 гг.) и Юган

Таблица 1

Видовой состав, количество и соотношение мелких млекопитающих
Среднего Приобья (июнь – июль, 2010-2012 гг.)

Вид	Места учетов				Всего	
	город Сургут		окрестности деревень Сайгатина и Юган			
	п	%	п	%	п	%
Обыкновенная кутора <i>Neomys fodiens</i> Pennant, 1771	1	0,1	1	0,2	2	0,1
Обыкновенная бурозубка <i>Sorex araneus</i> Linnaeus, 1758	742	61,1	200	28,9	942	49,4
Крупнозубая бурозубка <i>Sorex daphaenodon</i> Thomas, 1907	0	0	4	0,6	4	0,2
Средняя бурозубка <i>Sorex caecutiens</i> Laxmann, 1785	23	1,9	113	16,4	136	7,1
Равнозубая бурозубка <i>Sorex isodon</i> Turov, 1924	4	0,3	1	0,2	5	0,3
Малая бурозубка <i>Sorex minutus</i> Linnaeus, 1766	46	3,8	38	5,5	84	4,4
Азиатский бурундук <i>Tamias sibiricus</i> Laxmann, 1769	0	0	21	3,0	21	1,1
Лесная мышовка <i>Sicista betulina</i> Pallas, 1779	16	1,4	12	1,7	28	1,5
Красносерая полевка <i>Craseomys rufocanus</i> Sundevall, 1846	0	0	7	1,0	7	0,4
Красная полевка <i>Myodes rutilus</i> Pallas, 1779	213	17,5	196	28,4	409	21,5
Водяная полевка <i>Arvicola amphibius</i> Linnaeus, 1758	3	0,2	2	0,3	5	0,3
Полевка-экономка <i>Alexandromys oeconomus</i> Pallas, 1776	102	8,4	87	12,6	189	9,9
«Обыкновенная» полевка <i>Microtus «arvalis»</i> Pallas, 1778	10	0,8	0	0	10	0,5
Темная полевка <i>Microtus agrestis</i> Linnaeus, 1761	28	2,3	2	0,3	30	1,6
Мышь-малютка <i>Micromys minutus</i> Pallas, 1771	27	2,2	6	0,9	33	1,7
Всего особей	1215		690		1905	
Всего видов	12		14		15	

(2012 г.) Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. Всего за июнь-июль 2010-2012 гг. отработано 44430 цилиндро-суток (ц/с), учтено 1905 особей 15 видов насекомоядных и грызунов (все сравнительные показатели населения мелких млекопитающих в городе и природных, относительно ненарушенных биотопах в данной работе обсуждаются только за период июня-июля 2010-2012 гг.). В природных местообитаниях для отлова животных использовали метод ловчих канавок [13, 14]; в переувлажненных биотопах – ловчих заборчиков из полиэтиленовой пленки [15]. Экспериментально доказано, что уловистость зверьков с помощью канавок и заборчиков одинакова [16]. В городе учеты проводили с помощью 5-литровых пластиковых цилиндров без каких-либо направляющих систем. Для сравнения обилия животных в биотопах города и в природе окрестностей деревень Сайгатина и Юган, а также с другими исследованиями зоологов, которые использовали стандартные канавки (заборчики), вводили поправочный коэффициент (3,4), установленный опытным путем [17]. Для оценки обилия мелких млекопитающих использовали балльную шкалу, предложенную А.П. Кузьякиным [18]. Принадлежность животных к тому или иному фаунистическому типу приводили в соответствии с рекомендациями Ю.С. Равкина и И.В. Лукьяновой [19], с дополнением Л.И. Галкиной (личное сообщение). Классификация по уровню адаптации животных к антропогенным условиям среды дана с учетом представлений В.В. Кучерука [20]. Оценку видового разнообразия провели с помощью индекса Шеннона [21], достоверность оценили с помощью критерия Стьюдента [22]. Латинские названия видов насекомоядных и грызунов даны по И.Я. Павлинову и А.А. Лисовскому [23].

Результаты и обсуждение. Территория Среднего Приобья относится к средней тайге Западной Сибири, где можно встретить до 25 видов мелких млекопитающих [24]. В наших учетах отсутствовали редкие виды – европейский (*Talpa europaea* L., 1758) и алтайский (*T. altaica* Nikolsky, 1883) кроты, хотя в местах их концентрации с помощью направляющих канавок они иногда

отлавливаются и в цилиндры [19]. Также по вполне понятным причинам в Среднем Приобье не встречена бурая бурозубка (*Sorex roboratus* Hollister, 1913). Основная часть ареала этого вида лежит восточнее р. Енисей. Среди множества работ имеется лишь единственное указание на наличие бурой бурозубки в Среднем Приобье [25]. Ряд других видов, в частности, тундряная (*S. tundrensis* Merriam, 1900) и крошечная (*S. minutissimus* Zimmermann, 1780) бурозубки, малая лесная (*Sylvaemus uralensis* Pallas, 1811) и полевая (*Apodemus agrarius* Pallas, 1771) мыши, рыжая полевка (*Myodes glareolus* Schreber, 1780) и лесной лемминг (*Myopus schisticolor* Lilljeborg 1844) также редки [25-29 и др.], в учетах не встречены. Синантропные виды грызунов – домовая мышь (*Mus musculus* L., 1758) и серая крыса (*Rattus norvegicus* Berkenhout, 1769) в Среднем Приобье в норме обитают в постройках, и лишь незначительная часть их популяций в летнее время может выселяться из построек [10; 30]. В период наших работ (июнь-июль 2010-2012 гг.) на незастроенных участках города и в природных биотопах окрестностей деревень Сайгатина и Юган эти грызуны не регистрировались.

Видовой состав мелких млекопитающих г. Сургута ($H'=1,3$) и окрестностей деревень Сайгатина и Юган ($H'=1,8$) характеризуется высоким сходством ($t_{(df=15)}=0,004$), соответственно учтено 12 и 14 видов (всего 15 видов, из них 73,3% встречаются как в городе, так и в природных биотопах Сургутского района) (табл. 1).

Из общего списка зарегистрированных видов в городе отсутствовали: крупнозубая бурозубка, азиатский бурундук и красно-серая полевка. Вне анализируемого периода в качестве редкого вида в городе бурундука мы добывали. Крупнозубая бурозубка известна по литературным данным [31]. Сведения о встречаемости красно-серой полевки в Сургуте в прошлом и в настоящее время отсутствуют [32; 33]. В то же время обращает на себя внимание поимка в г. Сургуте «обыкновенной» полевки [34].

Основу населения мелких млекопитающих города составляли обыкновенная бурозубка и красная полевка. На их долю приходилось 78,6% от всех учтенных особей мелких млекопита-

Таблица 2

Обилие (особей на 100 ц/с) мелких млекопитающих (июнь – июль, 2010-2012 гг.)

Вид	Территория	
	город Сургут	окрестности деревень Сайгатина и Юган Сургутского района
<i>N. fodiens</i>	0,007	0,04
<i>S. araneus</i>	6,23	7,59
<i>S. daphaenodon</i>	0	0,15
<i>S. caecutiens</i>	0,22	4,29
<i>S. isodon</i>	0,07	0,04
<i>S. minutus</i>	0,36	1,44
<i>T. sibiricus</i>	0	0,80
<i>S. betulina</i>	0,15	0,46
<i>C. rufocanus</i>	0	0,27
<i>M. rutilus</i>	1,85	7,44
<i>A. amphibius</i>	0,02	0,08
<i>A. oeconomus</i>	0,87	3,30
<i>M. «arvalis»</i>	0,08	0
<i>M. agrestis</i>	0,22	0,08
<i>M. minutus</i>	0,20	0,23
Всего	10,28	26,21

Таблица 3

Вклад представителей различных типов фауны (по обилию) в сообщества мелких млекопитающих (в %)

Территория	Тип фауны				
	европейский	сибирский	транспалеаркты	тундро-лесостепные реликты	средиземноморско-китайские
город Сургут	67,04	20,82	8,54	1,65	1,95
окрестности деревень Сайгатина и Юган Сургутского района	34,76	49,56	12,74	2,06	0,88

ющих (соответственно 61,1 и 17,5%). В окрестностях деревень Сайгатина и Юган сообщество мелких млекопитающих полидоминантно. Здесь преобладали: обыкновенная бурозубка, красная полевка, средняя бурозубка и полевка-экономка (соответственно 28,9, 28,4, 16,4 и 12,6%).

В исследуемый период суммарное обилие насекомых и грызунов в городе было в 2,5 раза ниже, чем в окрестностях деревень Сайгатина и Юган (таблица 2).

Для города менее свойственны: обыкновенная кутора, малая бурозубка, красная и водяная полевки. Обилие их в 4-6 раз ниже по сравнению с природными биотопами. Особенно не характерна для города средняя бурозубка, здесь её почти в 20 раз меньше, чем в природных местообитаниях Сургутского района.

В таблице 3 отражено значение представителей различных типов фауны в сообществах мелких млекопитающих. В природных биотопах основу населения насекомых и грызунов составляли сибирские виды, в черте города доминирование переходило к представителям европейского типа фауны, где особый вклад привносила обыкновенная бурозубка.

По уровню адаптации к антропогенной трансформации среды на территории города значительно преобладают виды гемисинантропы, они составили около 82%, в отличие от ненарушенной территории, где вклад этих видов не превышает 60%.

Заклучение. За счет сохранения крупных лесных массивов, болот, прямого контакта с поймой Оби, а также «молодости» самой урбанизированной территории, нами неоднократно

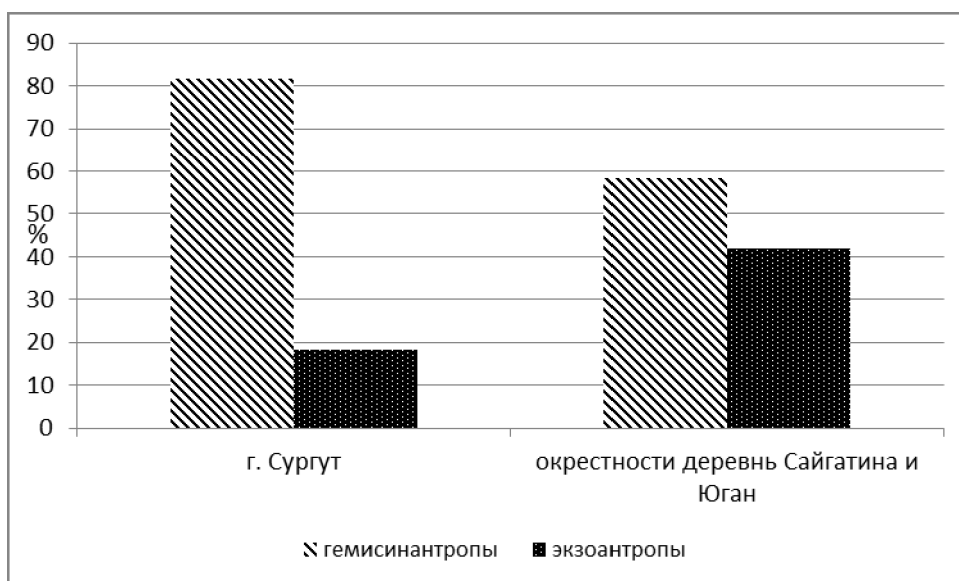


Рис. 1. Особенности распределения мелких млекопитающих с разной склонностью к синантропизации (июнь – июль, 2010-2012 гг.)

высказывалось мнение о несформированности фауны мелких млекопитающих г. Сургута [10 и др.]. Спецификой г. Сургута является низкая доля участия в сообществе мелких млекопитающих собственно синантропных видов, и доминированием гемисинантропов. Видовой состав мелких млекопитающих г. Сургута и природных биотопов Сургутского района во многом сходен, равно как и сходны основные доминирующие виды. В настоящее время незастроенные участки города характеризуются отсутствием крупнозубой бурозубки и красно-серой полевки. Только в пределах урбтерритории обитает «обыкновенная» полевка, что мы связываем с проникновением её по пойме Оби из более южных широт. В трансформированных биотопах города обращает на себя внимание очень высокий вклад в сообщество мелких млекопитающих обыкновенной бурозубки (более 60%), что в два раза выше, чем в природных местообита-

ниях Сургутского района. Сходная тенденция сохраняется также и в ряде других городов [35; 36 и др.]. Однако, городская среда мало пригодна для средней бурозубки. Возможно, это объясняется ярко выраженным доминированием в городе обыкновенной бурозубки, а также определенной специфичностью используемых ею биотопов [37], которые в условиях города испытывают несопоставимо большее и разнообразное антропогенное воздействие. Несомненно, что это воздействие в целом сказывается и на снижении суммарного обилия мелких млекопитающих. В настоящее время в городе интенсивно осуществляется жилищная и промышленная застройка, растет обеспеченность населения автотранспортом, что в дальнейшем может привести к сокращению видового разнообразия, перераспределению животных в сообществе и ещё большему снижению их обилия.

Библиографический список

1. Лисин, С.Р. Несинантропные грызуны в большом городе (популяционный анализ): автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Свердловск, 1983.
2. Карасёва, Е.В. Мелкие млекопитающие незастроенных участков г. Москвы / Е.В. Карасёва, Г.Н. Тихонова, Н.В. Степанова // Бюл. МОИП. Отд. биол. – 1990. – Т. 95. – Вып. 2.
3. Черноусова, Н.Ф. Влияние урбанизации на сообщества мелких млекопитающих лесопарков крупного промышленного центра // Экология. – 1996. – № 4.
4. Balčiauskas, L., Mažeikytė R., Baranaukas K. 2005. Diversity of Mammals in the Vilnius City. Acta biologica universitatis Daugavpiliensis 5.
5. Толкачев, О.В. Воздействие урбанизации на население бурозубок лесных экосистем: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Екатеринбург. 2007.
6. Gryz, J., Krause, D & Goszczynski, J The small mammals of Warsaw as inferred from tawny owl (*Strix aluco*) pellet analyses. – Ann. Zool. Fennici 45. – 2008.
7. Русаков, В.А. Распределение и численность мелких млекопитающих города Кургана / В.А. Русаков, В.П., Стариков // Сборник научных трудов биологического факультета. – Сургут, 2010. – Вып. 7.
8. Андреевских, А.В. Эколого-физиологические и эволюционные адаптации полевой мыши (*Apodemus agrarius* Pall.) в городской среде: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Томск, 2012.
9. Буракова, А.В. Экологический анализ гельминтофауны популяций остромордой лягушки (*Rana arvalis* Nilsson, 1842) в градиенте урбанизации: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Пермь, 2012.
10. Стариков, В.П. Мелкие млекопитающие околородных и переувлажненных биотопов г. Сургута / В.П. Стариков, Д.И. Ибрагимова, Н.В. Наконечный // Экология и природопользование в Югре: матер. науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию кафедры экологии СурГУ. – Сургут, 2009.
11. Морозкина, А.В. Биотопическое распределение и численность мелких млекопитающих города Сургута / А.В. Морозкина, В.П. Стариков // Современные проблемы биологических исследований в Западной Сибири и на сопредельных территориях: матер. Всероссийск. науч. конф., посвящен. 15-летию биологического факультета Сургутского государственного университета. – Сургут, 2011.
12. Ибрагимова, Д.В. Амфибии в экосистемах города: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Новосибирск, 2013.
13. Наумов, Н.П. Изучение подвижности и численности мелких млекопитающих с помощью ловчих канавок // Вопросы краевой, общей и экспериментальной паразитологии и медицинской зоологии. – М. – 1955. – Т. 9.
14. Карасева, Е.В. Методы изучения грызунов в полевых условиях: учеты численности и мечение / Е.В. Карасева, А.Ю. Телицына. – М., 1996.
15. Охотина, М.В. Полиэтиленовая пленка – перспективный материал для подготовки ловчих заборчиков / М.В. Охотина, В.А. Костенко // Фауна и экология позвоночных животных Дальнего Востока СССР. – Владивосток, 1974.
16. Тупикова, Н.В. Учет численности и массовый отлов мелких млекопитающих при помощи заборчиков / Н.В. Тупикова, В.П. Заклинская, В.С. Евсеева // Организация и методы учета птиц и вредных грызунов. – М. – 1963.
17. Стариков, В.П. К методике учета мелких млекопитающих / В.П. Стариков, Е.В. Шмакова // Исследование мелких млекопитающих на Урале (Проблемы териологии на Урале). – Свердловск, 1985.
18. Кузякин, А.П. Зоогеография СССР // Учен. зап. МОПИ им. Н.К. Крупской. – М., – 1962. – Т. 109.
19. Равкин, Ю.С. География позвоночных южной тайги Западной Сибири (птицы, мелкие млекопитающие и земноводные) / Ю.С. Равкин, И.В. Лукьянова. – Новосибирск, 1976.
20. Кучерук, В.В. Грызуны – обитатели построек человека и населенных пунктов различных регионов СССР // Общая и региональная териогеография. – М., 1992.
21. Песенко, Ю.А. Принципы и методы количественного анализа в фаунистических исследованиях. – М., 1982.
22. Hutchinson, G.E. A Theoretical Ecological Model of Size Distribution among Species of Animal / G.E. Hutchinson, R.H. MacArthur // American Nature. – 1959. – V. 93.
23. Павлинов, И.Я. Млекопитающие России: систематико-географический справочник / И.Я. Павлинов, А.А. Лисовский. – М., 2012.
24. Особенности распределения мелких млекопитающих Западно-Сибирской равнины / Ю.С. Равкин, И.Н. Богомолова, Л.Н. Ермаков, В.П. Стариков [и др.] // Сибирский экологический журнал. – 1996. – № 3-4.
25. Гашев, С.Н. Фауна мелких млекопитающих нефтезагрязненных территорий Среднего Приобья // Млекопитающие в экосистемах. – Свердловск, 1990.
26. Вартапетов, Л.Г. Сообщества мелких млекопитающих таежных междуречий Западной Сибири // Размещение и численность позвоночных Сибири. – Новосибирск, 1982.
27. Стариков, В.П. Пространственная структура населения мелких млекопитающих лесостепной и лесной зон Западной Сибири // Пространственно-временная динамика животного населения (птицы и мелкие млекопитающие). – Новосибирск, 1985.
28. Переясловец, В.М. Млекопитающие заповедника «Юганский» / В.М. Переясловец, Т.С. Переясловец // Биологические ресурсы и природопользование: сб. науч. тр. – Сургут, 2002. – Вып. 5.
29. Стариков, В.П. Видовой состав и особенности пространственного распределения землероек равнинной части Югры / В.П. Стариков, Т.М. Старикова // Сборник научных трудов биологического факультета. – Сургут, 2011. – Вып. 8.
30. Стариков, В.П. Размещение и численность серой крысы (*Rattus norvegicus*) в городе Сургуте / В.П. Стариков, Л.Е. Иванова, К.В. Шестун // Биологические ресурсы и природопользование: сб. науч. тр. – Сургут, 2003. – Вып. 6.
31. Балахонов, В.С. Мелкие млекопитающие в нефтепромысловых районах Средней Оби / В.С. Балахонов, Н.А. Лобанова // Млекопитающие в системе природопользования на Урале. – Свердловск, 1985.
32. Чугунов, С.М. Природа и люди Сургутского края // Естествознание и география. – 1915. – № 5.
33. Лаптев, И.П. Млекопитающие таежной зоны Западной Сибири. – Томск, 1958.
34. Стариков, В.П. «Обыкновенная» полевка на севере Западной Сибири: в отрыве от основной части ареала / В.П. Стариков, А.В. Морозкина // Человек и север: антропология, археология, экология: матер. Всероссийск. конф. – Тюмень, 2012. – Вып. 2.
35. Тихонова, Г.Н. Мелких млекопитающих города Ярославля / Г.Н. Тихонова, И.А. Тихонов, Л.В. Давыдова, П.Л. Богомолов // Зоол. журн. – 2006. – № 10. – Т. 85.

36. Черноусова, Н.Ф. Особенности динамики и видового разнообразия бурозубок урбанизированных территорий / Н.Ф. Черноусова, О.В. Толкачев // Экология. – 2007. – № 3.
37. Юдин, Б.С. Экология бурозубок Западной Сибири // Вопросы экологии, зоогеографии и систематики животных. – Новосибирск, 1962.

Bibliography

1. Lisin, S.R. Nesinantropniye grihzunih v bol'shom gorode (populyatsionniy analiz): avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Sverdlovsk, 1983.
2. Karasyova, E.V. Melkie mlekovpitayutnie nezastroennikh uchastkov g. Moskvih / E.V. Karasyova, G.N. Tikhonova, N.V. Stepanova // Byul. MOIP. Otd. biol. – 1990. – T. 95. – Vihp. 2.
3. Chernousova, N.F. Vliyaniye urbanizatsii na soobshchestva melkikh mlekovpitayutnikh lesoparkov krupnogo promyshlennogo centra // Ehkologiya. – 1996. – № 4.
4. Balčiauskas, L., Mažeikytė R., Baranauskas K. 2005. Diversity of Mammals in the Vilnius City. Acta biologica universitatis Daugavpiliensis 5.
5. Tolkahev, O.V. Vozdeystvie urbanizatsii na naseleniye burozubok lesnikh ehkossistem: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Ekaterinburg. 2007.
6. Gryz, J., Krause, D & Goszczynski, J The small mammals of Warsaw as inferred from tawny owl (*Strix aluco*) pellet analyses. – Ann. Zool. Fennici 45. -2008.
7. Rusakov, V.A. Raspredeleniye i chislennost' melkikh mlekovpitayutnikh goroda Kurgana / V.A. Rusakov, V.P., Starikov // Sbornik nauchnikh trudov biologicheskogo fakulteta. – Surgut, 2010. – Vihp. 7.
8. Andreevskikh, A.V. Ehkologo-fiziologicheskie i ehkologicheskie adaptatsii polevoy mishi (*Apodemus agrarius* Pall.) v gorodskoy srede: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Tomsk, 2012.
9. Burakova, A.V. Ehkologicheskii analiz gel'mintofaunih populyatsiy ostromordoy lyagushki (*Rana arvalis* Nilsson, 1842) v gradiente urbanizatsii: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Perm, 2012.
10. Starikov, V.P. Melkie mlekovpitayutnie okolovalodnikh i pereuvlazhennikh biotopov g. Surguta / V.P. Starikov, D.I. Ibragimova, N.V. Nakonechniy // Ehkologiya i prirodopol'zovanie v Yugre: mater. nauch.-prakt. konf., posvyat. 10-letiyu kafedri ehkologii SurGU. – Surgut, 2009.
11. Morozkina, A.V. Biotopicheskoe raspredeleniye i chislennost' melkikh mlekovpitayutnikh goroda Surguta / A.V. Morozkina, V.P. Starikov // Sovremennye problemy biologicheskikh issledovaniy v Zapadnoy Sibiri i na sopredelnykh territoriyakh: mater. Vserossiysk. nauch. konf., posvyat. 15-letiyu biologicheskogo fakulteta Surgutskogo gosudarstvennogo universiteta. – Surgut, 2011.
12. Ibragimova, D.V. Amfibii v ehkossistemakh goroda: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Novosibirsk, 2013.
13. Naumov, N.P. Izucheniye podvizhnosti i chislennosti melkikh mlekovpitayutnikh s pomoshchyu lovcikh kanavok // Voprosih kraevoy, obtey i ehksperimental'noy parazitologii i meditsinskoj zoologii. – M. – 1955. – T. 9.
14. Karaseva, E.V. Metodiz izucheniya grihzunov v polevikh usloviyakh: ucheti chislennosti i mecheniye / E.V. Karaseva, A.Yu. Telichna. – M., 1996.
15. Okhotina, M.V. Poliehtilenovaya plenka – perspektivniy material dlya podgotovki lovcikh zaborchikov / M.V. Okhotina, V.A. Kostenko // Fauna i ehkologiya pozvonochnikh zhivotnikh Dal'nego Vostoka SSSR. – Vladivostok, 1974.
16. Tupikova, N.V. Uchet chislennosti i massovihy otlov melkikh mlekovpitayutnikh pri pomoshchi zaborchikov / N.V. Tupikova, V.P. Zaklinskaya, V.S. Evseeva // Organizatsiya i metodih ucheta ptic i vrednikh grihzunov. – M. – 1963.
17. Starikov, V.P. K metodike ucheta melkikh mlekovpitayutnikh / V.P. Starikov, E.V. Shmakova // Issledovanie melkikh mlekovpitayutnikh na Urale (Problemy teriologii na Urale). – Sverdlovsk, 1985.
18. Kuzyakin, A.P. Zoogeografiya SSSR // Uchen. zap. MOPI im. N.K. Krupskoy. – M., – 1962. – T. 109.
19. Ravkin, Yu.S. Geografiya pozvonochnikh yuzhnoy taygi Zapadnoy Sibiri (ptich, melkie mlekovpitayutnie i zemnovodniye) / Yu.S. Ravkin, I.V. Lukyanova. – Novosibirsk, 1976.
20. Kucheruk, V.V. Grihzunih – obitateli postroek cheloveka i naselennikh punktov razlichnikh regionov SSSR // Obthaya i regional'naya teriogeografiya. – M., 1992.
21. Pesenko, Yu.A. Principi i metodih kolichestvennogo analiza v faunisticheskikh issledovaniyakh. – M., 1982.
22. Hutchinson, G.E. A Theoretical Ecological Model of Size Distribution among Species of Animal / G.E. Hutchinson, R.H. MacArthur // American Nature. – 1959. – V. 93.
23. Pavlinov, I.Ya. Mlekovpitayutnie Rossii: sistematiko-geograficheskii spravochnik / I.Ya. Pavlinov, A.A. Lisovskiy. – M., 2012.
24. Osobennosti raspredeleniya melkikh mlekovpitayutnikh Zapadno-Sibirskoy ravnini / Yu.S. Ravkin, I.N. Bogomolova, L.N. Erdakov, V.P. Starikov [i dr.] // Sibirskiy ehkologicheskii zhurnal. – 1996. – № 3-4.
25. Gashev, S.N. Fauna melkikh mlekovpitayutnikh neftezagryaznennikh territoriy Srednego Priob'ya // Mlekovpitayutnie v ehkossistemakh. – Sverdlovsk, 1990.
26. Vartapetov, L.G. Soobshchestva melkikh mlekovpitayutnikh taezhnikh mezhdurechiy Zapadnoy Sibiri // Razmeheniye i chislennost' pozvonochnikh Sibiri. – Novosibirsk, 1982.
27. Starikov, V.P. Prostranstvennaya struktura naseleniya melkikh mlekovpitayutnikh lesostepnoy i lesnoy zon Zapadnoy Sibiri // Prostranstvenno-vremennaya dinamika zhivotnogo naseleniya (ptich i melkie mlekovpitayutnie). – Novosibirsk, 1985.
28. Pereyaslovec, V.M. Mlekovpitayutnie zapovednika «Yuganskiy» / V.M. Pereyaslovec, T.S. Pereyaslovec // Biologicheskie resursi i prirodopol'zovanie: sb. nauch. tr. – Surgut, 2002. – Vihp. 5.
29. Starikov, V.P. Vidovoy sostav i osobennosti prostranstvennogo raspredeleniya zemlerok ravninnoy chasti Yugrih / V.P. Starikov, T.M. Starikova // Sbornik nauchnikh trudov biologicheskogo fakulteta. – Surgut, 2011. – Vihp. 8.
30. Starikov, V.P. Razmeheniye i chislennost' seroy kishih (*Rattus norvegicus*) v gorode Surgute / V.P. Starikov, L.E. Ivanova, K.V. Shestun // Biologicheskie resursi i prirodopol'zovanie: sb. nauch. tr. – Surgut, 2003. – Vihp. 6.
31. Balakhonov, V.S. Melkie mlekovpitayutnie v neftepromyshlennikh rayonakh Sredney Obi / V.S. Balakhonov, N.A. Lobanova // Mlekovpitayutnie v sisteme prirodopol'zovaniya na Urale. – Sverdlovsk, 1985.
32. Chugunov, S.M. Priroda i lyudi Surgutskogo kraya // Estestvoznaniye i geografiya. – 1915. – № 5.
33. Laptev, I.P. Mlekovpitayutnie taezhnoy zoni Zapadnoy Sibiri. – Tomsk, 1958.
34. Starikov, V.P. «Obihknoennaya» polevka na severe Zapadnoy Sibiri: v otrih ot osnovnoy chasti areala / V.P. Starikov, A.V. Morozkina // Chelovek i sever: antropologiya, arkhologiya, ehkologiya: mater. Vserossiysk. konf. – Tyumen, 2012. – Vihp. 2.
35. Tikhonova, G.N. Melkikh mlekovpitayutnikh goroda Yaroslavl' / G.N. Tikhonova, I.A. Tikhonov, L.V. Davidova, P.L. Bogomolov // Zool. zhurn. – 2006. – № 10. – T. 85.
36. Chernousova, N.F. Osobennosti dinamiki i vidovogo raznoobraziya burozubok urbanizirovannikh territoriy / N.F. Chernousova, O.V. Tolkahev // Ehkologiya. – 2007. – № 3.
37. Yudin, B.S. Ehkologiya burozubok Zapadnoy Sibiri // Voprosih ehkologii, zoogeografii i sistematiki zhivotnikh. – Novosibirsk, 1962.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 574.55

Zarubina E. Yu. PRIMARY MACROPHYTE PRODUCTION OF THREE DIFFERENT-TYPE SAPROPELIC LAKES IN THE SOUTH OF WEST SIBERIA (WITHIN NOVOSIBIRSK OBLAST') IN 2012. The results of studying the products formed by macrophytes in three sapropel lakes of the south of West Siberia are presented. Type and degree of overgrowing including size of primary macrophytes production are evidence of major role of macrophytes in sapropel formation in lakes Bolshiye Toroki and Minzelinskoye, however in lake Itkul their role is insignificant, and it is characteristic solely of the coastal area of the reservoir.

Key words: primary production, macrophytes, sapropelic lakes, West Siberia.

Е.Ю. Зарубина, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zeur@iwep.ru

ПЕРВИЧНАЯ ПРОДУКЦИЯ МАКРОФИТОВ ТРЕХ РАЗНОТИПНЫХ САПРОПЕЛЕВЫХ ОЗЕР ЮГА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (В ПРЕДЕЛАХ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ) В 2012 ГОДУ*

Представлены результаты исследования продукции, образованной макрофитами в трех сапропелевых озерах юга Западной Сибири. Показано, что по типу и степени зарастания, а также величине первичной продукции в озерах Большие Тороки и Минзелинское основную роль в образовании сапропелей в настоящее время играют макрофиты, в оз. Иткуль их роль значима только для прибрежной части водоема.

Ключевые слова: первичная продукция, макрофиты, сапропелевые озера, Западная Сибирь.

Сапропели – одна из форм донных отложений пресноводных водоемов, образующихся в анаэробных условиях в результате физико-химической и биологической трансформации остатков озерных гидробионтов при различной степени участия минеральных и органических компонентов терригенного стока [1]. Для территории умеренной зоны Евразии характерен процесс интенсивного образования сапропелевых отложений в озерах, причем для многих водоемов он приобретает прогрессирующий характер. На юге Западной Сибири находится более 20 тысяч озер разного размера, водного режима и минерализации, из них

на территории Новосибирской области – более 3 000 озер с прогнозными ресурсами сапропеля около 2,5 млрд. м³ [2-3].

Большое значение для образования сапропелей имеет синтез первичного органического вещества в водоемах, который осуществляется фитопланктоном, фитоперифитом и макрофитами. При изучении водных экосистем обычно определяется чистая первичная продукция (net primary production), т.е. общее количество органического вещества, создаваемого автотрофами в процессе фотосинтеза на определенной площади за некоторый отрезок времени, за вычетом потерь на рост и дыхание [4].

Таблица 1

Первичная продукция макрофитов некоторых сапропелевых озер юга Западной Сибири (в пределах Новосибирской области), август 2012 г.

Укос	Доминирующие виды	СВ, г/м ²	ВСВ, г/м ²	ПР, г/м ² в год	ОВ, г/м ² в год	С, г/м ² в год
оз. Минзелинское						
1	<i>Phragmites australis</i>	1544	1160	1392	1280,6	594,2
	<i>Carex rostrata</i>	1048				
	<i>Typha latifolia</i>	–				
	<i>Bidens tripartita</i>	–				
2	<i>Typha latifolia</i>	5056	1072	1286,4	1185,5	550,1
	<i>Carex rostrata</i>	72				
	<i>Carex pseudo-cyperus</i>	136				
3	<i>Stratiotes aloides</i>	1768	192	230,4	207,4	98,4
	<i>Hydrocharis morsus-ranae</i>	136				
	<i>Chara globularis</i>	16				
	<i>Hydrilla verticillata</i>	4				
4	<i>Stratiotes aloides</i>	4064	464	556,8	512,3	237,7
	<i>Thelypteris palustris</i>	64				
	<i>Hydrocharis morsus-ranae</i>	8				
5	<i>Hydrocharis morsus-ranae</i>	1160	64	76,8	69,1	32,1
	<i>Stratiotes aloides</i>	24				
	<i>Chara globularis</i>	8				
	<i>Hydrilla verticillata</i>	8				
6	<i>Hydrilla verticillata</i>	2096	120	144	122,4	56,8
оз. Иткуль						
7	<i>Potamogeton pectinatus</i>	216	24	28,8	24,5	11,4
8	<i>P. obtusifolius</i>	256	24	28,8	24,5	11,4
9	<i>P. perfoliatus</i>	200	16	19,2	16,3	7,6
10	<i>Phragmites australis</i>	1248	720	864	794,9	368,8
оз. Большие Тороки						
11	<i>Myriophyllum sibiricum</i>	520	64	76,8	65,3	30,3
	<i>Najas marina</i>					
	<i>Cladophora glomerata</i>	488				
12	<i>Myriophyllum sibiricum</i>		384	460,8	391,7	181,7
	<i>Cladophora glomerata</i>	3760				
	<i>Najas marina</i>	72				
13	<i>Phragmites australis</i>	2992	1376	1651,2	1519,1	704,7
	<i>Typha latifolia</i>	1416				
	<i>Carex rostrata</i>	32				
14	<i>Potamogeton pectinatus</i>	376	32	38,4	32,6	15,1

Примечание: СВ – сырой вес, ВСВ – воздушно-сухой вес, ПР – продукция, ОВ – органическое вещество, С – углерод.

Доля макрофитов в величине общей первичной продукции биоценоза зависит от степени ее развития в водоеме. В «макрофитных» водоемах продукция органического вещества создается преимущественно за счет фотосинтетической деятельности полупогруженных и погруженных макрофитов, а не фитопланктона и фитоперифитона. Это могут быть как очень мелководные водоемы, где макрофиты расселяются в большом количестве по всей акватории, так и более или менее глубокие, где они образуют густой подводный ковер на значительной части литоральной зоны [5].

Изучение продуктивности макрофитов, согласно [6], строится в основном на определении надземной растительной биомассы весовым методом в период их максимального развития, под которым условно принимается фаза цветения растений. Поэтому, продуктивность макрофитов сапропелевых озер Новосибирской области изучали в августе 2012 г. в составе комплексной экспедиции ИГиМ СО РАН и ИВЭП СО РАН. Всего было обследовано три озера: Минзелинское (в лесной зоне), Иткуль и Большие Тороки (в лесостепной). По морфологической классификации Н.В. Савченко [7] эти озера относятся к литоральному типу, характерной особенностью которого является мелководность (глубины до 2 м составляют от 71 до 100 % их площади). По величине минерализации воды Минзелинское и Большие Тороки – пресные (минерализация ниже 1 г/дм³), Иткуль – солоноватое (минерализация около 2 г/дм³).

Исследования проводили на пробных площадках, заложенных в доминирующих фитоценозах. Пробы (укосы) для определения биомассы брали с площади 0,25 м². Каждый укос взвешивали, разбирали по видам, подсчитывали количество экземпляров и высоту растений, отмечали фазы вегетации и жизненность. Укосы высушивали в сушильном шкафу до воздушно-сухого веса (BCB) при температуре 65°C. При переводе BCB в чистую годовую продукцию использовали коэффициент 1,2. Для подсчета фитопродукции в органическом веществе (ОВ) применен для полупогруженных растений коэффициент 0,92, для растений с плавающими листьями – 0,90, для погруженных – 0,85. Доля углерода (C) в органическом веществе водных растений принята равной 46,4% [8].

Площадь зарастания исследованных водоемов макрофитами составляет от 10 до 75%. Наиболее заросшим является оз. Большие Тороки, для него характерен массивно-зарослевый (по классификации А.Г. Оползина [9]) тип зарастания, когда растительность занимает до 75% акватории. В прибрежной зоне здесь доминируют полупогруженные растения: тростник (*Phragmites australis* (Cav.) Trin. ex Steud.), рогоз широколистный (*Typha latifolia* L.), различные виды осок, на акватории: уруть сибирская (*Myriophyllum sibiricum* Kom.), рдест гребенчатый (*Potamogeton pectinatus* L.), наяда морская (*Najas marina* L.), очень обильна ничтчатая водоросль кладофора скученная (*Cladophora glomerata* L. (Kutz.)), которая образует как отдельные пятна на воде, так и сплошь покрывает вегетативные и генеративные органы макрофитов. Величина органического вещества, создаваемого макрофитами на озере, составляет в погруженных сообществах от 32,6 до 391,7 г/м² в год, в полупогруженных – 1519,1 г/м² в год (таблица 1).

Библиографический список

1. Топачевский, И.В. Сапропели пресноводных водоемов Украины // Геология и полезные ископаемые Мирового океана. – 2001. – № 1.
2. Плаксин, Г.В. Термохимическая переработка озерных сапропелей: состав и свойства продуктов / Г.В. Плаксин, О.И. Кривонос // Российский химический журнал. – 2007. – Т. 11. – № 4.
3. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Новосибирской области в 2011 году». – Новосибирск, 2012.
4. Лавренко, Е.М. Основные вопросы изучения биологической продуктивности наземных растений и их сообществ / Е.М. Лавренко, В.М. Понятовская // Ботанический журнал. – 1967. – № 11. – Т. 52.
5. Покровская, Т.Н. Макрофитные озера и их евтрофирование / Т.Н. Покровская, Н.Я. Миронова, Г.С. Шилькрот. – М., 1983.
6. Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем. – СПб., 1992.
7. Савченко, Н.В. Озера южных равнин Западной Сибири. – Новосибирск, 1997.
8. Распопов, И.М. Продукция макрофитов водоемов с замедленным водообменом: основные понятия, методы изучения // Гидробиотаника: методология, методы: материалы Школы по гидробиотанике. – Рыбинск, 2003.
9. Поползин, А.Г. Проблема зональной типологии озер юга Обь-Иртышского бассейна // Круговорот веществ и энергии в озерных водоемах. – М., 1967.

Bibliography

1. Topachevskiy, I.V. Sapropeli presnovodnykh vodoemov Ukrainii // Geologiya i poleznye iskopaemiye Mirovogo okeana. – 2001. – № 1.
2. Plaksin, G.V. Termokhimicheskaya pererabotka ozerennykh sapropeley: sostav i svoystva produktov / G.V. Plaksin, O.I. Krivonos // Rossiyskiy khimicheskiy zhurnal. – 2007. – T. 11. – № 4.
3. Gosudarstvenniy doklad «O sostoyanii i ob okhrane okruzhayuthey sredih Novosibirskoy oblasti v 2011 godu». – Novosibirsk, 2012.
4. Lavrenko, E.M. Osnovnye voprosy izucheniya biologicheskoy produktivnosti nazemnykh rasteniy i ikh soobthstv / E.M. Lavrenko, V.M. Ponyatovskaya // Botanicheskiy zhurnal. – 1967. – № 11. – T. 52.

Тип зарастания оз. Минзелинское можно классифицировать как смешанный. Здесь встречаются как многочисленные сплавины, особенно вдоль северного берега озера (сплавинный тип зарастания), так и обширные заросли (массивно-зарослевый тип). Также как и на оз. Большие Тороки среди полупогруженных макрофитов доминируют тростник, рогоз широколистный, различные виды осок, образующие широкий бордюр вдоль заболоченных берегов, являющийся также основой для образования сплавин. Значительные площади акватории (до 40% по визуальным оценкам) занимают телорез алоэвидный (*Stratiotes aloides* L.), гидриллы мутноватая (*Hydrilla verticillata* (L.f.) Royle), водокрас ягушачий (*Hydrocharis morsus-ranae* L.).

По величине образуемого органического вещества (от 1185,5 до 1280,6 г/м² в год) на оз. Минзелинское доминируют полупогруженные макрофиты: тростник, рогоз, осоки. Значительный вклад в общую первичную продукцию озера вносят также сообщества телореза с водокрасом, образующие от 212 до 512,3 г/м² в год ОВ. Величина органического вещества, образуемого гидриллой, значительно ниже (122,4 г/м² в год), однако площади, занимаемые ее сообществами на озере, составляют не менее 20% от всей акватории, что позволяет сделать вывод о ее значительном вкладе в образование первичной продукции в водоеме.

На оз. Иткуль отмечен бордюрный тип зарастания макрофитами. Бордюр формируется из пояса тростника, вдоль которого отдельными пятнами встречаются сообщества рдестов гребенчатого и пронзеннолистного (*Potamogeton pectinatus* L. и *P. perfoliatus* L.). Заросли высшей водной растительности занимают не более 10 % общей акватории водоема. Среди обследованных озер для этого озера характерны наименьшие величины первичной продукции макрофитов. Так например, продукция тростника в год не превышает 794,9 г/м² (в ОВ), рдестов – от 16,3 до 24,5 г/м².

Таким образом, в составе основных продуцентов исследованных озер по величине образуемой первичной продукции на м² в год доминируют полупогруженные растения: тростник, рогоз, осоки. Величина органического вещества, создаваемого ими в год, колеблется от 794,9 г/м² (оз. Иткуль) до 1519,1 г/м² (оз. Большие Тороки).

Значительно меньшую биомассу продуцируют погруженные растения: рдесты, уруть, телорез. Максимальная величина органического вещества не превышает 512,3 г/м² в год (оз. Минзелинское).

По типу и степени зарастания, а также величине первичной продукции в озерах Большие Тороки и Минзелинское основную роль в образовании сапропелей в настоящее время играют макрофиты, в оз. Иткуль их роль значима только для прибрежной части водоема.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Междисциплинарного интеграционного проекта СО РАН № 125 «Условия формирования, закономерности размещения и рациональное природопользование сапропелей Сибири».

5. Pokrovskaya, T.N. Makrofitnihe ozera i ikh evtrofirovaniye / T.N. Pokrovskaya, N.Ya. Mironova, G.S. Shiljkrot. – M., 1983.
6. Rukovodstvo po gidrobiologicheskomu monitoringu presnovodnykh ehkositsem. – SPb., 1992.
7. Savchenko, N.V. Ozera yuzhnykh ravnin Zapadnoy Sibiri. – Novosibirsk, 1997.
8. Raspopov, I.M. Produkciya makrofitov vodoemov s zamedlennim vodoobmenom: osnovnihe ponyatiya, metodih izucheniya // Gidrobotanika: metodologiya, metodih: materialih Shkolih po gidrobotanike. – Rihbinsk, 2003.
9. Popolzin, A.G. Problema zonalnoy tipologii ozyor yuga Obj-Irtishskogo bassejyna // Krugovorot veshchestv i ehnergii v ozyornykh vodoymakh. – M., 1967.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 574.586+574.55

Kim G.V. MORPHOLOGICAL ABNORMALITIES OF PHYTOEPILITON DIATOMS AS INDICATORS OF WATER QUALITY IN STREAMS AND LAKES OF GORNY ALTAI. In 1989-2008, in different-type water bodies of Gorny Altai abnormal valves in diatoms (the main division in the epilithon algaeflora) were revealed. The most morphological deformations of cells occurred in streams that drain the mercury deposit and in some sites of Lake Teletskoye liable to man-made influence.

Key words: phytoepilithon, Altai Mountains, mercury, abnormal diatoms.

Г.В. Ким, м.н.с. ИВЭП СО РАН, Барнаул, E-mail: kimg@iwp.ru

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ АНОМАЛИИ ДИАТОМОВЫХ ВОДОРΟΣЛЕЙ ФИТОЭПИЛИТОНА КАК ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА ВОДЫ ВОДОТОКОВ И ВОДОЕМОВ ГОРНОГО АЛТАЯ

Выявлены аномалии створок диатомовых водорослей (основного отдела во флоре эпипилитона) в разнотипных водных объектах Горного Алтая за период 1989-2008 гг. Наибольшее количество деформированных створок отмечено в водотоках, дренирующих ртутное месторождение, а также на участках Телецкого озера, подверженных антропогенному воздействию.

Ключевые слова: фитоэпипилитон, Горный Алтай, ртуть, морфологические аномалии.

Фитоэпипилитон (водоросли, развивающиеся на каменистом субстрате) является основной растительной группировкой в горных водотоках и водоемах. В альгофлоре эпипилитона преобладающими по таксономическому разнообразию и количеству являются диатомовые водоросли. Поэтому именно они представляют значительный интерес в качестве индикаторов антропогенного загрязнения и естественных природных аномалий, поскольку отражают изменение состояния водной среды. Происходит либо структурно-функциональная перестройка сообществ диатомовых водорослей, либо появляются морфологические аномалии клеток у представителей отдельных видов. Благодаря наглядности реакции на произошедшие изменения в виде деформации створок диатомовые водоросли являются удобными биоиндикаторами.

Целью работы было установление наличия аномальных створок, определение частоты их встречаемости, выявление индикаторных видов в фитоэпипилитоне разнотипных водных объектов Горного Алтая, а также возможных источников загрязнения водных объектов, находящихся в регионе, который мало подвержен антропогенному воздействию.

Материалы и методы. Пробы фитоэпипилитона были отобраны в разнотипных водных объектах горной части бассейна Верхней Оби. Исследованы объекты в пределах Телецкого озера (горные озера Сундук, Кубышка, Итыкуль, Тугунрлуачеккель, Малду, Ташту, Малый Сайгоныш, Каракуль – май-октябрь 1991-2007 гг., а также безымянное озеро в бассейне р. Кайру – август-сентябрь 2007 г., рис. 1, схема I, III), притоки Телецкого озера (Чулышман, Бия, Малые Чили, Большие Чили, Самыш, Колдор, Тевенек, Ок-Порок, Корбу, Чеченек, Кокши, Челюш, Кыга, Ыдып – март-октябрь 1991-2006 гг., рис. 1, схема II), Катунь и ее притоки (Ярлы-Амры, Чибитка, Чуя, Чемал, Урсул, Б. Яломан – апрель-октябрь 1990 г. и июнь 2008 г.), реки Чульча, Корумту, Барбургазы (август и сентябрь 2007 г.).

Перечисленные водные объекты являются олиготрофными, холодноводными, их вода относится к гидрокарбонатному классу кальциевой группы. Отмечена стабильность гидрохимического режима исследуемых водотоков и озер в многолетнем аспекте, поскольку ретроспективные данные соответствуют современным. Минерализация воды в 1929-1975 гг. составляла 12,0-234,0 мг/дм³, в 1990-2006 гг. – 7,4-267,4 мг/дм³, активная реакция среды – 7,2-8,3 и 7,0-8,6, содержание кремния – 1,2-12,5 и 1,1-5,2 мг/дм³, нитратов – 0,0-1,5 и 0,1-2,6 мг/дм³, фосфатов – 0,00-0,07 и 0,00-0,05 мг/дм³ [1-8]. Несмотря на незначительную

степень антропогенной нагрузки, в Телецком озере и его притоках в 1999-2006 гг. выявлены повышенные концентрации нефтепродуктов (до 1,36 мг/дм³) и фенолов (до 76 мкг/дм³) [9]. В притоках р. Катунь, дренирующих ртутное месторождение, в 1988-1991 гг. отмечены высокие концентрации ртути: в воде – до 35,0 мкг Hg/дм³, в донных отложениях – до 332,0 мкг Hg/г [10]. Глубина отбора проб составляла 0,3-0,5 м. Водоросли смыли с камней диаметром 15-20 см, фиксируя 40%-м формалином. Видовую принадлежность и численность клеток определяли под световым микроскопом при увеличении в 600 и 1500 раз. Для идентификации использованы определители, атласы и отдельные статьи [11-16]. Частота встречаемости деформированных створок определена как соотношение числа деформированных клеток к общей численности диатомовых водорослей в пробе ($V_{\text{общ}}$) и числа деформированных клеток к числу клеток данного вида в пробе ($V_{\text{вид}}$). Всего проанализировано 290 проб.

Для определения экологической характеристики водорослей использованы сведения из определителей и ряда работ [17-20]. Для оценки качества воды был рассчитан индекс сапробности по численности и биомассе [21-22].

Результаты и обсуждение

В Телецком озере, его притоках Челюш и Кокши, в р. Катунь и ее притоках Ярлы-Амры и Чибитка деформированные створки выявлены у следующих видов и разновидностей диатомовых водорослей: *Cocconeis placentula* Ehr., *Cocconeis* sp., *Cymbella cistula* (Hempr.) Grun., *C. helvetica* Kütz., *C. lanceolata* (Ehr.) V.H., *Cymbella* sp., *Diatoma elongatum* (Lyngb.) Ag., *D. elongatum* var. *tenuis* (Ag.) V.H., *D. vulgare* Bory, *D. vulgare* var. *ehrenbergii* (Kütz.) Grun., *Diatoma* sp., *Fragilaria bicapitata* A. Mayer, *Fragilaria* sp., *Gomphonema olivaceum* (Lyngb.) Kütz., *G. quadripunctatum* (Ostr.) Wisl., *Hannaea arcus* (Ehr.) Patr., *H. arcus* var. *linearis* (Holmboe) Ross, *Synedra montana* Krasske, *S. pulchella* var. *lacerata* Hust., *S. ulna* (Nitz.) Ehr., *Synedra* sp. В большинстве случаев деформации были отмечены у не доминирующих видов. На рисунке 2 схематично представлены типы деформаций: изменение загнутиости концов створок (1), асимметричность (2) и искривление створок по продольной оси (3), вогнутость по контуру створок (4). Размеры клеток соответствовали таковым в диагностических ключах определителей.

Доля деформированных створок по отношению к общей численности диатомовых водорослей в пробе ($V_{\text{общ}}$) составляла 0,01-1,70 %, по отношению к числу клеток данного вида ($V_{\text{вид}}$) – 0,44-66,15 % (таблица 1). Превышение частоты морфологичес-



Рис. 1. Карта-схема точек отбора проб фитоэпилитона на водных объектах бассейна Верхней Оби, 1989-2008 гг.

ких аномалий у особей в популяции 1-2 %-го уровня может свидетельствовать об индуцированном мутагенезе [23-24]. Поскольку в фитоэпилитоне р. Ярлы-Амры, дренирующей ртутное месторождение, значение $V_{\text{вид}}$ (15,6-50,0%) превышает этот уровень, то можно предположить, что деформации створок имеют индуцированный характер, связанный с высоким содержанием ртути. На Телецком озере и его притоках высокие значения $V_{\text{вид}}$ (10,0-66,1%) отмечены на участках, где в разные годы были выявлены концентрации нефтепродуктов и фенолов, многократно превышающие ПДК_{вр} [9].

Аналогичные факты представлены в работах других исследователей. Например, под действием радиации и тяжелых металлов в водоемах-охладителях АЭС частота морфологических аномалий водорослей возрастает до 20-80% [25]. Hg, Pb, Cu способны повреждать створки клеток, мембраны митохондрий и вакуолей [26]. Повышенное содержание ртути может приводить к увеличению диаметра клеток *Thalassiosira* sp. до 100 мкм [27]. В Байкале диаметр клеток этого рода не превышал 5 мкм [28]. В водотоках, подверженных воздействию угольной промышленности и содержащих высокие концентрации Cd, Cu, Fe, Zn, частота деформированных створок клеток *Fragilaria*, *Synedra*, *Hannaea*, составляет 0,2-12,0% от общей численности клеток в сообществе [29]. Морфологические аномалии *D. tenuis* Ag. (*D. elongatum* var. *tenuis* (Ag.) V.H.) выявлены в водоемах и водотоках, загрязненных стоками нефтеперерабатывающего завода [26]. Единичные экземпляры уродливых форм у диатомовых водорослей приурочены к наиболее посещаемым туристами местам Телецкого озера [30].

В предлагаемом исследовании сделано предположение об отсутствии зависимости между содержанием органического ве-

щества в воде и аномалиями створок диатомовых водорослей эпилитона, поскольку индекс сапробности (по численности) варьировал в пределах 0,6-1,5 (табл. 1), характеризуя воду как чистую [31].

Отмечены особенности распространения *Hannaea arcus* по акватории Телецкого озера (рис. 3). В целом этот вид и его разновидности встречаются в фитоэпилитоне вдоль всей береговой линии озера. Однако наибольшая численность клеток (до 4 тыс. кл./м²) отмечена на участках, подверженных антропогенному воздействию (п. Артыбаш, п. Яйлю в районе устья р. Чеченек) и в районе устьев рек Ок-Порок и Корбу [32]. Помимо этого, у п. Яйлю выявлено значительное количество деформированных клеток этого вида: $V_{\text{вид}}$ составила 15,8%.

В июле 2002 г. численность клеток также была более высока на участках литорали вблизи устьев рек Чеченек (0,9 тыс. кл./м²) и Корбу (1,2 тыс. кл./м²) в сравнении с единичными экземплярами на остальных участках озера. По ретроспективным данным в 1928-1930 гг. *H. arcus* отмечен в составе доминирующего комплекса в районе п. Артыбаш, устье рек Корбу и Б. Чили [33].

Массовое развитие *H. arcus* отмечено в водотоках и водоемах, подверженных загрязнению органическими соединениями и тяжелыми металлами: в р. Иртыш [34], в реках Охотско-Колымского нагорья [35], в р. Каима (Caïma) в Португалии [36]. Кроме того, в притоках Иртыша, дренирующих Рудный Алтай, выявлена значительная доля деформированных створок этого вида [34]. Таким образом, одни и те же тенденции (возрастание численности вида при увеличении содержания органических веществ в воде и появление аномальных створок при увеличении концентрации тяжелых металлов) отмечены в водотоках различных регионов.

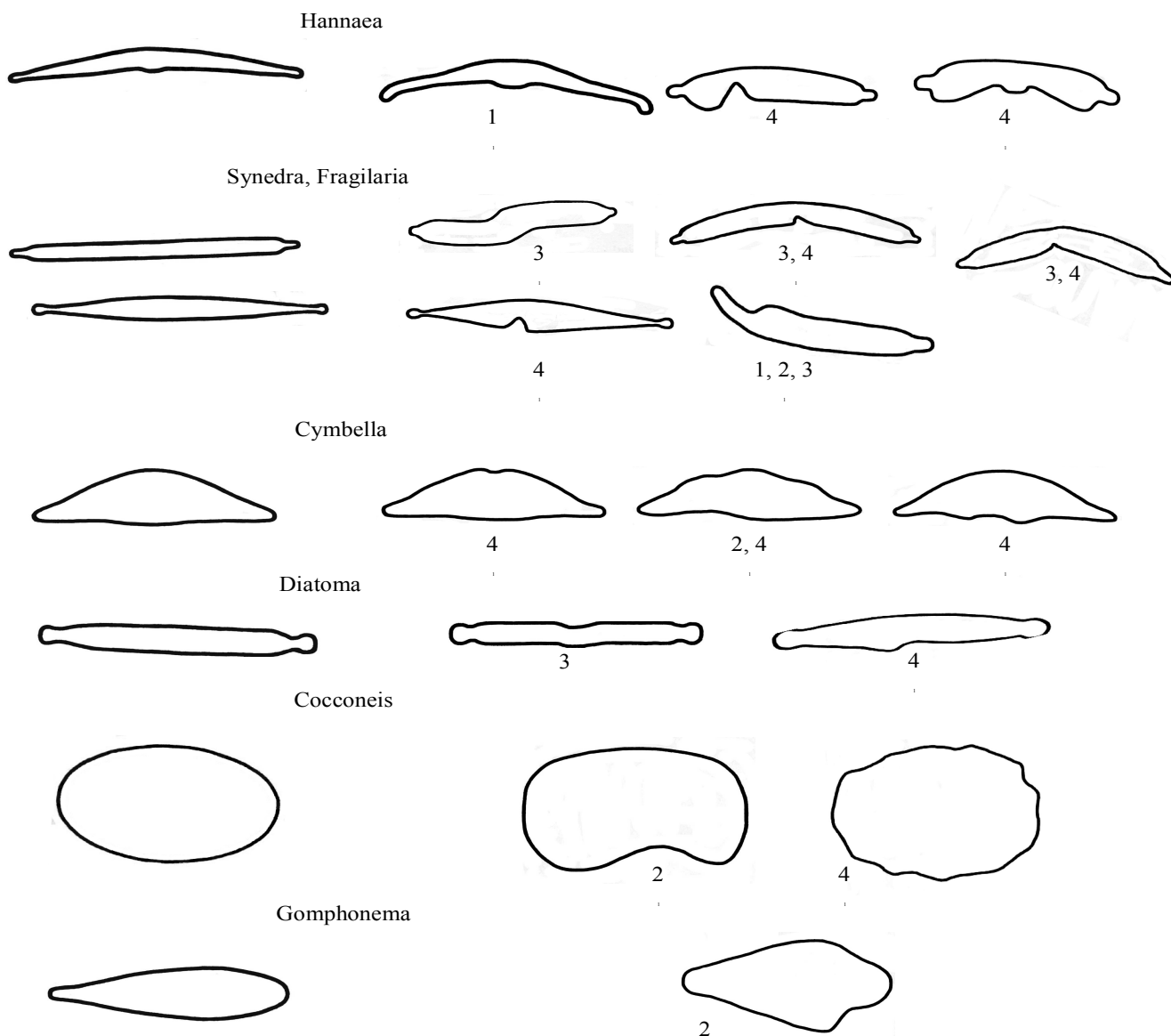


Рис. 2. Аномалии створок представителей различных родов диатомовых водорослей в водных объектах бассейна Верхней Оби, 1989-2008 гг.
1 – изменение загнутоści концов створок, 2 – асимметричность, 3 – искривление створок по продольной оси, 4 – вогнутость по контуру створок.

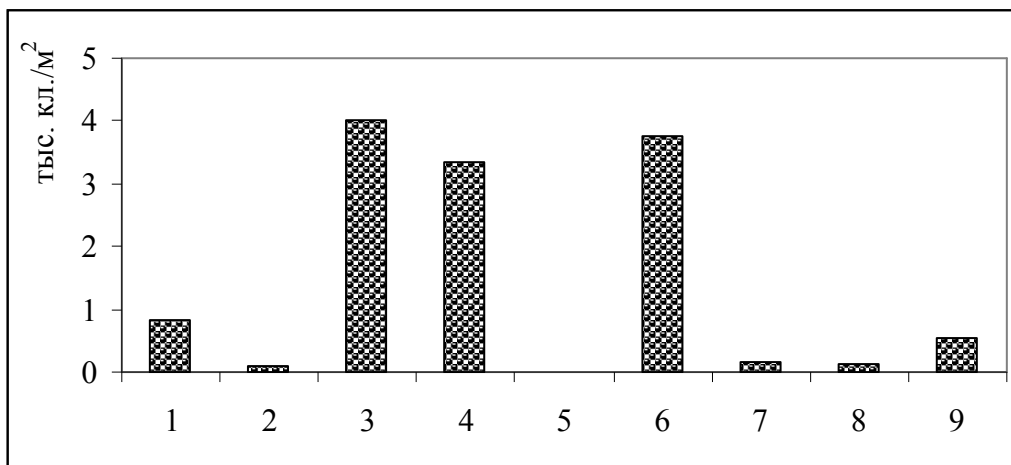


Рис. 3. Распространение *Hannaea arcus* на литорали Телецкого озера, июль 1998 г.

1 – п. Артыбаш, 2 – устье р. Тевенек, 3 – устье р. Чеченек, 4 – устье р. Ок-Порок, 5 – Камгинский залив, 6 – устье р. Корбу, 7 – устье р. Кокши, 8 – устье р. Малые Чили; 9 – устье р. Большие Чили.

Таблица 1

Характеристика качества воды и представленности морфологических аномалий у диатомовых водорослей
в водных объектах Горного Алтая, 1989-2008 гг.

Водный объект, дата	Вид, разновидность	Экологическая характеристика вида	Присутствие в доминирующем комплексе	$V_{\text{общ}}$ ($V_{\text{вид}}$)	Индекс сапробнос- ти (по численнос- ти)	Тип загрязнения
1	2	3	4	5	6	7
Телецкое оз. у р. Челюш (26.10.1991)	<i>Synedra</i> sp.	—	—	+	1,4	не выявлен
	<i>Diatoma vulgare</i> var. <i>ehrenbergii</i> (Kütz.) Grun.	χ -o	—	+		
Река Челюш (26.05.2002)	<i>Hannaea arcus</i> var. <i>linearis</i> (Holmboe) Ross	—	+	1,30 (3,10)	1,0	не выявлен
Телецкое оз. у п. Яйлю (3.07.1998)	<i>Hannaea arcus</i> (Ehr.) Patr.	o	+	1,00 (15,80)	1,1	рекреационный , нп(п)
	<i>Synedra pulchella</i> var. <i>lacerata</i> Hust.	—	+	+		
Телецкое оз., Камгинский залив (3.07.1998, 1,5 м)	<i>Diatoma</i> sp.	—	—	0,12 (10,00)	1,5	не выявлен
Телецкое оз., Камгинский залив, (3.07.1998, 0,5 м)	<i>Cocconeis placentula</i> Ehr.	o- β	—	1,70 (23,10)	1,0	не выявлен
Телецкое оз. у п. Артыбаш (20.08.2006)	<i>Cymbella</i> sp.	—	—	+	—	рекреационный , нп(п)
	<i>Synedra ulna</i> (Nitz.) Ehr.	o- β	—	+	—	
	<i>Gomphonema</i> <i>olivaceum</i> (Lyngb.) Kütz.	β - α	+	+	—	
	<i>Synedra pulchella</i> var. <i>lacerata</i> Hust.	—	+	+	—	
	<i>Cocconeis</i> sp.	—	—	+	—	
Телецкое оз., устье р. Ок-Порок (4.07.1998)	<i>Diatoma elongatum</i> (Lyngb.) Ag.	o- χ	—	+	0,6	не выявлен
	<i>Synedra</i> sp.	—	—	+		
	<i>Gomphonema</i> <i>quadripunctatum</i> (Ostr.) Wisl.	—	—	+		
Телецкое оз., устье р. Ок-Порок (12.07.2002)	<i>Synedra montana</i> Krasske	—	—	+	1,4	не выявлен
Телецкое оз., устье р. Малые Чили (10.08.2004)	<i>Cymbella</i> sp.	—	—	0,20 (4,50)	1,4	не выявлен
Телецкое оз., устье р. Корбу (4.07.1998)	<i>Hannaea arcus</i> (Ehr.) Patr.	o	—	+	1,5	не выявлен
Телецкое оз. устье р. Корбу (12.07.2002)	<i>Fragilaria bicipitata</i> A. Mayer	o- β	—	0,11 (5,00)	1,3	не выявлен
Телецкое оз. устье р. Кокши (23.05.2002)	<i>Hannaea arcus</i> (Ehr.) Patr.	o	—	1,50 (40,00)	1,1	не выявлен
Телецкое оз. устье р. Кокши (9.07.2002)	<i>Cymbella helvetica</i> Kütz.	o- α	—	0,08 (7,10)	1,3	не выявлен
Река Кокши (9.07.2002)	<i>Hannaea arcus</i> (Ehr.) Patr.	o	—	1,40 (66,10)	1,4	не выявлен
Телецкое оз. устье р. Кокши (16.08.2004)	<i>Cymbella cistula</i> (Hempr.) Grun.	o- β	—	0,01 (5,90)	1,4	не выявлен
	<i>Cymbella lanceolata</i> (Ehr.) V.H.	—	—	0,20(+)		
Телецкое оз. устье р. Ыдып (10.07.2002)	с пояска	—	—	0,20 (3,00)	0,9	не выявлен
Река Ярлы-Амры (11.09.1989)	<i>Synedra</i> sp	—	—	+	—	Hg
Река Ярлы-Амры (27.07.1990)	<i>Fragilaria</i> sp.	—	—	0,30 (50,00)	1,1	Hg
Река Ярлы-Амры (29.08.1990)	<i>Fragilaria</i> sp.	—	—	0,43 (18,80)	0,9	Hg
Река Ярлы-Амры (29.08.1990) (заилненный песок)	<i>Fragilaria</i> sp.	—	—	0,90 (15,60)	—	Hg
	<i>Synedra</i> sp.,	—	—	+	—	
	<i>Gomphonema</i> <i>olivaceum</i> (Lyngb.) Kütz.	β - α	—	+	—	

Река Ярлы-Амры (26.10.1990)	<i>Synedra sp.</i>	–	+	+	0,9	Hg
	<i>Diatoma sp.</i>	–	+	+		
	с пояска	–	+	0,10 (4,50)		
Река Чибитка (14.09.1989)	<i>Synedra sp.</i>	–	–	+	–	Hg
	<i>Diatoma sp.</i>	–	–	+		
Река Чибитка (26.10.1990)	<i>Diatoma elongatum var. tenuis</i> (Ag.) V.H.	–	–	+	0,8	Hg
	<i>Synedra sp.</i>	–	–	+		
	<i>Navicula sp.</i>	–	–	+		
Река Катунь у п. Иня (27.10.1990)	<i>Diatoma vulgare</i> Bory	β - α	–	0,06 (0,44)	–	не выявлен

Примечание: χ – ксеносапробионты, о – олигосапробионты, β – бетасапробионты, α – альфамезосапробионты, «–» – данные о сапробиности отсутствуют (экологическая характеристика вида). Присутствие в доминирующем по численности комплексе: «–» – не входит, «+» – входит. $V_{\text{общ}}$ – отношение числа деформированных клеток к числу клеток диатомовых водорослей в пробе (%), $V_{\text{вид}}$ – отношение числа деформированных клеток к числу клеток данного вида в пробе (%), «+» – створки деформированы, но отсутствуют численные значения. Тип загрязнения: нп(п) – нефтепродукты (предположительно).

Выводы. В фитоэпилитоне разнотипных водных объектов Горного Алтая, территория которого находится вне области непосредственного антропогенного воздействия, выявлены морфологические аномалии створок у 13 видов диатомовых водорослей. Эти виды, в большинстве случаев не входили в состав доминирующего комплекса.

Частота встречаемости деформированных створок $V_{\text{вид}}$ наиболее высока в р. Ярлы-Амры (15,6-50,0 %), дренирующей ртутное месторождение, а также в Телецком озере (10,0-66,1 %), на участках, либо подверженных антропогенному воздействию, либо тех, где отмечалась высокая концентрация нефтепродуктов и фенолов.

Библиографический список

- Долматова, Л.А. Гидрохимический режим Телецкого озера // О состоянии и перспективах развития сети особо охраняемых природных территорий в Республике Алтай: материалы междунар. научн. конф. – Горно-Алтайск, 2008.
- Зарубина, Е.Ю. Элементы гидрохимического режима приустьевых участков притоков Телецкого озера / Л.А. Долматова, М.И. Соколова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 2.
- Иоганзен, Б.Г. Водоемы бассейна реки Чулычи / Б.Г. Иоганзен, А.Н. Гундризер, Д.С. Загороднева, В.М. Круглова // Труды Томского гос. ун-та. – 1950. – Т. III.
- Кириллов, В.В. Разнообразие водных экосистем бассейна Оби // Введение в экологическое моделирование. – Барнаул, 2001.
- Лепнева, С.Г. Термика, прозрачность, цвет и химический состав воды Телецкого озера // Исследование озер СССР. – Л., 1937. – Вып. 9.
- Малолетко, А.М. Телецкое озеро по исследованиям 1973-1975 гг. – Томск, 2007.
- Папина, Т.С. Гидрохимические и химико-аналитические работы по исследованию водных экосистем р. Катунь и её притоков Катунский проект: проблемы экспертизы / Т.С. Папина, Е.И. Третьякова // Матер. общ.-научн. конф. – Барнаул, 1990.
- Селегей, В.В. Гидрометеорологический режим озер и водохранилищ СССР. Телецкое озеро / В.В. Селегей, Т.С. Селегей. – Л., 1978.
- Долматова, Л.А. Исследования содержания нефтепродуктов и фенолов в воде Телецкого озера и связанных с ним рек // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – № 1(13).
- Папина, Т.С. Особенности миграции ртути в бассейне Катунь / Т.С. Папина, С.С. Артемьева, С.В. Темерев // Водные ресурсы. – 1995. – № 1. – Т. 22.
- Забелина, М.М. Диатомовые водоросли. Определитель пресноводных водорослей СССР / М.М. Забелина, И.А. Киселев, А.И. Прошкина-Лавренко [и др.]. – М., 1951. – Вып. 4.
- Комаренко, Л.Е. Пресноводные диатомовые и синезеленые водоросли водоемов Якутии / Л.Е. Комаренко, И.И. Васильева. – М., 1975.
- Диатомовые водоросли СССР (ископаемые и современные). – Л., 1974. – Т. I.
- Диатомовые водоросли СССР (ископаемые и современные). – Л., 1988. – Т. II. – Вып. 1.
- Диатомовые водоросли СССР (ископаемые и современные). – СПб., 1992. – Т. II. – Вып. 2.
- Krammer, K. Bacillariophyceae. 1: Naviculaceae / K. Krammer, H. Lange-Bertalot // Susswasserflora von Mitteleuropa. – Jena, 1986. – V. 2/1.
- Левадная, Г.Д. Микрофитобентос реки Енисей. – Новосибирск, 1986.
- Экологические проблемы Верхней Волги. – Ярославль, 2001.
- Фитопланктон Нижней Волги. Водохранилища и низовые реки. – СПб., 2003.
- Барина, С.С. Водоросли – индикаторы в оценке качества окружающей среды / С.С. Барина, Л.А. Медведева, О.В. Анисимова. – М., 2000.
- Унифицированные методы исследования качества вод. – М., 1977. – Ч. 3. Методы биологического анализа вод. Атлас сапробных организмов.
- Унифицированные методы исследования качества вод. – М. – 1983. – Ч. 3. Методы биологического анализа вод.
- Дубинин, Н.П. Общая генетика. – М., 1986.
- Тимофеев-Ресовский, Н.В. Краткий очерк теории эволюции / Н.В. Тимофеев-Ресовский, Н.Н. Воронцов, А.В. Яблоков. – М., 1977.
- Шевченко, Т.Ф. Водоросли перифитона водоема-охладителя Чернобыльской АЭС (на восьмой год после аварии) / Т.Ф. Шевченко, В.Г. Кленус // Альгология. – 1995. – № 4. – Т. 5.
- Стенина, А. Видовой состав диатомовых водорослей в эпилитоне ручья на территории нефтеперерабатывающего завода / А. Стенина, М. Заварзина // Инф. регистр научных публикаций сотрудников в Вестнике Ин-та Биологии. – 2002 [Э/п]. – Р/д: <http://ib.komisc.ru/add/old/t/ru/ir/vt/02-58/09.html>
- Гусляков, Н.Е. Итоги исследования диатомовых водорослей бентоса Черного моря и сопредельных водоемов // Экология моря. – 2004. – № 65.
- Поповская, Г.И. Диатомовые водоросли планктона озера Байкал. Атлас-определитель / Г.И. Поповская, С.И. Генкал, У.В. Лихошвай. – Новосибирск, 2011.
- McFarland, B.H. Abnormal *Fragilaria* spp. (Bacillariophyceae) in streams impacted by mine drainage / B.H. McFarland, W.T. Hill, W.T. Willingham // J. Freshwater Ecology. – 1997. – V. 12. – № 1.
- Митрофанова, Е.Ю. Образование тератологических форм у диатомовых водорослей в Телецком озере как один из индикаторных признаков состояния его экосистемы // Водные и экологические проблемы Сибири и Центральной Азии: Тр. Всерос. науч. конф. – Барнаул, 2012. – Т. 2.
- Оксиюк, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод / О.П. Оксиюк, В.Н. Жукинский, П.Н. Брагинский и др. // Гидробиол. журн. – 1993. – Т. 29. – № 4.

32. Ким, Г.В. Новые данные об экологии *Hannaea arcus* (Ehr.) Patr. // Морфология, клеточная биология, экология, флористика и история развития диатомовых водорослей: материалы X междунар. научн. конф. диатомологов стран СНГ. – Минск, 2007.
33. Порецкий, В.С. Диатомовые Телецкого озера и связанных с ним рек / В.С. Порецкий, В.С. Шешукова // Диатомовый сборник. – Л., 1953.
34. Баженова, О.П. Диатомовые водоросли рек Восточного Казахстана как показатели чистоты воды / О.П. Баженова, Л.Б. Кушникова // Некоторые тенденции развития науки в высшей школе: сб. науч. тр. – Усть-Каменогорск, 1997.
35. Потапова, М.Г. Экология водорослей рек Охотско-Колымского нагорья: автореф. дис... канд. биол. наук. – СПб., 1993.
36. Nunes, M.L. Assessment of water quality in the Caima and Mau river basin (Portugal) using geochemical and biological indices / M.L. Nunes, E. Ferreira Da Silva, De Almeida S.F.P. // Water, Air, and Soil Pollution. – Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. – V. 149.

Bibliography

1. Dolmatova, L.A. Hidrokhimicheskiy rezhim Teleckogo ozera // O sostoyanii i perspektivakh razvitiya seti osobo okhranyaemihk prirodnihk territoriy v Respublike Altay: materialih mezhdunar. nauchn. konf. – Gorno-Altaysk, 2008.
2. Zarubina, E.Yu. Ehlementih gidrokhimicheskogo rezhima priustjevihk uchastkov pritokov Teleckogo ozera / L.A. Dolmatova, M.I. Sokolova / Polzunovskiy vestnik. – 2006. – № 2.
3. Loganzen, B.G. Vodoemih bassejyna reki Chuljchi / B.G. Loganzen, A.N. Gundrizer, D.S. Zagorodnaya, V.M. Kruglova // Trudih Tomskogo gos. un-ta. – 1950. – T. III.
4. Kirillov, V.V. Raznoobrazie vodnihk ehkositsem bassejyna Obi // Vvedenie v ehkologicheskoe modelirovanie. – Barnaul, 2001.
5. Lepneva, S.G. Termika, prozrachnostj, cvet i khimicheskiy sostav vodih Teleckogo ozera // Issledovanie ozer SSSR. – L., 1937. – Vihp. 9.
6. Maloletko, A.M. Teleckoe ozero po issledovaniyam 1973-1975 gg. – Tomsk, 2007.
7. Papina, T.S. Hidrokhimicheskie i khimiko-analiticheskie rabotih po issledovaniyu vodnihk ehkositsem r. Katuni i eyo pritokov Katunskij projekt: problemih ehkspertizih / T.S. Papina, E.I. Tretiyakova // Mater. obth.-nauchn. konf. – Barnaul, 1990.
8. Selegey, V.V. Gidrometeorologicheskij rezhim ozer i vodokhranilith SSSR. Teleckoe ozero / V.V. Selegey, T.S. Selegey. – L., 1978.
9. Dolmatova, L.A. Issledovaniy soderzhaniya nefteproduktov i fenolov v vode Teleckogo ozera i svyazannihk s nim rek // Mir nauki, kuljturih i obrazovaniya. – 2009. – № 1(13).
10. Papina, T.S. Osobennosti migracii rtuti v bassejyne Katuni / T.S. Papina, S.S. Artemjeva, S.V. Temerev // Vodnihe resursih. – 1995. – № 1. – T. 22.
11. Zabelina, M.M. Diatomovihe vodorosli. Opredelitelj presnovodnihk vodoroslej SSSR / M.M. Zabelina, I.A. Kiselev, A.I. Proshkina-Lavrenko [i dr.]. – M., 1951. – Vihp. 4.
12. Komarenko, L.E. Presnovodnihe diatomovihe i sinezelenihe vodorosli vodoemov Yakutii / L.E. Komarenko, I.I. Vasiljeva. – M., 1975.
13. Diatomovihe vodorosli SSSR (iskopaemihe i sovremennihe). – L., 1974. – T. I.
14. Diatomovihe vodorosli SSSR (iskopaemihe i sovremennihe). – L., 1988. – T. II. – Vihp. 1.
15. Diatomovihe vodorosli SSSR (iskopaemihe i sovremennihe). – SPb., 1992. – T. II. – Vihp. 2.
16. Krammer, K. Bacillariophyceae. 1: Naviculaceae / K. Krammer, H. Lange-Bertalot // Susswasserflora von Mitteleuropa. – Jena, 1986. – V. 2/1.
17. Levadnaya, G.D. Mikrofitobentos reki Enisejy. – Novosibirsk, 1986.
18. Ehkologicheskie problemih Verkhnej Volgi. – Yaroslavl, 2001.
19. Fitoplankton Nizhnej Volgi. Vodokhranilith i nizovje reki. – SPb., 2003.
20. Barinova, S.S. Vodorosli – indikatorih v ocenke kachestva okruzhayuthej sredih / S.S. Barinova, L.A. Medvedeva, O.V. Anisimova. – M., 2000.
21. Unificirovanihe metodih issledovaniya kachestva vod. – M., 1977. – Ch. 3. Metodih biologicheskogo analiza vod. Atlas saprobnihk organizmov.
22. Unificirovanihe metodih issledovaniya kachestva vod. – M. – 1983. – Ch. 3. Metodih biologicheskogo analiza vod.
23. Dubinin, N.P. Obthaya genetika. – M., 1986.
24. Timofeev-Resovskij, N.V. Kratkij ocherk teorii ehvolucii / N.V. Timofeev-Resovskij, N.N. Voroncov, A.V. Yablokov. – M., 1977.
25. Shevchenko, T.F. Vodorosli perifitona vodoema-okhladitelja Chernobihljskoy AEhS (na vosjmoy god posle avarii) / T.F. Shevchenko, V.G. Klenus // Aljgologiya. – 1995. – № 4. – T. 5.
26. Stenina, A. Vidovoy sostav diatomovihk vodoroslej v ehpilitone ruchjya na territorii neftepererabativhayuthego zavoda / A. Stenina, M. Zavarzina // Inf. registr nauchnihk publikacij sotrudnikov v Vestnike In-ta Biologii. – 2002 [Eh/r]. – R/d: <http://ib.komisc.ru/add/old/t/ru/ir/vt/02-58/09.html>
27. Guslyakov, N.E. Itogi issledovaniya diatomovihk vodoroslej bentosa Chernogo morya i sopredeljnihek vodoemov // Ehkologiya morya. – 2004. – № 65.
28. Popovskaya, G.I. Diatomovihe vodorosli planktona ozera Bayjkal. Atlas-opredelitelj / G.I. Popovskaya, S.I. Genkal, U.V. Likhoshvaj. – Novosibirsk, 2011.
29. McFarland, B.H. Abnormal *Fragilaria* spp. (Bacillariophyceae) in streams impacted by mine drainage / B.H. McFarland, W.T. Hill, W.T. Willingham // J. Freshwater Ecology. – 1997. – V. 12. – № 1.
30. Mitrofanova, E.Yu. Obrazovanie teratologicheskikh form u diatomovihk vodoroslej v Teleckom ozere kak odin iz indikatorihk priznakov sostoyaniya ego ehkositsemih // Vodnihe i ehkologicheskie problemih Sibiri i Centralnoj Azii: Tr. Vseros. nauch. konf. – Barnaul, 2012. – T. 2.
31. Oksiyuk, O.P. Kompleksnaya ehkologicheskaya klassifikaciya kachestva poverkhnostnihk vod / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinskiy, P.N. Braginskiy i dr. // Hidrobiol. zhurn. – 1993. – T. 29. – № 4.
32. Kim, G.V. Novihe dannih ob ehkologii *Hannaea arcus* (Ehr.) Patr. // Morfologiya, kletochnaya biologiya, ehkologiya, floristika i istoriya razvitiya diatomovihk vodoroslej: materialih X mezhdunar. nauchn. konf. diatomologov stran SNG. – Minsk, 2007.
33. Poreckij, V.S. Diatomovihe Teleckogo ozera i svyazannihk s nim rek / V.S. Poreckij, V.S. Sheshukova // Diatomovihy sbornik. – L., 1953.
34. Bazhenova, O.P. Diatomovihe vodorosli rek Vostochnogo Kazakhstana kak pokazateli chistotih vodih / O.P. Bazhenova, L.B. Kushnikova // Nekotorige tendencii razvitiya nauki v vihsshej shkole: sb. nauch. tr. – Ustj-Kamenogorsk, 1997.
35. Potapova, M.G. Ehkologiya vodoroslej rek Okhotsko-Kolihmskogo nagorjya: avtoref. dis... kand. biol. nauk. – SPb., 1993.
36. Nunes, M.L. Assessment of water quality in the Caima and Mau river basin (Portugal) using geochemical and biological indices / M.L. Nunes, E. Ferreira Da Silva, De Almeida S.F.P. // Water, Air, and Soil Pollution. – Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. – V. 149.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 599.323.56:591.5(571.122)

Morozkina A.V., Starikov V.P. **ECOLOGICAL FEATURES OF THE ROOT VOLE IN THE CITY OF SURGUT.** The paper contains data on number, biotope distribution, demographic structure, reproduction of the root vole is provided in the city of Surgut in comparison with the undisturbed territory.

Key words: the root vole, urbanization, Surgut.

А.В. Морозкина, аспирант, каф. зоологии и экологии животных СурГУ г. Сургут, E-mail: morozkina_a.v@mail.ru; **В.П. Стариков**, д-р биол. наук, проф., зав. каф. зоологии и экологии животных СурГУ, г. Сургут, E-mail: vp_starikov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИИ ПОЛЁВКИ-ЭКОНОМКИ ГОРОДА СУРГУТА

В работе приводятся сведения по обилию, биотопическому распределению, демографической структуре, размножению полёвки-экономки в городе Сургуте в сравнении с ненарушенной территорией.

Ключевые слова: полёвка-экономка, урбанизация, г. Сургут.

Для территории Ханты-Мансийского автономного округа Югры полёвка-экономка (*Alexandromys oeconomus* Pallas, 1776) хорошо изученный, обычный и широко распространенный вид. Она предпочитает луговые и пойменные биотопы [1]. На территории города отмечается с 1915 г. [2]. Тем не менее, детального изучения популяции в условиях урбанизированной территории Среднего Приобья ранее не проводилось.

На территории г. Сургута (61°24' с.ш. и 73°29' в.д.) изучение мелких млекопитающих проводили в 2010-2011 гг. (май-сентябрь), в 2012 г. (май-июль) и на контрольной территории в окрестностях деревни Юган (60°52' с.ш. и 73°40' в.д.) Сургутского района в 2012 г. (июнь-июль). Всего учтено 264 особи полёвки-экономки. Для определения возраста использовали комплексную оценку признаков [3; 4 и др.]. В основу разделения на возрастные группы взяты признаки скульптурированности черепа, а так же учитывали размеры, массу тела (исключая взрослых зверьков, т.к. масса и размеры у них сильно колеблются) и участие в размножении. Выделили две возрастные группы (adultus – перезимовавшие, subadultus – приплоды). Участие в размножении самок определяли по наличию эмбрионов или плацентарных пятен. Рассчитывали коэффициент асимметрии распределения эмбрионов или плацентарных пятен в рогах матки у самок [5]. Латинское название дано по И.Я. Павлинову и А.А. Лисовскому [6].

В наших учетах на урбанизированной территории полёвка-экономка преимущественно встречалась в пойменных биотопах (ивняки, луга) реки Обь и на низинных и переходных болотах (таблица 1). Для данных типов местообитаний в среднем она обычный вид. Редка она в сосняках кустарничковых зеленомошных, смешанных кустарничково зеленомошных лесах и кладбищах города. Максимальное обилие было зарегистрировано в августе 2011 г. в ивняке разнотравно-злаковым, оно составило 14,5 особей на 100 цилиндроток (цс).

В 2009 г. при обследовании околородных и переувлажненных местообитаний г. Сургута обилие полёвки-экономки варьировало от 0,5 до 2,1 особей на 100 ц-с, а в среднем по городу не превышало 1,13 особей на 100 ц-с [7]. Л.Г. Вартапетов [8] отмечал, что в посёлках средней тайги полёвка-экономка обычный вид, её обилие порядка 2 особей на 100 ц-с. Однако для природных местообитаний средней тайги обилие её варьирует от 0,01 особей на 100 ц-с в сосново-боровом ландшафте до 20 особей на 100 ц-с на низинных болотах. Такой размах изменчивости обилия этого грызуна связан с его зерноядностью и приуроченностью к увлажненным местообитаниям [8; 9; 10].

В целом для урбанизированной территории в 2010 г. обилие её составило 0,8 особей на 100 ц-с, в 2011 г. оно было максимальным – 2,3 особей, а в 2012 г. снизилось до 0,5 особей на 100 ц-с. В сообществе мелких млекопитающих города полёвка-экономка занимает место субдоминанта (9,2% от всех учтённых мелких млекопитающих), в отличие от контрольного участка, где полёвка-экономка является одним из доминирующих видов (14,5%).

В г. Сургуте полёвка-экономка в мае была отловлена только в 2010 г. (таблица 2). Из 4 добытых особей 3 были приплодами самцами. В июне на протяжении всего периода исследований популяция представлена больше чем наполовину приплодами животными (в 2010 – 100%; в 2011 – 61,3%, в 2012 – 60%). В окрестностях д. Юган напротив в июне преобладали перезимовавшие животные (58,6%). В июле на урбанизированной территории в 2011 и 2012 гг. преобладали приплоды животные (71,8 и 66,7% соответственно), в отличие от контрольного участка, где в июне и июле основу популяции составили перезимовавшие животные (56,4%) (таблица 2).

Соотношение полов полёвки-экономки урбанизированной территории практически на протяжении всего периода исследований у перезимовавших и у приплодов животных было смещено в сторону самцов (таблица 2, 3). Однако достоверное смещение в сторону самцов выявлено только у приплодов животных в 2010 г. ($\chi^2_{(0,05,1)}=9,0$). Аналогичная ситуация наблюдалась в окрестностях д. Юган, небольшой сдвиг в сторону самцов отмечен у перезимовавших и приплодов животных. Отклонение от теоретического соотношения (1:1), а именно смещение в сторону самцов у грызунов частное явление, которое происходит за счёт антропогенной трансформации среды и указывалось рядом авторов [11; 12].

Сроки и интенсивность размножения, важные показатели, которые характеризуют способность популяции к воспроизводству. В мае 2010 г. нами были зарегистрированы приплоды особи полёвки-экономки, массой 14-17 г. Это свидетельствует о начале размножения в конце апреля начале мая. Перезимовавшие самки с эмбрионами встречались до середины сентября. В 2010 г. в размножении приняли участие только перезимовавшие самки, из них 83% имели эмбрионы или плацентарные пятна ($n = 6$). В 2011 г. размножались 67% взрослых самок ($n = 18$), и не более 5% приплодов самок ($n = 62$). В 2012 г. 100% взрослых самок участвовали в размножении; размножающихся приплодов самок не зарегистрировано. Все перезимовавшие

Таблица 1

Относительное обилие полёвки-экономки в г. Сургуте

Тип биотопов	Год	Обилие (число особей на 100 ц-с)
сосняки кустарничковые зеленомошные (городские леса 1)	2010	0,3
	2011	-
	2012	-
смешанные кустарничковые леса (городские леса 2)	2010	0,1
	2011	0,3
	2012	-
ивняки	2010	0,7
	2011	10,2
	2012	1,4
луга	2010	0,7
	2011	1,7
	2012	0,7
кладбища	2010	-
	2011	0,3
	2012	-
болота	2010	1,7
	2011	0,3
	2012	1,7

Таблица 2

Половозрастной состав полёвки-экономки в г. Сургуте и окрестностях д. Юган (в %)

Место	Год	Месяц	Общее кол-во особей	Перезимовавшие			Прибылые		
				n	♂♂	♀♀	n	♂♂	♀♀
г. Сургут	2010	май	4	1	25		3	75	
		июнь	3	0			3	100	
		июль	6	4	50	16,7	2		33,3
		август	11	4	9,1	27,3	7	54,5	9,1
		сентябрь	11	3	9,1	18,1	8	45,5	27,3
	2011	июнь	31	12	25,8	12,9	19	22,6	38,7
		июль	39	11	15,4	12,8	28	20,5	51,3
		август	65	15	10,8	12,3	50	32,3	44,6
	2012	июнь	5	2	20	20	3	40	20
		июль	21	7	23,8	9,5	14	42,9	23,8
окрестности д. Юган	2012	июнь	29	17	41,4	17,2	12	31,1	10,3
		июль	39	22	35,9	20,5	17	23,1	20,5

Примечания: ♂♂ - самцы; ♀♀ - самки.

Таблица 3

Соотношение полов полёвки-экономки в г. Сургуте

Место	Год	Возрастная группа	♀♀		♂♂		♀:♂
			n	%	n	%	
Сургут	2010	sad	6	17,1	17	48,7	1:2,8
		ad	6	17,1	6	17,1	1:1
	2011	sad	61	45,2	36	26,7	1,7:1
		ad	17	12,6	21	15,5	1:1,2
	2012	sad	6	23,1	11	42,3	1:1,6
		ad	3	11,5	6	23,1	1:2
окрестности д. Юган	2012	sad	11	16,2	18	26,5	1:1,6
		ad	13	19,1	26	38,2	1:2

Примечания: ad - зимовавшие животные; sad – прибылые животные; жирным шрифтом выделены достоверные отличия.

Таблица 4

Плодовитость полёвки-экономки

Место сбора	Год	Возраст	Кол-во особей (n)	Кол-во эмбрионов или плацентарных пятен (M±m)
г. Сургут	2010	ad	5	6,0 ± 0,44
		sad	-	-
	2011	ad	13	7,7 ± 0,59
		sad	3	7,0 ± 0,53
	2012	ad	3	9,0 ± 0,73
		sad	-	-
окрестности д. Юган	2012	ad	8	6,5 ± 0,68
		sad	2	5,5 ± 0,50

Таблица 5

Средняя величина выводка полёвки-экономки в разных частях ареала

Район исследований	Средняя величина выводка
окрестности д. Юган [наши данные]	6,30±0,56
г. Сургут [наши данные]	7,4±0,42
Ухтинский р-он, Республика Коми [14]	7,5±1,05
дельта р. Яна [15]	7,75
р. Яда-Яхода-Яха, мыс Слинкина [13]	8,7

самки, не участвовавшие в размножении ($n = 6$) были отловлены в августе, хотя явление прохолодания сравнительно редко отмечают для полёвки-экономки [13]. Максимальная индивидуальная плодовитость у перезимовавших самок урбате́рритории составила 12 эмбрионов, контрольного участка – 9 эмбрионов, минимальная индивидуальная плодовитость соответственно 5 и 4 эмбриона на самку. Максимальная индивидуальная плодовитость у прибылых самок урбате́рритории зарегистрирована в количестве 8 эмбрионов, на контрольном участке 6, а минимальная индивидуальная плодовитость 6 и 5 эмбрионов на самку соответственно. Явление резорбции эмбрионов у самок урбате́рритории и в контроле не выявлено.

У перезимовавших самок урбате́рритории наблюдалась асимметрия в расположении эмбрионов в рогах матки в 2010 г. (левый рог $3,2 \pm 0,37$, правый рог $2,8 \pm 0,20$), 2011 г. (левый рог $3,4 \pm 0,33$, правый рог $4,5 \pm 0,44$) и 2012 г. (левый рог $3,7 \pm 1,30$, правый рог $5,3 \pm 0,80$), хотя отличия в расположении не достоверны. Эмбрионы у самок окрестностей д. Юган располагались симметрично (левый рог $3,4 \pm 0,49$, правый рог $3,1 \pm 0,63$).

Средняя плодовитость перезимовавших самок в 2010 и в 2011 гг. достоверно не отличалась ($T_{(0,05,5,13)} = 17,0$) (табл. 4). В 2012 г. средняя плодовитость прибылых самок была максимальной и достоверно отличалась от плодовитости перезимовавших самок в 2010 г. ($T_{(0,05,5,3)} = 14,5$). Однако нельзя судить о достоверности увеличения плодовитости перезимовавших самок ввиду малой выборки животных в 2012 г. (табл. 4). Средняя плодовитость перезимовавших самок контрольной территории была несколько ниже, чем на урбанизированной территории в 2011 г. и 2012 г., однако достоверно не отличалась (соответственно $T_{(0,05,13,8)} = 38$ и $T_{(0,05,3,8)} = 5,5$).

В конце июня 2011 г. учтены беременные прибылые самки, что свидетельствует о быстром половом созревании. Их масса не превышала 15-18 г. (без эмбрионов) и уже в июле с первым помётом прибылых самок структура популяции усложнялась. Средняя плодовитость перезимовавших самок на урбанизированной территории была несколько выше, чем у прибылых, хотя достоверно не отличалась (в 2011 г. $T_{(0,05,13,3)} = 17,0$) (табл. 4). Не установлено также достоверных отличий в плодовитости прибылых и перезимовавших самок и на контрольной территории ($T_{(0,05,8,2)} = 5,0$).

Многие авторы указывают на увеличение плодовитости полёвок и других грызунов в связи с неблагоприятными условиями обитания, за счёт чего поддерживается высокая численность популяции [13, 16]. Так, среднее количество эмбрионов на самку наиболее северной популяции полёвок является максимальным и составляет 8,7 (табл. 5). В нашем случае плодовитость самок урбанизированной была несколько выше, чем на контрольной территории, но достоверно не отличалась.

Итак, в результате проведённой работы установлено, что популяция полёвки экономки урбате́рритории имеет ряд особенностей. В городе уменьшается её вклад в сообщество мелких млекопитающих, характерна асимметрия в расположении эмбрионов в рогах матки, прослеживается тенденция некоторого увеличения плодовитости по отношению к контрольной территории.

Несмотря на вышеизложенное, на территории г. Сургута до настоящего времени ещё сохранились необходимые условия для существования популяции полёвки-экономки. Пойма р. Обь в черте города является основным местом концентрации этого грызуна. По плану застройки города, вся пойма в ближайшее время будет отсыпана и застроена, что в будущем представляет определенную угрозу для полёвок и может привести к исчезновению данной популяции.

Библиографический список

1. Стариков, В.П. Млекопитающие Ханты-Мансийского автономного округа (распространение, экология, практическое значение): учеб. пособие. – Сургут, 2003.
2. Чугунов, С.М. Природа и люди Сургутского края // Естествознание и география. – 1915. – № 5.
3. Башенина, Н.В. Об определении возраста обыкновенной полёвки (*Microtus arvalis* Pall.) // Зоол. журн. – 1953. – Т. 32. – Вып. 4.
4. Ларина, Н.И. К методике выделения возрастных групп у некорнезубых полевок / Н.И. Ларина, В.А. Лапшов // Физиологическая и популяционная экология животных. – Саратов. – 1974. – Вып. 2(4).
5. Самойлова, Н.М. О плодовитости мелких млекопитающих в городском лесопарке // Известия Челябинского научного центра. – 2008. – Вып. 4(42).
6. Павлинов, И.Я. Млекопитающие России: систематико-географический справочник / И.Я. Павлинов, А.А. Лисовский. – М., 2012.
7. Стариков, В.П. Мелкие млекопитающие околородных и переувлажненных биотопов г. Сургута / В.П. Стариков, Д.И. Ибрагимова, Н.В. Наконечный // Экология и природопользование в Югре: матер. науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию кафедры экологии СурГУ. – Сургут, 2009.
8. Вартапетов, Л.Г. Сообщества мелких млекопитающих таежных междуречий Западной Сибири // Размещение и численность позвоночных Сибири. – Новосибирск, 1982.
9. Стариков, В.П. Пространственная структура населения мелких млекопитающих лесостепной и лесной зон Западной Сибири // Пространственно-временная динамика животного населения (птицы и мелкие млекопитающие). – Новосибирск, 1985.
10. Лаптев, И.П. Млекопитающие таежной зоны Западной Сибири. – Томск, 1958.
11. Тихонова, Г.Н. Биотопическое распределение и особенности размножения фоновых видов грызунов на северо-востоке Московской области / Г.Н. Тихонова, И.А. Тихонов // Зоологический журнал. – 2003. – № 10. – Т. 82.
12. Сазонова, Н.А. Фауна и экология мелких млекопитающих залежных сельскохозяйственных земель юга Тюменской области: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Тюмень, 2004.
13. Пястолова, О.А. Эколого-морфологические особенности субарктических популяций полёвки-экономки: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Свердловск, 1967.
14. Ермакова, О.В. Структурные перестройки периферических эндокринных желез мышевидных грызунов в условиях хронического облучения в малых дозах: автореф. дис. ... д-ра. биол. наук. – М., 2007.
15. Григорьев, С.Е. Фауна и экология мелких млекопитающих бассейна нижнего течения реки Яна и прилегающих территорий в условиях антропогенного воздействия: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Якутск, 2007.
16. Нуртдинова, Д.В. Экология мелких млекопитающих в коллективных садах крупной городской агломерации: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Екатеринбург, 2005.

Bibliography

1. Starikov, V.P. Mlekopitayuthie Khantih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga (rasprostranenie, ehkologiya, prakticheskoe znachenie): ucheb. posobie. – Surgut, 2003.
2. Chugunov, S.M. Priroda i lyudi Surgutskogo kraia // Estestvoznaniye i geografiya. – 1915. – № 5.
3. Bashenina, N.V. Ob opredelenii vozrasta obihknovennoy polevki (*Microtus arvalis* Pall.) // Zool. zhurn. – 1953. – Т. 32. – Vihp. 4.
4. Larina, N.I. K metodike vihdeleniya vozrostnikhkh grupp u nekornezubikhkh polevok / N.I. Larina, V.A. Lapshov // Fiziologicheskaya i populyatsionnaya ehkologiya zhivotnikhkh. – Saratov. – 1974. – Vihp. 2(4).
5. Samoylova, N.M. O plodovitosti melkikh mlekopitayutikhkh v gorodskom lesoparke // Izvestiya Chelyabinskogo nauchnogo centra. – 2008. – Vihp. 4(42).
6. Pavlinov, I.Ya. Mlekopitayuthie Rossii: sistematiko-geograficheskiiy spravochnik / I.Ya. Pavlinov, A.A. Lisovskiy. – M., 2012.
7. Starikov, V.P. Melkie mlekopitayuthie okolovodnikhkh i pereuvlazhnennikhkh biotopov g. Surguta / V.P. Starikov, D.I. Ibragimova, N.V. Nakonechniy // Ehkologiya i prirodoopolzovanie v Yugre: mater. nauch.-prakt. konf., posvyat. 10-letiyu kafedri ehkologii SurGU. – Surgut, 2009.
8. Vartapetov, L.G. Soobthestva melkikh mlekopitayutikhkh taezhnikhkh mezhdurechiy Zapadnoy Sibiri // Razmethenie i chislennostj pozvonochnikhkh Sibiri. – Novosibirsk, 1982.
9. Starikov, V.P. Prostranstvennaya struktura naseleniya melkikh mlekopitayutikhkh lesostepnoy i lesnoy zon Zapadnoy Sibiri // Prostranstvenno-vremennaya dinamika zhivotnogo naseleniya (ptich i melkie mlekopitayuthie). – Novosibirsk, 1985.
10. Laptev, I.P. Mlekopitayuthie taezhnoy zonih Zapadnoy Sibiri. – Tomsk, 1958.

11. Tikhonova, G.N. Biotopicheskoe raspredelenie i osobennosti razmnozheniya fonovihkh vidov grihzunov na severo-vostoke Moskovskoy oblasti / G.N. Tikhonova, I.A. Tikhonov // Zoologicheskij zhurnal. – 2003. – № 10. – Т. 82.
12. Sazonova, N.A. Fauna i ehkologiya melkikh mlekopitayutikh zalezniikh sel'skokhozyajstvennikh zemelj yuga Tyumenskoy oblasti: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Tyumenj, 2004.
13. Pyastolova, O.A. Ehkologo-morfologicheskie osobennosti subarkticheskikh populyacij poleyki-ehkonomki: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Sverdlovsk, 1967.
14. Ermakova, O.V. Strukturniye perestroyki perifericheskikh ehndokrinnikh zhelez mihshevidnikh grihzunov v usloviyakh khronicheskogo oblucheniya v malikh dozakh: avtoref. dis. ... d-ra. biol. nauk. – M., 2007.
15. Grigorjev, S.E. Fauna i ehkologiya melkikh mlekopitayutikh bassejina nizhnego techeniya reki Yana i prilgayutikh territorij v usloviyakh antropogennogo vozdeystviya: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Yakutsk, 2007.
16. Nurtidinova, D.V. Ehkologiya melkikh mlekopitayutikh v kolektivnikh sadakh krupnoy gorodskoy aglomeracii: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. – Ekaterinburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 504.5.06

Platonova S.G. TYPES OF REGIONS OF TRANSBOUNDARY BASINS OF THE SOUTH OF SIBERIA. The article presents the analysis of ratios between different types of conditions of transboundary basins of the Irtysh Rivers, Ishim, Tobol and also Maliy Yenisey. The typology of transboundary basins was created.

Key words: transboundary basin, types of regions' state.

С.Г. Платонова, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail:platonova@iwep.ru

ТИПИЗАЦИЯ ПРИГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ТРАНСГРАНИЧНЫХ БАСЕЙНОВ РЕК ЮГА СИБИРИ*

Представлен анализ соотношений между разными типами состояний трансграничных бассейнов рек Иртыш, его крупных левых притоков Ишима, Тобола, а также Малого Енисея. Предложена типизация приграничных территорий исследуемых трансграничных бассейнов.

Ключевые слова: трансграничный бассейн, типы состояний.

В последнее десятилетие оформилось новое научное направление, изучающее в рамках единой целостной трансграничной геосистемы закономерности развития процессов (природного, экологического и социально-экономического характера), которые протекают в пределах взаимодействующих приграничных районов разных стран. Становление этого направления определено не только теоретическими, но и практическими соображениями. Так, например, государственная граница на большей

части азиатской России пересекается крупными реками, в связи с этим как ее регионы, так и других государств испытывают на себе последствия всех воздействий приграничных территорий тех стран, которые находятся выше по течению. Исследование условий функционирования и характера взаимодействий в бассейнах трансграничных рек приграничных территорий в рамках единой трансграничной геосистемы стало необходимым не только для создания эффективного межгосударствен-



Рис. 1. Местоположение трансграничных бассейнов рек Иртыш, Ишим, Тобол, Малый Енисей. Приграничные административные субъекты: 1 – Омская, 2 – Тюменская, 3 – Челябинская, 4 – Курганская область, 5 – Республика Тува (Россия); 6 – Восточно-Казахстанская, 7 – Павлодарская, 8 – Акмолинская, 9 – Карагандинская, 10 – Северо-Казахстанская, 11 – Кустанайская область (Казахстан); 12 – Казахский национальный округ Алтай СУАР (Китай); 13 – Баян-Ульгийский аймак, 14 – аймак Хувсгел (Монголия).

Таблица 1

Протяжённость рек Иртыш, Ишим, Тобол, Малый Енисей (L, км) и площадь их трансграничных бассейнов (S, тыс. км²)

Река	Всего		Россия		Китай		Казахстан		Монголия	
	S	L	S	L	S	L	S	L	S	L
Иртыш (весь бассейн)	1650	4248	$\frac{726}{44}$	2041	$\frac{48}{2,9}$	618	$\frac{876}{53,1}$	1589	$\frac{<0,1}{<0,1}$	45
Ишим	162	2450	$\frac{33,8}{20,9}$	667	–	–	$\frac{128,2}{79,1}$	1723	–	–
Тобол	426	1591	$\frac{327}{76,8}$	1008	–	–	$\frac{99}{23,2}$	583	–	–
М. Енисей	58,7	563	$\frac{38,6}{65,8}$	297	–	–	–	–	$\frac{20,1}{34,2}$	266

Примечание: числитель – показатели площади, знаменатель – их доля от бассейна в целом, %.

ного механизма управления, но и обоснования системы экологического мониторинга окружающей среды.

Объектами исследования являются трансграничные бассейны реки Иртыш, Ишима и Тобола (его крупных левых трансграничных притоков), а также Малого Енисея. Бассейн Иртыша расположен на территории четырёх государств: Российской Федерации, Казахстана, Китая и Монголии. Бассейны Ишима, Тобола охватывают приграничные территории России и Казахстана, а бассейн Малого Енисея – России и Монголии (рис. 1, таблица 1).

Иртыш в верхней части бассейна дренирует западные склоны Монгольского Алтая на территории Казахского национального округа Алтай СУАР в Китае (здесь он известен под названием «Эрцисыхэ»). В Монголии (Баян-Ульгийский аймак) на протяжении 45 км протекает его правый приток – р. Бончийн. На территории Казахстана река (меняет название на «Ертис») пересекает Восточно-Казахстанскую и Павлодарскую области, где на отрезке от китайско-казахстанской границы до оз. Зайсан она именуется Чёрным Иртышом (Кара Ертис) [1]. В России бассейн Иртыша в рамках трансграничной геосистемы охватывает территорию Омской области.

В пределах бассейна Иртыша имеют распространение различные ландшафты: в верховьях – горные нивальные, лесные, степные и полупустынные, в среднем течении – равнинные степные, в нижнем течении (после г. Омска) – равнинные лесостепные и таёжные. В горах Алтая Иртыш принимает несколько многоводных притоков, затем почти 1000 км течёт по бесприточной территории Восточного Казахстана, и уже в таёжной зоне в пределах России в него впадают его главные притоки – Ишим и Тобол [2-3].

Ишим (Есиль – казах.) берёт начало в горах Нияз на Казахском мелкосопочнике (Казахстан). По ходу течения он пересекает районы Карагандинской, Акмолинской и Северо-Казахстанской областей Казахстана. В России река протекает в основном по Тюменской области (Казанский, Ишимский, Абатский и Викуловский муниципальные районы), здесь она выходит на Западно-Сибирскую низменность и течёт по Ишимской наклонной равнине с грядно-лощинным рельефом [4]. Бассейн реки расположен в трех природных зонах: степной (Казахский мелкосопочник), лесостепной и лесной (Западно-Сибирская низменность).

Бассейн Тобола располагается в пределах России и РК. Его особенностью является то, что он дважды пересекает российско-казахстанскую границу. Начинаясь на восточных склонах Урала в Челябинской области России, Тобол протекает по территории Кустанайской области (Казахстан). Затем вдоль Тобола проходит участок государственной границы между РФ и Казахстаном, после чего река дренирует территорию Курганской области РФ в пределах Западно-Сибирской низменности.

Малый Енисей (Ка-Хем) – река в Республике Тува РФ (Каа-Хемский, частично Тере-Хольский и Тандинский куужуны), принадлежит бассейну Енисея. Истоки реки расположены в северной Монголии (аймак Хувсгел), здесь она берёт своё начало на западном склоне хребта Улаан-Тайга (Алтае-Саянская горная страна) при слиянии рек Мунгараг и Гунын под названием Бахта-хын. В центре Дархадской котловины М. Енисей впадает в озеро Дод-Цагаан-Нуур, затем течёт под названием Шишигт и уже на территории России меняет название на М. Енисей (Ка-Хем).

Методологические подходы к исследованию проблемы.

Методологические подходы, применяемые в данном исследо-

вании, связаны с понятием «трансграничная геосистема», которое было сформулировано П.Я. Баклановым и С.С. Ганзеем [5-7]. По трансграничной геосистеме понимается «международная трансграничная территория как комплексная географическая структура, сочетающая в себе определенные природные ресурсы, объекты инфраструктуры, расселения населения, а также его хозяйственную деятельность в границах крупной геосистемы»

Собственно «типизация», используемая в понимании как «классификация по типам» [8] основана на выделении отдельных групп свойств и качеств в типы. В нашем исследовании мы рассматриваем типы границ и приграничных территорий в целом, а также по уровню реализации в их пределах природных и социально-экономических рисков. Анализ соотношений между разными типами состояний трансграничных бассейнов рек Иртыш, его крупных левых притоков Ишима, Тобола, а также М. Енисея внутри системы бассейнов в целом рассмотрены на основе генетической классификации [5-7] и типов эколого-геоморфологических районов (ЭГР) по отношению загрязнения к трансграничному переносу водными и грунтовыми потоками, а также по степени экологического благополучия (СЭБ). Типы ЭГР и СЭБ оценены с использованием адаптированных для регионального уровня методик [9-10].

Типы по генетической классификации. Трансграничные географические структуры с учётом генетической классификации [5-7] рассматриваются как разновидность приграничных контактных географических структур, когда их взаимодействия звенья образуют новую географическую целостность, пересекаемую географической границей. По этому признаку все трансграничные бассейны можно разделить на три типа.

I. *Географические структуры, изначально имеющие пересечение с географической границей и развивающиеся в условиях трансграничности.* На исследуемой территории этому типу соответствует участок российско-монгольской границы в бассейне М. Енисей, который вытекает из Дархадской котловины (Монголия, река имеет название Шишигт), пересекает среднегорный горный хребет Улаан-Тайга.

II. *Географические структуры, которые с какого-то времени стала пересекать географическая граница* (например, государственная пересекает реку) – преобладающий тип контактных геоструктур в трансграничных бассейнах Иртыша, Ишима и Тобола.

III. *Географические структуры, которые сформировались как достаточно целостные из взаимодействующих по обе стороны от границы звеньев.* К третьему типу отнесён участок бассейна Тобола, где государственная граница между РФ (Курганская область) и Казахстаном (Кустанайская область) проходит вдоль рек. Здесь различные инфраструктурные звенья сформировались на транспортном переходе через государственную границу и тесно взаимосвязаны между собой.

Типы состояний эколого-геоморфологических районов (ЭГР) по отношению загрязнения к трансграничному переносу водными и грунтовыми потоками

Взаимодействие контактных геоструктур рассматривается в разрезе трансграничного переноса загрязнений водными и грунтовыми (литой) потоками. Приграничные территории рассматриваются с позиций эколого-геоморфологических районов (ЭГР), для них выделено 5 типов состояний: дивергентный (Д), транзитный (Т), конвергентный (К), транзитно-дивергентный (ТД)

и транзитно-конвергентный (ТК). Выделение этих типов для анализа взаимодействия приграничных районов сопредельных государств было проведено для бассейна Иртыша [11] по методике В.И. Кружалова с соавт. (2004).

Дивергентный тип (Д) определяется преобладанием выноса вещества (денудации). В региональном плане зоны дивергенции представлены склонами таких региональных водоразделов, как Алтае-Саянская и Уральская горные страны, а также приподнятого плоскогорья Казахского мелкосопочника. В районах с дивергентным типом процессы денудации частично «очищают» очаги загрязнения.

Транзитный тип (Т) характеризуется переносом потоков вещества, в процессе которого происходит сортировка загрязняющих компонентов на более и менее подвижные составляющие. В первом приближении к таким зонам отнесены русла крупных рек исследуемых трансграничных бассейнов.

Конвергентный тип определяется накоплением (аккумуляцией) перенесенного вещества, которое реализуется, как правило, в концевых бассейнах, где возникают преимущественно аккумулятивные формы рельефа, осуществляется конечная сортировка и накопление загрязнений. Этот тип представлен в бассейне Ишима впадиной озера Тенгиз.

Транзитно-дивергентный тип представлен во всех изучаемых трансграничных бассейнах. Он преобладает в пределах Западно-Сибирской низменности, Казахского мелкосопочника и на других территориях с выровненным, слабонаклонным характером поверхности.

Транзитно-конвергентный тип характеризует условия транзита и аккумуляции материала в районах межгорных впадин озера Зайсан в бассейне Иртыша, Дархадской котловины в бассейне Малого Енисея.

Выделение этих типов связано с процессами рельефообразования, включающими вынос, транзит и накопление твердого вещества, в том числе и его загрязняющих компонентов.

Типы по уровню совокупной антропогенной нагрузки

Выделение типов по уровню совокупной антропогенной нагрузки (САН) основано на анализе воздействия хозяйственной деятельности, которое рассматривается через совокупную антропогенную нагрузку на территорию в пределах административных районов приграничных субъектов, входящих в вышеуказанные бассейны. Для трансграничного бассейна Иртыша эта типизация была проведена по методике [10], которая позволила выделить по уровню совокупной антропогенной нагрузки (АН) 4 типа территорий (приграничных административных районов): с пониженным, средним, повышенным и высоким уровнем [12]. Для бассейна М. Енисея нами была выполнена аналогичная оценка.

Пониженный уровень САН. Бассейн Иртыша и Ишима: Карагандинская, Кустанайская и Павлодарская области Казахстана (горнодобыча и металлургическая промышленность, сельскохозяйственное производство). Бассейн М. Енисея: аймак Хувсгел в Монголии (пастбищное животноводство).

Средний уровень САН. Бассейн Иртыша: Казахский национальный округ Алтай СУАР в Китае, Восточно-Казахстанская, Павлодарская области Казахстана (горнодобыча и металлургическая промышленность, сельскохозяйственное производство). Бассейн р. Ишим: Северо-Казахстанская, Акмолинская, Курганская области Казахстана (машиностроение и пищевая промышленность, сельскохозяйственное производство). Бассейн р. Тобол: Кустанайская область Казахстана (горнодобыча). Бассейн М. Енисея: Республика Тува (сельское хозяйство, горнодобыча).

Повышенный уровень САН. Бассейн Ишима: Тюменская область (Россия) (сельскохозяйственное производство и сельхозпереработка). Бассейн р. Тобол в пределах РФ: Курганская обл. (машиностроение и пищевая промышленность, горнодобыча), Челябинская область (горнодобыча и металлургическая промышленность, горнодобыча).

Высокий уровень САН. Бассейн р. Иртыш: Омская область (нефтехимия).

Типы по степени экологического благополучия (СЭБ)

Интегральная оценка административных территорий трансграничного бассейна Иртыша на основе сопоставления по геоморфологическому (типы состояний по характеру движения водных и литопотоков) и экологическому (совокупная антропогенная нагрузка) показателям позволила охарактеризовать регионы по степени экологического благополучия относительно трансграничного переноса загрязнений водными и грунтовыми пото-

ками. Выделено три типа регионов: «неблагополучный», «относительно благополучный», «благополучный».

«Неблагополучные» регионы для трансграничного бассейна Иртыша характеризуются повышенной совокупной антропогенной нагрузкой и транзитным состоянием движения водных и литопотоков. К ним относятся Кустанайская область (Казахстан) и Курганская область (РФ) в бассейне р. Тобол. Такая оценка принята на основе объема перемещения загрязняющих веществ из промышленных областей Челябинской области (РФ) и Кустанайской областей (Казахстан), соответственно. При этом Кустанайская область является одновременно как регионом, получающим загрязнение, так и его поставщиком.

«Благополучные» регионы определяются дивергентным и транзитно-дивергентным типом состояний, т.е. загрязнение почти не выносится за их пределы, но и не накапливается, рассеиваясь от очага-загрязнителя на территории района в условиях пониженной и средней САН. Примером таких территорий являются отдельные районы Карагандинской, Кустанайской, Северо-Казахстанской, Павлодарской областей Казахстана.

«Относительно благополучные» приграничные регионы. К ним относится большинство районов со средним уровнем САН. Они расположены вдоль долин магистральных рек Иртыша, Тобола, Ишима, М. Енисея (области, характеризующиеся транзитным состоянием); на отрезке долины Тобола (повышенная САН с дивергентно-транзитным состоянием), а также к ним относятся «конвергентные» территории Акмолинской и Карагандинской областей (пониженная и средняя САН), «транзитно-дивергентные» районы Челябинской, Курганской, юга Тюменской области (повышенная САН) и Омской области (высокая САН). В этом тип можно включить районы, расположенные на границе Китая и Восточно-Казахстанской области Казахстана (транзитно-дивергентный тип состояния), а также на границе Республики Алтай России и Баян-Ульгийского аймака Монголии (дивергентный тип).

Типы территорий по уровню проявления природных геодинамических

и социально-экономических рисков природопользования

На основе проведенного анализа разработана типология исследуемых трансграничных бассейнов рек по уровню проявления рисков природопользования природного и социально-экономического характера. Выделено три типа приграничных территорий по уровню рисков опасных природных процессов (на примере геодинамических) (высокий, повышенный, средний) и три типа по уровню социально-экономических рисков (приемлемый, допустимый и неприемлемый).

Разработка типологии приграничных территорий в пределах трансграничных бассейнов представляет собой очередной этап исследования этих процессов и отражен для бассейна Иртыша в работах [13-14]. Типология по степеням природных рисков (высокого, повышенного, среднего) для территории трансграничных бассейнов Иртыша, Ишима, Тобола и М. Енисея проведена в зависимости от степени опасности комплекса ведущих типов геодинамических процессов (по показателям «интенсивность», «совокупная опасность» для различных комплексов процессов), а также плотности населения.

Риски социально-экономических процессов оценены на основании интегрального анализа типов территорий приграничных субъектов трансграничных бассейнов по уровню природных рисков и степени экологического благополучия, типов границ (выделенных по генетической классификации) с учётом экспертной оценки Б.А. Краснойртовой.

Тип территории с **«приемлемым»** уровнем социально-экономических рисков характеризуется относительно высокой степенью экологического благополучия со средним уровнем природных рисков и отмечен в бассейне р. Ишим на границе Северо-Казахстанской области (Казахстан) и Тюменской области (РФ). **«Неприемлемый»** тип определяет горные территории Монголии, а также приграничные районы Китая и Казахстана с расчлененным рельефом, высоким риском проявления природных геодинамических процессов в условиях относительно невысокой антропогенной нагрузки (тип по СЭБ - «благополучный»). **«Допустимый»** тип выделен для большей части исследуемых трансграничных бассейнов, отличающихся преимущественно относительно благополучной и неблагоприятной степенью СЭБ, а также средним и повышенным риском природных процессов. Общая типизация приграничных территорий трансграничных бассейнов рек Иртыш, Ишим, Тобол и М. Енисей приведена в таблице 2.

Таблица 2

Типизация приграничных территорий трансграничных бассейнов трансграничных рек Иртыш, Ишим, Тобол и М. Енисей

Границы, приграничные субъекты	Типы границ и приграничных территорий			Типы территорий по уровню рисков от процессов	
	по генетической классификации	состояний ЭГР	по степени СЭБ	природных геодинамических	социально-экономических
Бассейн Иртыша					
Монголия – КНР	II	Д	Б	высокий	ДП
КНР – РК	II	ТК	Б	высокий	НП
Территория РК	–	Т, Д, ТД	ОБ	высокий, повышенный	ДП
РК – РФ	II	ТД	Б	повышенный	ДП
Территория РФ	–	ТД	ОБ	повышенный	ДП
Бассейн Ишима					
Территория РК	–	ТД, К	Б	средний, повышенный	ДП
РК – РФ	II	ТД	ОБ		П
Территория РФ	–	ТД	ОБ		П
Бассейн Тобола					
РФ–РК (верх.часть)	II	Д	ОБ	повышенный	ДП
Территория РК	–	ТД	НБ	средний	ДП
РК – РФ	III	ТД	НБ	повышенный	ДП
Территория РФ	–	ТД	НБ	повышенный	ДП
Бассейн М. Енисея					
Территория Монголии	–	Д, ТД	Б	высокий	ДП
Монголия – РФ	I	Д, Т	Б	высокий	НП
Территория РФ	–	Д	ОБ	высокий	ДП

Примечание: Б – благополучный, ОБ – относительно благополучный, НБ – неблагоприятный (типы по степени СЭБ); П – приемлемый, ДП – допустимый, НП – не приемлемый (типы по уровню социально-экономических рисков).

Основные результаты. На основе генетической классификации трансграничных географических структур, типизации эколого-геоморфологических районов (ЭГР) по трансграничному переносу загрязнения водными и грунтовыми потоками, классификации приграничных районов по степени экологического благополучия (СЭБ) произведён анализ соотношений между разными типами состояний трансграничных бассейнов рек Иртыш, его крупных левых притоков Ишима, Тобола, а также М. Енисея. Разработана типизация исследуемых трансграничных бассей-

нов рек, включающая типы территорий по уровню рисков природопользования природного и социально-экономического характера. Выделено три типа приграничных территорий по уровню рисков опасных геодинамических процессов (высокий, повышенный, средний) и три типа по уровню социально-экономических рисков (приемлемый, допустимый и неприемлемый).

** Работа выполнена в рамках партнёрского интеграционного проекта № 23.*

Библиографический список

- Иртыш [Э/р]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D1%80%D1%82%D1%8B>.
- Вода России. Речные бассейны / под ред. А.М. Черняева. – Екатеринбург, 2001.
- Плащев, А.В. Гидрография СССР / А.В. Плащев, В.А. Чекумарев – Л., 1967.
- Щеглов, А.Ф. География Тюменского Приишмья: монография / А.Ф. Щеглов, В.М. Андреев, С.И. Щеглова [и др.]. – Ишим, 2010.
- Бакланов, П.Я. Понятия и типы приграничных и трансграничных территорий / П.Я. Бакланов, С.С. Ганзей // Изв. РАН. – 2004. – № 4. – Сер. География.
- Ганзей, С.С. Трансграничные геосистемы юга Дальнего Востока России и северо-востока КНР. – Владивосток, 2004.
- Ганзей, С.С. Международные трансграничные территории как объект геоэкологических исследований (на примере юга Дальнего Востока России и Северо-востока Китая): автореф. дис. ... д-ра географ. наук. – Хабаровск, 2005.
- Толковый словарь русского языка // под ред. Д.Н. Ушакова [Э/р]. – Р/д: <http://dic.academic.ru>.
- Кружалин, В.И. Человек, общество, рельеф. Основы социально-экономической геоморфологии / В.И. Кружалин, Ю.Г. Симонов, Т.Ю. Симонова – М., 2004.
- Исаченко, А.Г. Экологическая география России. – СПб., 2001.
- Платонова, С.Г. Эколого-геоморфологические особенности трансграничного взаимодействия в бассейне реки Иртыш / С.Г. Платонова, В.В. Скрипко // Мир науки, культуры и образования. – 2012. – № 5(36).
- Стоящева, Н.В. Оценка антропогенной нагрузки на водосборную территорию и водные объекты трансграничного бассейна р. Иртыш / Н.В. Стоящева, И.Д. Рыбкина // Ползуновский вестник. – 2011. – № 4(2).
- Платонова, С.Г. Риски геодинамических процессов в трансграничном бассейне Иртыша / С.Г. Платонова // Ползуновский вестник. – 2011. – № 4(2).
- Российско-казахстанский трансграничный регион: история, геоэкология и устойчивое развитие: коллективная монография / под ред. А.А. Чибилёва. – Екатеринбург, 2011.

Bibliography

- Irtish [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D1%80%D1%82%D1%8B>.
- Voda Rossii. Rechnye basseynjnih / pod red. A.M. Chernyaeva. – Ekaterinburg, 2001.
- Plathev, A.V. Gidrografiya SSSR / A.V. Plathev, V.A. Chekmarev – L., 1967.
- Theglov, A.F. Geografiya Tyumenskogo Priishimya: monografiya / A.F. Theglov, V.M. Andreenko, S.I. Theglova [i dr.]. – Ishim, 2010.
- Baklanov, P.Ya. Ponyatiya i tipih prigranichnikh i transgranichnikh territorij / P.Ya. Baklanov, S.S. Ganzey // Izv. RAN. – 2004. – № 4. – Ser. Geografiya.
- Ganzey, S.S. Transgranichnihe geosistemih yuga Daljnego Vostoka Rossii i severo-vostoka KNR. – Vladivostok, 2004.
- Ganzey, S.S. Mezhdunarodnihe transgranichnihe territorii kak objhekt geoehtologicheskikh issledovaniy (na primere yuga Daljnego Vostoka Rossii i Severo-vostoka Kitaya): avtoref. dis. ... d-ra geograf. nauk. – Khabarovsk, 2005.
- Tolkovihy slovarj russkogo yazihka // pod red. D.N. Ushakova [Eh/r]. – R/d: <http://dic.academic.ru>.

9. Kruzhalin, V.I. Chelovek, obshchestvo, relief. Osnovnih socialjno-ehkonomicheskoy geomorfologii / V.I. Kruzhalin, Yu.G. Simonov, T.Yu. Simonova – M., 2004.
10. Isachenko, A.G. Ehkologicheskaya geografiya Rossii. – SPb., 2001.
11. Platonova, S.G. Ehkologo-geomorfologicheskie osobennosti transgranichnogo vzaimodeystviya v bassejnye reki Irtish / S.G. Platonova, V.V. Skripko // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya. – 2012. – № 5(36).
12. Stoyatseva, N.V. Ocenka antropogennoy nagruzki na vodosbornuyu territoriyu i vodnihe objektiv transgranichnogo bassejna r. Irtish / N.V. Stoyatseva, I.D. Rihbkina // Polzunovskiy vestnik. – 2011. – № 4(2).
13. Platonova, S.G. Riski geodinamicheskikh processov v transgranichnom bassejnye Irtisha / S.G. Platonova // Polzunovskiy vestnik. – 2011. – № 4(2).
14. Rossijsko-kazakhstanskiy transgranichniy region: istoriya, geoehkologiya i ustoychivoe razvitie: kolektivnaya monografiya / pod red. A.A. Chibilyova. – Ekaterinburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.07.13

УДК 684.54

Egorov V.I., Melbert A.A., Mikhaylov A.V., Teikhreb N.Y. **ANALYSIS OF THE ENVIRONMENT IN THE REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION.** This article analyzes the situation in the field of waste production and consumption in selected economic regions in the Russian Federation in general.

Key words: statistic, waste, region, utilization.

В.И. Егоров, аспирант АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: tjs05@mail.ru; **А.А. Мельберт**, д-р. техн. наук, проф. АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: aamelbert@mail.ru; **А.В. Михайлов**, канд. техн. наук, докторант АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: mih-av@mail.ru; **Н.Я. Тейхреб**, ассистент АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: n.tejxreb@mail.ru

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В настоящей статье анализируется ситуация, сложившаяся в сфере обращения с отходами производства и потребления в отдельных экономических регионах и в Российской Федерации в целом.

Ключевые слова: статистика, отходы, регион, утилизация

Об актуальности накопившихся проблем в сфере обеспечения экологической безопасности свидетельствует тот факт, что в соответствии с Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина, 2013 год в РФ объявлен Годом охраны окружающей среды.

В городах и населенных пунктах регионов РФ постоянно происходит интенсивное накопление ТБО, которые при неправильном и несвоевременном удалении и обезвреживании загрязняют окружающую среду. Только за 2012 г. на территории Российской Федерации было образовано более 5 млрд. т. отходов производства и потребления. Значительную экологическую опасность представляют промышленные отходы и отвалы, обогащенные металлами на предприятиях, ведущих добычу руд. Субъектом Российской Федерации, на территории которого больше всего образовано отходов производства и потребления, является Кемеровская область (2,698 млрд. т. или 53% от образовавшихся на территории страны отходов). Второе место занимает Красноярский край, отходы составляют 430,5 млн. т. (8% от общероссийских). На территории Республики Саха (Якутия) в 2012 г. было образовано 287,9 млн. т. отходов производства и потребления (6% от общероссийских). Далее идут Мур-

манская область – 237,2 млн. т. и Свердловская область – 139,6 млн. т.

Такие крупные регионы, как Московская и Ленинградская области, по образованию отходов занимают 26 и 32 место. Наименьшее количество отходов образовано в республиках Чечня, Ингушетия и Кабардино-Балкария.

Результаты анализа данных о количестве образовавшихся отходов по сибирским регионам приведены в таблице 1.

Самым экологически благоприятным регионом Сибирского федерального округа является Республика Алтай, что объясняется отсутствием в этом регионе крупных промышленных предприятий.

Представляет интерес результаты анализа распределения бюджетных ресурсов на обезвреживание отходов производства и потребления.

Наибольший объем финансовых средств из государственного бюджета на данную сферу было выделено Сибирскому федеральному округу – 35,3% от всех средств выделенные на данную сферу. Из них Красноярский край получил 11,6 млрд. руб. (72,4%), Иркутская область – 2,7 млрд. руб. (6%), Кемеровская область – 488 млн. руб. (3,1%), Томская область – 334 млн.

Таблица 1

Образование отходов в регионах Сибири

Регион	Масса образованных отходов, млн. т.	Позиция в общероссийском рейтинге
Кемеровская область	2 698,10	1
Красноярский край	430,5	2
Иркутская область	118,1	7
Забайкальский край	91,2	9
Республика Хакасия	82,3	11
Республика Бурятия	29	19
Тюменская область	7,4	27
Омская область	6,6	29
Республика Тыва	6,5	30
Алтайский край	3,4	38
Новосибирская область	2	45
Томская область	1,4	52
Республика Алтай	0,1	75

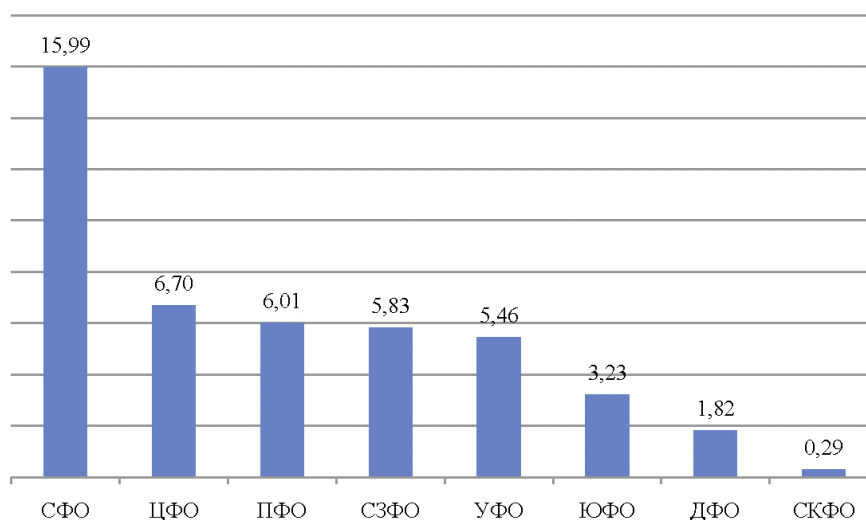


Рис. 1. Объем текущих затрат в 2012 г. на обращение с отходами, млрд. руб.

руб. (0,74%), Новосибирская область – 95 млн. руб. (0,21%), Алтайский край – 78 млн. руб. (0,17%).

В расчете на одного городского жителя образуется 150-300 кг. бытового мусора в год, который в большинстве случаев не перерабатывается, а вывозится на свалки, занимающие огромные территории вокруг городов, и становится опасным загрязнителем воздуха, почв и воды.

В 2012 г. в Ленинградской и Ульяновской областях было обезврежено и использовано 156,9% и 103,2% с учетом ранее образованных отходов.

В Калужской, Новгородской, Сахалинской областях, Республике Мордовия и Тыва масса обезвреженных и использованных отходов относительно образованных превышает 90%.

В то же время, в Ненецком автономном округе, республиках Ингушетия, Адыгея, Чеченская республика обезвреживание и повторное использование отходов развито слабо либо отсутствует совсем.

По Сибирскому федеральному округу ситуация с обезвреживанием складывается представлена в таблице 2.

В среднем в РФ обезвреживается 46,9% отходов производства и потребления. За 2012 г. в Российской Федерации с городских территорий спецтранспортом было вывезено 278,1,6 млн. м³ бытовых отходов, из которых было вывезено на мусороперерабатывающие заводы 9,7%, или 26,9 млн. м³.

Из диаграммы на рис. 2 видно, что хуже всего дела по вывозу отходов на мусороперерабатывающие заводы обстоят в Уральском федеральном округе (1,9%). Наилучшим образом

данная проблема решается в Северо-Западном и Центральном округах (10,3 и 18,5% соответственно).

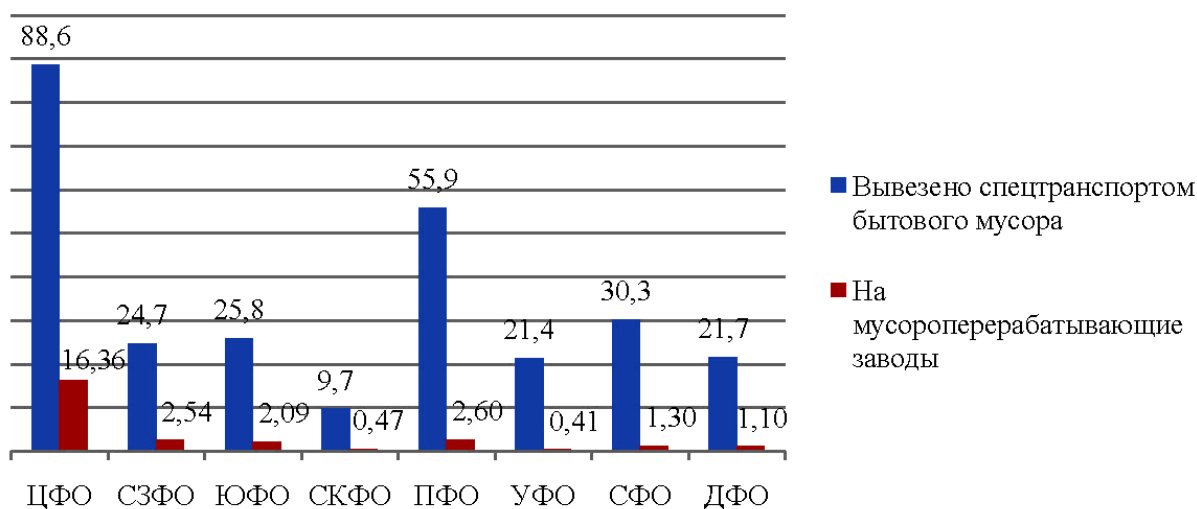
Наибольший объем муниципальных отходов в 2012 г. был вывезен в г. Москве (23 млн. м³), в Самаре и Санкт-Петербурге (9,2 и 8,8 млн. м³ соответственно).

В первую десятку с наибольшим объемом вывезенных отходов входят города: Иркутск, Краснодар, Нижний Новгород, Волгоград, Екатеринбург и Ростов-на-Дону.

В г. Горно-Алтайск (Республика Алтай) на предприятия промышленной переработки бытового мусора было вывезено 100% отходов. Высокий уровень вывоза отходов на мусороперерабатывающие заводы можно отметить в Тамбове (99%), Белгороде (96,1%), Липецке (93,7%). В первую десятку входят также Ярославль, Владивосток, Улан-Удэ, Москва, Уфа и Брянск. Стоит отметить, что возможность переработки отходов обеспечена только в 19 из более 80 столиц областей, краевых центров и т.д.

Отходы производства и потребления образуются в следующих видах экономической деятельности:

- сельское хозяйство, охота и лесное хозяйство;
- добыча полезных ископаемых;
- обрабатывающие производства;
- производство и распределение электроэнергии, газа и воды;
- транспорт и связь;
- предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг.

Рис. 2. Объем вывезенных отходов из городов и поступивших на мусороперерабатывающие заводы с распределением по федеральным округам, млн. м³

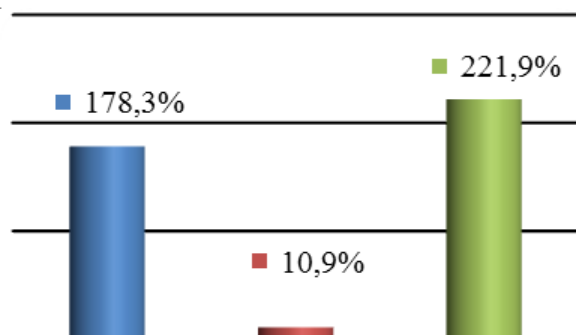


Рис. 3. Использование и обезвреживание отходов за 2010-2012 гг.

Таблица 2

Доля обезвреженных (использованных) отходов в регионах Сибири

Регион	%
Республика Алтай	4,2
Республика Бурятия	5,5
Республика Тыва	99,6
Республика Хакасия	35,2
Алтайский край	21,2
Забайкальский край	60,8
Красноярский край	85,2
Иркутская область	9,8
Кемеровская область	47,8
Новосибирская область	49,9
Омская область	46,0
Томская область	27,2

За период 2010-2012 гг. в Российской Федерации образовалось 13,05 млрд. т. отходов производства и потребления. За этот период было использовано или обезврежено всего около 47% образовавшихся отходов.

Однако ситуация в зависимости от вида экономической деятельности заметно отличается. Так, в сельском хозяйстве, охоте и лесном хозяйстве, добыче полезных ископаемых и обрабатывающем производстве ситуация на протяжении рассматриваемых 3 лет остается неизменной (85,5%, 46,6% и 48,4% соответственно). В производстве и распределении электроэнергии, газа и воды, а также на транспорте и в связи процент использования и обезвреживания отходов имеет положительную динамику, увеличившись с 14,4% до 32,4% и с 38,8% до 77,4%.

Неопределенной является ситуация в сфере предоставления прочих коммунальных и персональных услуг. В 2010 г. было образовано 2,3 млн. т. отходов, при этом обезврежено 4,1 млн. т. отходов (178,3%, за счет ранее образовавшихся отходов). В 2011 г. было обезврежено лишь 10,9% отходов. В 2012 г. было обезврежено и использовано 7,1 млн. т., а образовано 3,2 млн. т. (221,9%). Такие скачки могут свидетельствовать об имеющихся проблемах в данной сфере (рисунок 3).

Об том же свидетельствует и график на рисунке 4. В 2010 г. с территории городов РФ было вывезено 13,6% объема образованных отходов, в 2011 г. – 10,1%, в 2012 г. – 9,7%. Таким обра-

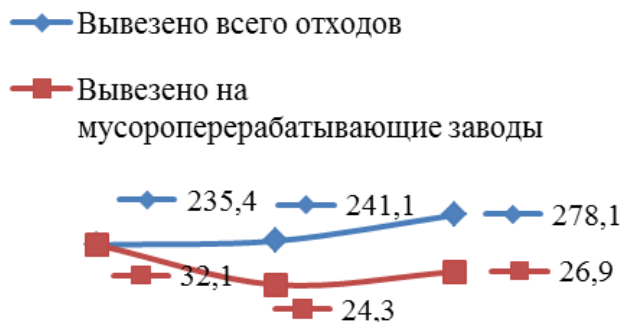
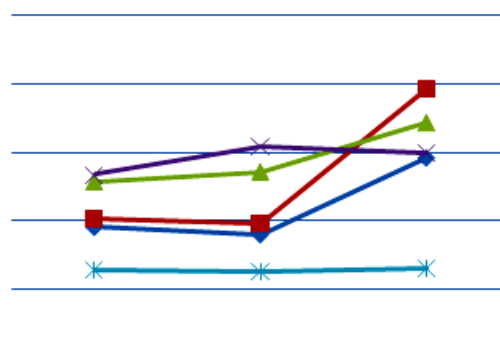


Рис. 4. Объем вывезенных ТБО с городских территорий по отношению к объему ТБО, вывезенного на предприятия промышленной переработки, млн. м³



	2010	2011	2012
I	58,1	55,9	78,4
II	60,7	59,4	98,5
III	71,2	74,1	88,5
IV	73,4	81,7	79,7
V	45,7	45,3	46,1

Рис. 5. Динамика изменения массы использованных и обезвреженных отходов производства и потребления по отношению к массе образованных

зом, мы видим, что к 2011 г. произошел значительный процент снижения объема обезвреженных отходов.

За период 2010-2012 гг. на территории Российской Федерации было образовано 361 тыс. тонн отходов I класса опасности, 1,82 млн. тонн отходов II класса опасности, 44,1 млн. тонн отходов III класса опасности, 301,9 млн. тонн отходов IV класса опасности и 12,7 млрд. тонн отходов V класса опасности (рис. 5).

Проведенный анализ показал, что, не смотря на принятые на всех уровнях законодательные акты, и проводимую в последнее время работу, количество утилизируемых отходов составляет только малую часть от ежегодно образуемых отходов. Тех средств, которые выделяются из федерального бюджета на данную сферу, не хватает, и зачастую они распределяются не рационально.

Статья поступила в редакцию 20.07.13.

Раздел 10

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 330.322

Boris O.A. HOLISTIC MANAGEMENT INFORMATION AS A FACTOR IN THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF SOCIAL INNOVATION ORIENTED ORGANIZATION. The essence of the article is shown by the relevance of the holistic development of the social orientated innovative enterprise (SOIE), its place in the modern business community, as well as the analysis of information management as one of the most important factors of the holistic SOIE development and a holistic model of information management in the strategic management of the organization.

Key words: holistic development, social innovation-oriented enterprise information management.

О.А. Борис, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», докторант каф. теории менеджмента, государственного и муниципального управления, г. Ставрополь, E-mail: parakhina_o@mail.ru

ХОЛИСТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИЕЙ КАК ФАКТОР СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье обусловлена актуальность холистического развития социально ориентированного инновационного предприятия (СОИП), представлено его место в современном бизнес-сообществе, а также проведен анализ управления информацией, как одного из важнейших факторов холистического развития СОИП и разработана модель холистического управления информацией при стратегическом управлении организацией.

Ключевые слова: холистическое развитие, социально ориентированное инновационное предприятия, управление информацией.

Трансформация российской экономики, ее переход на рыночные условия хозяйствования, а также ускорившиеся темпы глобализации принципиально меняет характер деятельности современных предприятий. Если в 80-е годы их целевой задачей являлось преимущественно решение проблем, связанных с рациональной организацией всей совокупности внутренних ресурсов и процессов для выполнения установленных вышестоящими инстанциями плановых показателей производственной деятельности, то к настоящему времени ситуация претерпела

принципиальные изменения [1]. Постепенно к бизнес-сообществу приходит понимание того, что организация – это живой организм, который необходимо рассматривать целостно. Поэтому особую актуальность приобретают вопросы развития холистического подхода к изучению социально ориентированного инновационного предприятия.

Социально-ориентированные инновационные организации – представители сектора новой, инновационной экономики, это новаторы, которые используют инновационные идеи и различ-

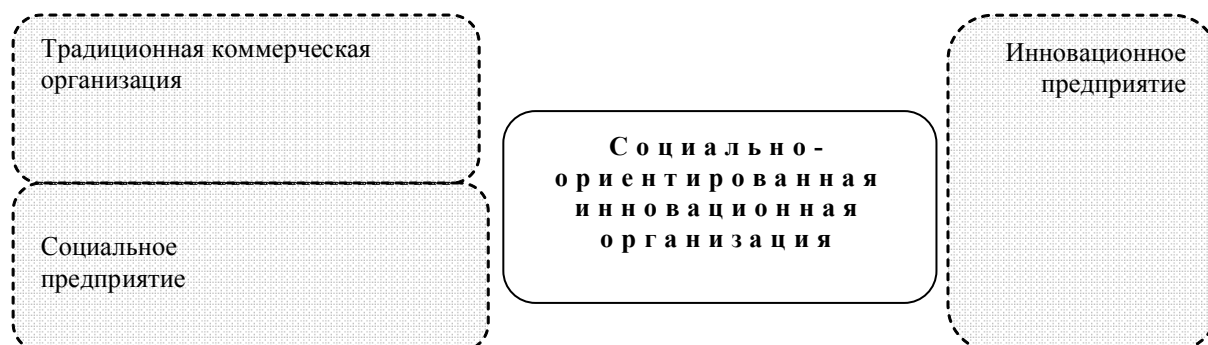


Рис. 1. Место социально-ориентированной инновационной организации в обществе

ные ресурсы для решения социальных проблем. Их деятельность приводит к устойчивым позитивным социальным изменениям. Другими словами, это социальное предпринимательство с инновационной направленностью и наоборот. Социально-экономическое инновационное предприятие занимает особое место в обществе (рис.1).

Термин «холизм» используется уже достаточно длительное время. Холизм в широком смысле позиция в философии и науке по проблеме соотношения части и целого, исходящая из качественного своеобразия целого по отношению к его частям. В более узком смысле под холизмом понимают «философию целостности», разработанную южноафриканским философом Я. Смэтсом, который в 1926 году и ввел термин «холизм».

«Холизм, — писал Я. Смэтс, — не только созидателен, но и самосозидателен, и его конечные структуры гораздо более целостны, чем его первоначальные структуры» [2].

Важнейшее значение приобретают факторы холистического развития организации. Стоит отметить, что фактор — это движущая сила, причина какого-нибудь процесса, обуславливающая его или определяющая его характер [3].

Основываясь на всем вышесказанном, можно дать определение фактору холистического развития организации. Это направление или причина, благодаря которой в процессе длительного функционирования компании становится возможным и необходимым холистический взгляд на ее развитие.

Большинство из них лежат в областях управления персоналом, информацией, а также финансового менеджмента и управления маркетингом, т.к. именно они определяют успешное функционирование любой компании.

Данные сферы деятельности предприятия и будут являться базовыми направлениями развития холистического подхода науки философии в менеджмент организации. К основным факторам холистического развития организации относятся: управление холистическим маркетингом; холистическое управление финансами; холистическое управление персоналом; холистическое управление информацией.

Несмотря на то, что работа организации может охватывать гораздо более широкие сферы управления (производством, ресурсами, временем и пр.), перечисленные области деятельности выбраны не случайно. Они, на наш взгляд, наиболее эффективно определяют основные конкурентные преимущества организации в современном мире.

Одними из важнейших звеньев управления организацией, требующие, на наш взгляд, холистического управления, являются информационные ресурсы.

Информация — это новые сведения, позволяющие улучшить процессы, связанные с преобразованием вещества, энергии и самой информации. Под информационными ресурсами следует понимать совокупность информации т организационных, нормативных, правовых, технических и программных средств, обеспечивающих возможность сбора, передачи, накопления, хранения и актуализации данных, а также реализованную возможность предоставления их пользователям в соответствии с конкретными запросами в удобной для них форме, в заданные сроки и по оговоренной цене [4].

В условиях современных реалий любая бизнес-структура, стремящаяся максимально использовать конкурентные преимущества, нуждается в эффективном управлении информационными ресурсами. Система информационного обеспечения, во-первых, способствует прозрачности всего процесса управления, во-вторых, позволяет принимать решения в режиме реального времени, что способствует гибкости реагирования на требования рынка. В связи с подобными процессами обостряется потребность современных бизнес-структур в выработке комплексной методологии оценки экономического, организационного, информационного потенциала, что в отсутствие информационной системы не представляется возможным [5].

Управление информацией — это новое направление, призванное скоординировать деятельность по работе с информацией, включая информационные технологии, информационную безопасность, маркетинг, рекламу и применение информации ее пользователями. В статье мы рассмотрим это направление с привычной для читателя точки зрения — обеспечения информационной безопасности [6].

Стоит отметить, что всё чаще возникает понимание прямой зависимости между качеством управления информационными ресурсами корпорации и эффективностью управления в целом,

рациональной организаций всех ресурсов, максимальной отдачей от них. Только в этом случае интегрированная система способна раскрывать свой конкурентный потенциал, адаптироваться к быстроизменяющимся условиям внешней среды, иметь четкое представление о результатах финансово-хозяйственной деятельности и системе показателей эффективности, принимать взвешенные и обоснованные управленческие решения [5].

Именно поэтому логичным становится следующее целенаправленное построение системы информационного менеджмента: целью создания системы управления информацией корпоративной структуры может являться, на наш взгляд, стремление к максимально положительной результативности управленческих решений в корпоративной среде с использованием информационных технологий и систем.

Во многом успешность в выстраивании той или иной модели информационного обеспечения зависит от методов или подходов к управлению информацией, которые предполагают более подробного рассмотрения и характеристики каждого из них.

1. Управление метаданными. Любая интеграционная система характеризуется сложной, разветвленной, разнонаправленной структурой информационных ресурсов, которая, на первый взгляд, трудно поддается иерархизации и упорядочиванию. Решить данную проблему призвано такое направление в информационном менеджменте, как управление метаданными или Metadatamanagement. Оно позволяет выявить генетические связи, семантику, пути доступа к данным.

Цель метаданных — сформировать целостное внутрикорпоративное семантическое определение той или иной информации с целью её дальнейшего упорядочивания и использования для построения информационных подсистем низших уровней. Применительно к менеджменту метаданные определяют модель бизнес-процессов, в свою очередь характеризующиеся бизнес-функциями и бизнес-элементами. Первые отвечают за тип бизнес-отношений, реализуемые интегрированной системой, вторая — за средства этой реализации, что приобретает особое значение, в таких корпоративных секторах, как «Производство», «Сбыт», «Маркетинг» и других [5].

Метаданные помогают в рамках той или иной интегрированной системы структурировать, «разложить по полкам» основные характеристики бизнес-отношений как внутри неё, так и в процессах взаимодействия с экономической средой, что способствует выстраиванию четкого, отлаженного механизма управления корпорацией в целом.

2. Управление мастер-данными. Около 15% всей информации в интегрированных системах являются определяющими при принятии тех или иных управленческих решений. Эти данные принято называть «мастер-данные», а направление, изучающее этот подход называют MasterDataManagement. Мастер-данные обеспечивают целостный взгляд на основные компоненты бизнеса, они направлены на создание основы для построения гибких корпоративных информационных систем. Правильное управление мастер-данными помогает решить несколько основных задач, стоящих перед интегрированными системами: построить эффективное управление отношениями с внешней средой: клиентами, партнерами, государством в целом; сконцентрировать наиболее важные данные интегрированной системы для продуктивной работы всех её компонентов как единого целого, то есть обеспечить связанность и синхронность данных, используемых различным подразделениями и службами корпорации [7].

3. Бизнес-аналитика. Бизнес-аналитика или BusinessIntelligence призвана оптимизировать задачи бизнеса путем рациональной системы фиксации, хранения и анализа информации, она ориентирована на облегчение труда сотрудников путем автоматизации бизнес-процессов, сбора, обработки связанных с ними данных. Особое значение бизнес-аналитика принимает на этапах формулировки стратегии интегрированной системы, когда необходимо выработать четкий механизм управления корпоративной средой, обеспечивающий максимально возможную эффективность функционирования всех её компонентов.

Также, по нашему мнению, данный подход интересен, прежде всего, тем, что позволяет сконцентрировать усилия различных специалистов в области менеджмента, информационных технологий, производства, сориентировав их труд на решение конкретных проблем, возникающих на этапе реализации стратегии интегрированной структуры.

Таблица 1

Холистическая модель управления информацией при стратегическом управлении организацией

	Управление метаданными	Управление мастер-данными	Бизнес-аналитика	Интеграция данных
1	2	3	4	5
Этап 1. Предварительная оценка состояния предприятия, определение основных ориентиров (целей и миссии) предприятия и периода разработки стратегии	Является основополагающим, т.к. описывает фактуру информационного массива, задает критерии для дальнейшей систематизации	Не применяются		
Этап 2. Углубленное исследование внешней среды организации и определение потребительского рынка	Вспомогательный подход, применяется при корректировке итогов первого этапа	Основополагающий подход, т.к. позволяет оценить и проанализировать внутреннюю и внешнюю среды, расставить приоритеты в процессе дальнейшего развития	Как правило, не применяются	
Этап 3. Оценка сильных и слабых сторон деятельности предприятия				
Этап 4. Выбор определяющей стратегической модели развития предприятия с учетом стадии его жизненного цикла и вариантов стратегии в рамках этой модели	Вспомогательные подходы, применяются при несоответствии результатов последующих этапов с итогами первых		Основополагающий подход, т.к., переходя от общего к частному, позволяет конструктивно решать задачи, связанные с текущей деятельностью	Не применяется
Этап 5. Выбор и проработка собственной стратегии и формирование системы стратегических целей				
Этап 6. Конкретизация целевых показателей стратегии по периодам ее реализации, разработка стратегического плана				
Этап 7. Реализация стратегии и оценка результатов деятельности	Вспомогательные подходы			Основополагающий этап, т.к. с его помощью возможно получить промежуточные итоги деятельности, произвести корректировку и проанализировать причины отклонений

4. Интеграция данных. Интеграция данных призвана упорядочить оперативную информацию, накапливающуюся в процессе функционирования интегрированной системы. Для этого интеграция использует различные средства, такие как консолидация (сбор данных из нескольких источников, необходимых для формирования оперативной и сводной отчетности), федерализация (извлечение различных данных согласно внешним требованиям), обмен данными (в целях согласованности и достоверности данных в рамках управления интегрированной системой).

Целью интеграции в формате информационного обеспечения является получение цельных и достоверных корпоративных бизнес-данных. Интеграция данных может быть описана с помощью модели, которая включает приложения, продукты, технологии и методы [7].

В таблице 1 представлена холистическая модель управления информацией при стратегическом управлении организа-

ей. За основу взяты этапы стратегического менеджмента, представленные в учебнике, под редакцией д.э.н., профессора В.Н. Парахиной [8].

Анализируя таблицу 1, необходимо сделать вывод, что в условиях современных интеграционных преобразований информационный менеджмент становится эффективным механизмом управления любой компанией, важной частью инфраструктуры бизнеса и основой управления практически всеми ресурсами предприятия. Перспективным направлением в развитии организации является создание, производство и использование информационного потенциала. Применение холистического подхода к управлению различными областями организации повышает эффективность предприятия, позволяет достичь конкурентоспособности, а также адекватно и своевременно реагировать на изменения, происходящие во внешней среде.

Библиографический список

1. Букреев А.М. Анализ концептуальных моделей управления персоналом на предприятии / А.М. Букреев, М.Ю. Шаповалов // Организатор производства. – 2007. – № 3.
2. Академик. Словари и энциклопедии [Э/р]. – Р/д: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/3172/CMЭТС.

3. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Э/р]. – Р/д: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=81998>.
4. Аслаева, С.Ш. Информация, как важный ресурс в управлении экономикой // Вестник челябинского государственного университета. – 2006. – № 5.
5. Подгорнов, В.В. Подходы к управлению информацией в современных интегрированных системах и их значение на этапах стратегического планирования // Вестник Казанского ГАУ. – 2011. – № 4(22).
6. Информационная безопасность [Э/р]. – Р/д: – <http://www.itsec.ru/articles2/control/ypravlenie-informaciei/>
7. Черняк, Л. Задачи управления мастер-данными // Открытые системы. – 2007. – № 5.
8. Парахина, В.Н. Стратегический менеджмент: учебник / В.Н. Парахина, Л.С. Максименко, С.В. Панасенко. – М., 2012.

Bibliography

1. Bukreev A.M. Analiz konceptualnykh modeley upravleniya personalom na predpriyatii / A.M. Bukreev, M.Yu. Shapovalov // Organizator proizvodstva. – 2007. – № 3.
2. Akademik. Slovari i ehnciklopedii [Eh/r]. – R/d: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/3172/SMEhTS.
3. Ushakov, D.N. Bolshoy tolkoviy slovarj sovremennogo russkogo yazhka [Eh/r]. – R/d: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=81998>.
4. Aslaeva, S.Sh. Informaciya, kak vazhniy resurs v upravlenii ehkonomikoy // Vestnik chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – № 5.
5. Podgornov, V.V. Podkhodih k upravleniyu informaciey v sovremennikh integrirovannikh sistemakh i ikh znachenie na etapakh strategicheskogo planirovaniya // Vestnik Kazanskogo GAU. – 2011. – № 4(22).
6. Informacionnaya bezopasnostj [Eh/r]. – R/d: – <http://www.itsec.ru/articles2/control/ypravlenie-informaciei/>
7. Chernyak, L. Zadachi upravleniya master-dannymi // Otkriitie sistemih. – 2007. – № 5.
8. Parakhina, V.N. Strategicheskij menedzhment: uchebnik / V.N. Parakhina, L.S. Maksimenko, S.V. Panasenko. – М., 2012.

Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК 371:351.851

Letaeva T.V., Sofronov V.N. BACKGROUND TO THE CREATION OF EDUCATIONAL MIKROREGIONAL IN THE CLUSTER (FOR EXAMPLE, MICROREGIONS «NORTH OF CHELYABINSK REGION»). The main views on creation of special forms of cooperation with enterprises, educational institutions located in the same area, in order to improve the quality of training workers and specialists for economy microregions. Given the notion of educational mikroregional cluster.

Key words: cluster, scientific-educational cluster, microregion, mikroregion educational cluster, innovation economy, highly skilled professionals.

Т.В. Летаева, канд. экономических наук, зав. каф. экономики, финансов филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (НИУ), г. Озерск, E-mail: t.letaeva@gmail.com; В.Н. Софронов, канд. экономических наук, доц. каф. экономики и управления Озерского технологического института-филиала Национального исследовательского ядерного университета МИФИ, г. Озерск, E-mail: sv5252@bk.ru

ПРЕДПОСЫЛКИ К СОЗДАНИЮ МИКРОРЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА (НА ПРИМЕРЕ МИКРОРЕГИОНА «СЕВЕР ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ»)

В работе рассмотрены основные взгляды на создание особых форм сотрудничества образовательных учреждений с предприятиями, расположенными на едином территориальном пространстве, с целью повышения качества подготовки рабочих и специалистов для экономики микрорайонов. Дано понятие образовательного микрорегионального кластера.

Ключевые слова: кластер, научно-образовательный кластер, микрорегион, микрорегиональный образовательный кластер, инновационная экономика, высококвалифицированные специалисты.

Переход Российской Федерации от преимущественно сырьевой к инновационной экономике неизбежный факт. При этом огромное значение придается переходу на инновационный путь развития не только центральных регионов, крупных промышленных и научных центров, но и отдаленных территорий.

Инновационным с точки зрения применения в России является кластерный подход к развитию экономики регионов. В настоящее время теоретические аспекты кластерного подхода хорошо проработаны [1].

Основной же проблемой эффективной деятельности по производству конкурентоспособной продукции является нехватка, а порой и отсутствие высококвалифицированных мотивированных на высокопроизводительную качественную работу рабочих и специалистов.

Проблема обеспеченности промышленного производства высококвалифицированными рабочими и специалистами в периферийных регионах страны стоит очень остро. Одним из способов решения этой проблемы является совместная деятельность предприятий и учреждений образования при подготовке именно тех рабочих и специалистов, которые нужны работодателям.

Для этих целей создаются научно-образовательные кластеры. В основном большинство научно-образовательных и образовательных кластеров создаются на основе отраслевых

принадлежности. Несомненно, что такие типы научно-образовательных кластеров имеют ряд преимуществ – это четкая отраслевая направленность, скорее всего на обеспечение конкретных предприятий конкретными специалистами, четкая территориальная направленность взаимодействия учебных учреждений и предприятий.

Но, по всей видимости, существует и ряд недостатков. Одним из них является недостаточность обеспеченности высококвалифицированными кадрами предприятий, не входящих в отраслевую принадлежность данного кластера. Ведь помимо предприятий «основной» отрасли региона имеются десятки и сотни предприятий и организаций других отраслей промышленности и сферы услуг, которым также требуются высококвалифицированные рабочие и специалисты.

Решение этой проблемы, то есть обеспечение как можно большего количества предприятий и организаций высококачественными специалистами, особенно в периферийных регионах, может быть осуществлено через создание образовательных кластеров не на базе ведущих региональных ВУЗов, центры которых находятся в столицах регионов и объединяющие предприятия по отраслям, а на самих отдаленных территориях. Данный образовательный кластер должен действовать в интересах всех предприятий, находящихся на данных территориях, в интересах инновационного развития экономики периферийных муниципальных образований.

Таблица 1

Количество образовательных учреждений микрорегиона

Показатели	Количество образовательных учреждений, шт.		
	Дошкольные	Общеобразовательные	Дополнительные
Озерский ГО	28	20	12
Снежинский ГО	24	14	6
Кыштымский ГО	18	12	4
Верхнеуфалейский ГО	15	12	7
Карабашский ГО	6	5	1
Каслинский МР	22	15	3
Нязепетровский МР	16	13	4
Аргаяшский МР	25	24	2
Кунашакский МР	30	24	2
Всего:	184	139	41

На наш взгляд, наряду с крупными отраслевыми научно-образовательными кластерами могут иметь место и незначительные по масштабам с многоотраслевой направленностью образовательные кластеры – микрорегиональные образовательные кластеры.

Микрорегион – это территория в рамках одного административного региона (республики, области) объединяющая несколько территориально примыкающих друг другу муниципальных образований.

Микрорегиональный образовательный кластер – это объединение всех образовательных учреждений профессионального образования, учреждений общего образования и предприятий, организаций, предпринимателей микрорегиона на основе партнерских отношений с целью подготовки высококвалифицированных мотивированных на эффективную трудовую деятельность рабочих и специалистов для перехода экономики муниципальных образований на инновационный путь развития.

В качестве пилотного проекта, позволяющего отработать методику создания и функционирования микрорегиональных кластеров, предлагается создать образовательный кластер в микрорегионе Север Челябинской области.

Методология и практика создания микрорегионального кластера на Севере Челябинской области может иметь мультипликативный эффект и распространяться на другие микрорегионы, как Челябинской области, так и в других регионах Российской Федерации.

Микрорегион Север Челябинской области включает в себя девять муниципальных образований, находящихся на северо-западе от областного центра г. Челябинска и являющимися периферийными. Площадь территории, занимаемой муниципальными образованиями, входящими в кластер составляет 26,6 тыс. км.² или 23,4 % территории Челябинской области. Население микрорегиона на 01.01.2013 года составляло 356,2 тысячи человек или 10,2 % от всего населения Челябинской области (3482,7 тыс. человек), а без учета населения г. Челябинска (1143,5 тыс. человек) – 15,2 % населения области.

Самым крупным муниципальным образованием микрорегиона является Озерский городской округ, число жителей составляет 91,7 тысяч человек, а самым малым Карабашский городской округ – 13,0 тысяч человек.

Для целей обоснования возможности и необходимости создания микрорегионального образовательного кластера Севера Челябинской области проанализируем состояние образовательной среды и промышленности микрорегиона.

Для анализа образовательного потенциала определяем численность дошкольных и общеобразовательных учреждений, а также учреждений дополнительного образования, которые представлены в таблице 1.

Анализ учреждений начального и среднего профессионального образования показывает на практическое отсутствие учреждений начального профессионального образования и рост учреждений среднего профессионального образования, за счет перехода НПО в СПО.

На территории Севера Челябинской области находится 9 учреждений НПО и СПО. Всего в Челябинской области дей-

ствует около 90 учреждений НПО и СПО. Значительное количество учебных заведений данного уровня образования находятся в городах: Челябинск (население 1143,5 тыс. чел., учреждения НПО и СПО – 23), Магнитогорск (население 411,9 тыс. чел., учреждений НПО и СПО – 6), Златоуст (население 175,2 тыс. чел., учреждений НПО и СПО – 10) и Миасс (население 167,0 тыс. чел. учреждений НПО и СПО – 6).

Следовательно, численность НПО и СПО в микрорегионе составляет порядка 10% от численности учреждений данного уровня Челябинской области.

Высшее профессиональное образование в микрорегионе Север Челябинской области представлено только филиалами региональных университетов и филиалами Национального исследовательского ядерного университета МИФИ.

Учреждения ВПО находятся только в трех городах микрорегиона: Озерске, Снежинске и Кыштыме. Вместе с тем, на территории микрорегиона имеются представительства других университетов, как Челябинской области, так и Урала в целом.

Основной проблемой деятельности учреждений ВПО на территории микрорегиона является низкая наполняемость студентами данных учебных заведений. Филиалы «Южно-Уральского государственного университета» (национального исследовательского университета) в основном функционируют за счет обучения по очно-заочной и заочной формам обучения. В филиалах Национального исследовательского ядерного университета МИФИ, напротив, в основном обучение ведется по очной форме, но количество студентов сокращается в последние несколько лет.

Причинами снижения количества студентов в учреждениях ВПО региона являются: во-первых: демографическая обстановка, резкое снижение рождаемости в девяностые годы прошлого века, а во-вторых: повышение возможности получения высшего образования в столичных ВУЗах, как Москвы и Санкт-Петербурга, так и Екатеринбурга и Челябинска

Проведем анализ промышленного потенциала микрорегиона.

Для определения промышленного потенциала микрорегиона необходимо выявить все предприятия каждого субъекта микрорегиона. Численность предприятий микрорегиона отражена в таблице 2.

Таблица 2

Численность предприятий микрорегиона

Регион	Численность, ед.
Озерский городской округ	811
Снежинский городской округ	468
Кыштымский городской округ	581
Верхнеуфалейский городской округ	312
Карабашский городской округ	124
Каслинский муниципальный район	248
Нязепетровский муниципальный район	102
Аргаяшский муниципальный район	85
Кунашакский муниципальный район	70
Всего	2801

На территории микрорегиона находятся крупные предприятия Госкорпорации по атомной энергии «Росатом» – это Федеральное государственное унитарное предприятие «Российский Федеральный ядерный центр – Всероссийский научно-исследовательский институт технической физики имени академика Е.И. Забабахина (ФГУП «РФЯЦ – ВНИИТФ им. академ. Е.И. Забабахина»), численность персонала 9,7 тысяч человек (2011г), в Снежинском городском округе и Федеральное государственное унитарное предприятие производственное объединение «Маяк», численность персонала 12,7 тысяч человек (2011) [2] в Озерском городском округе. Так как эти предприятия являются предприятиями ядерного оборонного комплекса, то муниципаль-

ные округа имеют статус закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО).

Как уже было сказано выше, для успешной деятельности промышленных предприятий микрорегиона необходимы высококвалифицированные кадры и новые инновационные технологии.

В настоящее время на предприятиях микрорегиона Север Челябинской области оба эти фактора представляют серьезную проблему.

Создание микрорегионального образовательного кластера может решить эти проблемы и повысить эффективность деятельности предприятий, а также способствовать развитию муниципальных образований микрорегиона.

Библиографический список

1. Цихан, Т.В. Кластерная теория экономического развития // Теория и практика управления, – 2003. – № 5.
2. Публичный годовой отчет Госкорпорации по атомной энергии «Росатом» за 2011г. [Э/п]. – Р/д: <http://www.rosatom.ru>

Bibliography

1. Cikhhan, T.V. Klasternaya teoriya ekonomicheskogo razvitiya // Teoriya i praktika upravleniya, – 2003. – № 5.
2. Publichniy godovoy otchet Goskorporacii po atomnoj ehnergii «Rosatom» za 2011g. [Eh/r]. – R/d: <http://www.rosatom.ru>
Статья поступила в редакцию 19.07.13

УДК: 636

Tihonov A.A. THE STUDY OF THE DEVELOPMENT FACTORS OF AGRICULTURAL ENTERPRISES: MAINTENANCE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PARADIGM. The article highlights the economic, environmental and social factors, that influence the development of the enterprise, as a basis for the formation and implementation of the agricultural enterprise development strategy. The need to consider the process of socio-ecological-economic development of modern agricultural enterprises in terms of sustainable development paradigm shall be regarded.

Key words: development strategy, sustainable development, strategic management, development factors, agricultural enterprises.

А.А. Тихонов, управляющий директор Государственной корпорации «Банк развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк)», член Совета при председателе Совета Федерации федерального собрания Российской Федерации по вопросам агропромышленного комплекса и природопользования, Почетный работник агропромышленного комплекса России, DBA, г. Москва, E-mail: veb-tihonov@yandex.ru

УЧЕТ ОТРАСЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ МЯСНОГО СКОТОВОДСТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ ОТРАСЛИ

В статье актуализируется необходимость учета отраслевых особенностей предприятий мясного скотоводства при формировании приоритетов развития отрасли. Представлена модель определения стратегических приоритетов развития сельскохозяйственного предприятия в современных условиях, характеризующихся динамичностью внешней среды предприятия.

Ключевые слова: стратегическое управление, развитие, отраслевые особенности, приоритеты развития, мясное скотоводство, предприятие.

В современных условиях мясное скотоводство в России и мире является одним из основных производителей важных белковых продуктов, которые отмечают биологической полноценностью для организма человека. В условиях деятельности нашей страны в ВТО, отрасли необходимо доказать свою жизнеспособность, возможность вести достойную конкурентную борьбу на основе эффективного использования ресурсов в условиях рынка [1].

Отраслевые особенности современного мясного скотоводства. Отрасли мясного скотоводства присущи определенные структурные элементы, соответствующая организационная структура и собственный, специфический механизм функционирования [2; 3]. Именно их оптимальное сочетание с учетом производственных, отраслевых и национальных особенностей способно обеспечить взаимный интерес, как производителей, так и потребителей мяса и мясной продукции.

Специфической целью деятельности отрасли мясного скотоводства является разведение крупного рогатого скота с целью получения основной продукции, – мяса, а главным заданием мясного скотоводства является обеспечение потребностей человека в мясе, а земледелия – навозом [4].

Появление более эффективных, нежели мясное скотоводство мясopроизводящих отраслей сделало более заметными слабые стороны современного специализированного мясного скотоводства. Производство говядины, например, в США представляет собой крупную по масштабам и довольно сложную с организационной точки зрения отрасль. Однако, несмотря на громоздкость и разбросанность по всей территории страны, в ней уже можно выделить отдельные технологические стадии и обсуживающие их виды производств.

Необходимо отметить, что на всех стадиях производства говядины, например, в США, происходит непрерывный динамичный процесс технологической и региональной специализации и концентрации, а также интеграции отдельных хозяйственных звеньев. Однако в целом для американской практики характерна неравномерность в развитии отдельных стадий производства говядины.

На протяжении истекшего столетия агропромышленная интеграция в современном мясном скотоводстве происходила не вокруг комбикормовой промышленности, как это было, например, в своё время в свиноводстве, яичном и мясном куроводстве и индейководстве, а вокруг скотооткормочной промышлен-

ности. Именно крупные и крупнейшие скотооткормочные предприятия надолго стали основным технологическим звеном, вокруг которого развивались основные процессы интеграции отрасли. За истекшие два-три десятилетия к скотооткормочной промышленности подключились бойни и мясокомбинаты. Анализ отрасли показывает, что в США в связи с этим произошло перемещение боенских предприятий ближе к скотооткормочным предприятиям, а глубокая мясопереработка переместилась поближе к центрам потребления [5].

Агропромышленная интеграция в мясном скотоводстве находится в постоянном процессе развития и испытывает на себе большое влияние опыта интеграции в бройлерной промышленности, а также в других отраслях современного сельского хозяйства. Вместе с тем, стали очевидны и те трудности, которые сопутствуют организации вертикально интегрированных скотоводческих предприятий. Так, для организаций подобного рода нужны большие массивы и сельскохозяйственных угодий, и скота. Еще не отработаны многие элементы технологии и в воспроизводстве скота, и при производстве кормовых средств, и при транспортировке, и при переработке скота. Очень серьезной проблемой остается переработка и утилизация боенских отходов и навоза. И в том, и в другом случаях в странах с развитым скотоводством это главные загрязнители окружающей среды, и экологи практически во всех странах мира всё более активно ужесточают свои требования с целью скорейшего решения этой проблемы.

К особенностям мясного скотоводства следует отнести технологию откорма, которая предусматривает максимальное использование естественных и улучшенных пастбищ для содержания коров с телятами и ремонтного молодняка, сочетание нагула с интенсивным откормом молодняка, предназначенного для убоя; отсутствие требований больших трудовых затрат и дорогостоящих капитальных помещений для мясного скотоводства при правильной организации и технологии; достаточность облегченных помещений, а в ряде районов трехстенных навесов в сочетании с площадками для беспривязного содержания животных зимой и др. [6; 7].

Деятельности в мясном скотоводстве связана с необходимостью учета специфических рисков, таких как:

- климатические (большинство пахотных земель в стране находится в зоне рискованного земледелия);
- биологические, присущие всем биологическим системам (болезни, вирусные инфекции и т.п.);
- производные вышеперечисленных рисков: риски недопроизводства и перепроизводства;
- экспортные риски (барьеры на емких рынках);
- риски, связанные с влиянием «человеческого фактора».

Развитие отрасли в условиях узкой специализации в современных российских условиях проблематично, так как при получении инвестиционного кредита на развитие мясного скотоводства по системе «корова-теленки» возникает потребность в дополнительных средствах на погашение текущих процентов по кредиту. Ведь при реализации инвестиционных проектов в сфере мясного скотоводства «с нуля», то есть когда в рамках проекта планируется строительство животноводческих помещений, покупка животных и животноводческого оборудования получение дохода от продажи произведенной продукции ожидается на 3-4 годы проекта, в зависимости от вида производимой продукции: откормочный молодняк или молодняк с откорма для убоя. При инвестировании средств в действующее производство, его расширение или модернизацию, доход от реализации продукции будет получен уже через 12-22 месяцев, в зависимости от вида продукции [8].

Поэтому специализированная отрасль развивается вместе с полеводством, прибыль от которого покрывает издержки на обслуживание кредита. Скотоводство, в свою очередь, выступает страховой отраслью при аномальных погодных условиях. В отсутствии общегосударственного рынка откормочного молодняка и крупных откормочных предприятий отрасль мясного скотоводства остается страховой отраслью.

Инвестиции в откормочное производство – более рентабельное вложение средств, однако, для многих инвесторов встает вопрос заполнения откормочных площадок молодняком. Кроме этого для запуска производственного цикла требуется большая сумма оборотных средств, зачастую превышающая 40% от суммы капитальных расходов на строительство, покупку техники и оборудования на откормочную площадку. Поэтому начало ак-

тивной фазы реализации проекта по созданию откормочного производства начинается с подписания договоров поставки откормочного молодняка с другими хозяйствами имеющими маточные стада. Причем поголовье, оговоренное договорами поставки должно превышать, как правило, на 20-30% мощность откормочной площадки.

На откормочных предприятиях цикл оборачиваемости средств составляет 6-8 месяцев, поэтому срок окупаемости инвестиций в среднем составляет 3-5 лет.

В современных условиях для регионов традиционно разводящих крупный рогатый скот мясных пород можно определить нормы инвестиционных расходов в расчете на 1 скотоместо позволяющие возместить инвестиционные расходы в кратчайшие сроки. Так, например, в условиях сухой степи Приволжского ФО для создания репродукторной товарной фермы работающей по системе «корова-теленки» нецелесообразно инвестировать более 120 тыс. рублей в расчете на одну корову маточного стада. При этом сумма заемных средств не должна превышать 60 % от суммы инвестиционных издержек. При этих условиях и соблюдении технологии мясного скотоводства срок окупаемости не превышает 9 лет.

Примером успешной реализации потенциала мясного скотоводства России с учетом специфики отрасли и возможностей инвестирования может быть опыт ООО «Центр генетики «Ангус» (Калужская область), где реализуется крупный инвестиционный проект по разведению племенного скота абердин-ангусской породы американской селекции. В настоящее время общее стадо составляет 6,3 тыс. голов, в том числе 3,0 тыс. коров. Весной 2011 г. на базе Центра состоялся первый международный аукцион по продаже быков абердин-ангусской породы, на котором было выставлено 50 быков-производителей. Племенной скот приобрели хозяйства Московской, Брянской, Вологодской, Калужской, Воронежской, Ленинградской областей и Республики Башкортостан.

В Тверской области на базе ООО «Верхневожский животноводческий комплекс» осуществляется проект по созданию племенной фермы на 2 тыс.голов чистопородного скота абердин-ангусской породы. Численность скота в данном племенном репродукторе достигла 4,2 тыс. голов.

Процесс производства продукции мясного скотоводства наименее подвержено рискам недопроизводства и перепроизводства. При соблюдении технологии содержания и кормления мясного скота можно получить запланированный объем продукции.

Модель определения стратегических приоритетов развития предприятия отрасли мясного скотоводства. Современный мясопродуктовый комплекс любой страны, в том числе и России, представляет собой достаточно сложную производственно-организационную структуру, между отдельными элементами которой существует тесная взаимозависимость. Нельзя увеличить потребление мяса и мясопродуктов до рационального уровня:

- без наличия высокопроизводительных мясных пород;
- без их полноценного кормления;
- без своевременной и полной переработки живого веса снятых из откорма животных и хорошо организованной оптовой и розничной торговли.

Для каждого сельскохозяйственного предприятия и его системы управления выбор приоритетов стратегического развития носит прикладной характер и основывается на предвидении и учете достоверности динамики текущих показателей и конечных результатов разных процессов на степень развития предприятий, четкого видения их ресурсных возможностей и приемлемости средств привлечения дополнительных ресурсов.

Такая позиция позволяет построить графическую модель анализа и определения приоритетов развития системы управления (рис. 1) [9; 10]. Полноценному использованию предложенного подхода и вышеупомянутых методов могут помешать определенные ограничения, связанные со спецификой управленческого труда что требует содержательного анализа и формирования на этой основе обоснованных мероприятий развития системы управления.

Заключение. Сущность стратегического развития предприятия заключается в подготовке имеющихся ресурсов к возможностям, которые открываются в будущем путем применения развращенного стратегического анализа и разработки стратегических планов с целью достижения поставленных целей и получения стойких преимуществ над конкурентами, путем своевремен-



Рис. 1. Модель определения стратегических приоритетов развития предприятия мясного скотоводства

ной реакции и быстрой адаптации к непредсказуемым изменениям окружающей среды и выработке продукции, которая будет признана потребителем. Данный процесс определенно должен осуществляться с учетом специфики деятельности предприятий конкретной сферы деятельности, в частности – отрасли мясного скотоводства.

Предприятие может иметь долгосрочный успех только в том случае, когда стратегия его развития будет соглашаться с соб-

ственным потенциалом и с целями социального экономического развития общества. Проблемные моменты будущей деятельности рассматриваются стратегией через поиск дополнительных возможностей корректировки слабых сторон деятельности предприятия. На основании полученной информации разрабатывается обобщенная модель разработки стратегии развития предприятия, которая базируется на обоснованном выборе направлений развития предприятия.

Библиография

1. Азаев, Г.Л. Конкурентные преимущества фирмы / Г.Л. Азаев, А.П. Челенков. – М., 2000.
2. Зеленков, И.П. Скотоводство / П.И. Зеленков, А.И. Баранников, А.П. Зеленков. – Ростов-на-Дону, 2005.
3. Данкверт, С.А. Экономический рост производства отраслей животноводства России (методология и перспективы): дис. ... д-ра экон. наук. – М., 2004.
4. Зелепухин, А.Г. Мясное скотоводство и пути его развития в Российской Федерации / А.Г. Зелепухин, Ф.Г. Каюмов, Л.З. Мазуровский // Вестник мясного скотоводства: материалы Всероссийской научно-практич. конф. – Оренбург, 2005. – Вып. 58. – Том I.
5. Терентьева, А.С. Основные направления развития животноводства США на пороге XXI века // США. Канада: экономика, политика, культура. – 2000. – № 3.
6. Азаров, Г.С. Откорм и нагул скота мясных пород. – М., 1971.
7. Амерханов, Х.А. Значение откорма скота в увеличении производства говядины / Х.А. Амерханов, Д.Л. Левантин // Молочное и мясное скотоводство. – 1999. – № 7.
8. Санду, И.С. Управление инвестиционными процессами в региональном АПК / И.С. Санду, О.В. Ляшенко, Н.А. Резников. – М., 2005.
9. Зуб, А.Т. Системный стратегический менеджмент: методология и практика / А.Т. Зуб, М.В. Локтионов. – М., 2001.
10. Джонсон, Д. Корпоративная стратегия: теория и практика / Д. Джонсон, К. Шоулз, Р. Уиттингтон. – М., 2007.

Bibliography

1. Azaev, G.L. Konkurentnihe preimuthestva firmih / G.L. Azaev, A.P. Chelenkov. – M., 2000.
2. Zelenkov, I.P. Skotovodstvo / P.I. Zelenkov, A.I. Barannikov, A.P. Zelenkov. – Rostov-na-Donu, 2005.
3. Dankvert, S.A. Ehkonomicheskiy rost proizvodstva otrasley zhivotnovodstva Rossii (metodologiya i perspektivih): dis. ... d-ra ehkonom, nauk. – M., 2004.
4. Zelepukhin, A.G. Myasnoe skotovodstvo i puti ego razvitiya v Rossiyskoy Federacii / A.G. Zelepukhin, F.G. Kayumov, L.Z. Mazurovskiy // Vestnik myasnogo skotovodstva: materialih Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. – Orenburg, 2005. – Vihp. 58. – Tom I.
5. Terentjeva, A.S. Osnovnihe napravleniya razvitiya zhivotnovodstva SShA na poroge XXI veka // SShA. Kanada: ehkonomika, politika, kuljtura. – 2000. – № 3.
6. Azarov, G.S. Otkorm i nagul skota myasnihkh porod. – M., 1971.
7. Amerkhanov, Kh.A. Znachenie otkorma skota v uvelichenii proizvodstva govyadinih / Kh.A. Amerkhanov, D.L. Levantin // Molochnoe i myasnoe skotovodstvo. – 1999. – № 7.
8. Sandu, I.S. Upravlenie investicionnimi processami v regionalnom APK / I.S. Sandu, O.V. Lyashenko, H.A. Reznikov. – M., 2005.
9. Zub, A.T. Sistemniy strategicheskiy menedzhment: metodologiya i praktika / A.T. Zub, M.V. Loktionov. – M., 2001.
10. Dzhonson, D. Korporativnaya strategiya: teoriya i praktika / D. Dzhonson, K. Shoulz, R. Uittington. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 20.08.13

Раздел 11

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Редактор раздела:

НАДЕЖДА АНАТОЛЬЕВНА КУЛИКОВА – кандидат филологических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 811:882

Miron N.I. APHORISMS ABOUT PUSHKIN, RUSSIA AND THE RUSSIAN LANGUAGE. In this publication briefly outlines the questions about poetry Pushkin, Russian language and its significance for russians and Russia.

Key words: Pushkin, poetry, Russian language, the Russians and Russia.

Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

АФОРИЗМЫ О ПУШКИНЕ, РОССИИ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящей статье в лаконичной форме излагаются вопросы о поэзии Пушкина, русском языке и его значении для россиян и России.

Ключевые слова: Пушкин, поэзия, русский язык, россияне, Россия.

Афоризмам присуща лаконичность и отточенность формы, они позволяют коротко и выразительно передать мысль, подчеркнуть значимость той или иной идеи. Публикация продолжает подборку афоризмов, использованных автором в качестве одного из средств воспитания [1-6]. На сей раз афоризмы затрагивают один из актуальных аспектов воспитания студентов, а именно, любовь и бережное отношение к русскому языку, личное отношение к А.С. Пушкину как гению русского слова, русской мысли.

* Бог щедро одарил Россию, дав ей великого сына – Пушкина.

* Пушкин – солнце русской поэзии, не знающее ни затмения, ни заката.

* Поэтическое творчество Пушкина есть дар трёх богов: бога неба, бога земли и бога России.

* В лирике Пушкина, как в музыке Моцарта, есть прелесть и пророчество, которые заставляют преклоняться перед ним весь мир.

* Гений и дух русской нации, как в капле воды, отражены в бессмертных творениях Пушкина.

* Истинная любовь к России немыслима без любви к творческому наследию и личности гениального Пушкина.

* Russia ad Pushkinem amorem suam canat. Россия воспевает свою любовь к Пушкину.

* Как гимн высокому и светлому чувству любви звучит, затрагивая струны души, поэтический гимн Пушкина «Я помню чудное мгновенье».

Я вижу чудное мгновенье:
Передо мной явилась ты –
Не мимолётное виденье,
А гений чистой красоты¹.

* Душе приятно аккумулировать и интерпретировать светлые мысли великого Пушкина.

* Pro animi Pushkini verba sunt optima medicamenta. Слова Пушкина для души – лучшие лекарства.

* Поэзия Пушкина отличается изяществом слова, чарующей музыкальностью и образностью.

* Слушая божественно приятную мелодию пушкинской «Метели» композитора Г.В. Свиридова, обретаешь духовную силу и неизъяснимое чувство гордости за принадлежность к Родине Пушкина – России.

* У Пушкина что ни слово, то – жемчужина.

* Поэзия Пушкина – это радужные брызги мудрых и возвышенных мыслей.

* Пушкина читать – на душе благодать.

* Читая Пушкина, слышишь и видишь Его.

* У каждого из нас свой Пушкин: незабвенный любимый и неповторимый.

* Пушкин входит в нашу в нашу духовную и интеллектуальную жизнь с первыми сказками – однажды и навсегда.

* Прикосновение юной души к творчеству Пушкина производит необыкновенно сильное впечатление и порой становится судьбоносным.

* Каждая встреча с Пушкиным будит в нас благородные мысли и желания «Отчизне посвятить души прекрасные порывы».

* Дорогой читатель! Если волею Судьбы Вы окажетесь в Санкт-Петербурге в метро, и услышите голос диктора: «Следующая станция «Чёрная Речка», то на остановке выйдите из вагона. И Вы увидите Его – Александра Сергеевича Пушкина. Поклонитесь Гению русской нации, русского языка и русской литературы!

* Произведения, навечно вошедшие в золотой фонд мировой поэзии, создавались Пушкиным в условиях высшего эмоционального напряжения, постоянных стрессов и парадоксов. Человек с обыкновенными данными в спокойной обстановке не может сделать подобного.

* Обстоятельства жизни Пушкина сложились так, что ему пришлось защищать честь своего творчества, честь своей жены и свою честь... на дуэли.

* Роковая дуэль Пушкина – это сорванный Дантесом алый цветок поэзии, свернувшийся в пушистом снегу живописной окраины града Петрова – Чёрной Речки.

* Достигший вершин хирургического искусства В.И. Даль, оперировавший левой рукой, как правой, оказался не в силах

¹ Видоизменённые строки А.С. Пушкина.



изменить что-либо в состоянии стремительно уходящего в мир иной знаменитого пациента – Поэта Всея Руси Пушкина...

* Хирургия времён Пушкина ещё не достигла того уровня своего развития, чтобы спасти физическую и творческую жизнь раненого в живот Поэта.

* Умирающий Пушкин, бросив последний взгляд на любимые книги, произнёс: «Прощайте, други мои!».

* У дома на Мойке, 12, где жил Пушкин, собралось много народу в ожидании врачебного чуда. Но чудо не свершилось: поэт ушёл из жизни земной в жизнь небесную, навсегда оставив нам своё нетленное Слово.

* Сколько бессмертных литературных шедевров создал бы Пушкин, дожив до благородной творческой старости!

* Хотя Пушкин прекрасен и оригинален, он – не одинокая поэтическая звезда богатой талантами России.

* Судьбой не была предусмотрена прижизненная встреча Пушкина и Лермонтова: они встретились на небесах... И на реальном пьедестале народной любви и славы они вечно будут рядом.

* Если бы Пушкин написал только один-единственный роман в стихах – «Евгений Онегин», то и этого было бы достаточно для того, чтобы навсегда остаться в истории мировой литературы.

* Любая книга Пушкина: словно святая, так как в ней есть заветы грядущим поколениям России. И не только.

* Pushkin noster magister, nostra gloria et nostrum sol est. Пушкин – наш учитель, наша слава и наше солнце.

* Читайте Пушкина, учитесь у Пушкина: Пушкин неисчерпаем!

* Gratia Alexander Sergejewitch! Спасибо, Александр Сергеевич! Gratia Pushkini Patria Russia! Спасибо, Родина Пушкина Россия!

* Когда мы говорим: «Пушкин» – подразумеваем русский язык, а когда говорим: «русский язык» – подразумеваем Пушкина.

* Красивый русский язык ниспослан Богом великому, мудрому и неисчерпаемо талантливому народу.

* В годы жизни Пушкина не было электричества и шариковых ручек. На рабочем столе поэта стояли чернильница и свеча. В ночное время свеча изображала на стене силуэт сидевшей рядом с поэтом изящной и любимой жены – Натальи Николаевны. Как много дум и чувств вызывает этот чудесный силуэт!

На дорожке, у опушки,
Кто-то видится вдали –
Неужели это Пушкин
С распрекрасной Натали.

* Вся жизнь Натальи Николаевны была овеяна романтическими легендами такими же красивыми, как и она сама.

* Русский язык под гусиным пером гениального Пушкина раскрывает свои изумительные свойства. О, Пушкина Перо, люблю тебя!

* На чистом, как родниковая вода, русском языке говорят только те, кто душой постигал Слово Пушкина, кто любит Россию, и для кого Россия – Родина.

* Человек любой национальности, проживающий в России, владеющий русским языком и проникнутый русским духом, вправе называть себя не только россиянином, но и русским.

* Слушать русскую речь с акцентом есть великое очарование.

* В России жить – по-русски говорить.

* Русский язык нисколько не сложнее латыни: при желании им может овладеть каждый, кто любит Пушкина и Россию.

* Wer den Puschkin will gut verstehen, muss in Russland beginnt gehen. Кто хочет хорошо понимать язык Пушкина, должен непременно побывать в России.

* Тому, кто хочет стать лоцманом в море современных компьютерных технологий, необходимо быть полиглотом. Но, а знать русский язык – сам Бог велел.

* Для иностранцев, любящих и уважающих Россию, её народ и культуру, русский язык – язык души.

* Студенты-иностранцы, хорошо владеющие русским языком, имеют шанс стать классными переводчиками и действовать как мост дружбы и сотрудничества между народами своей страны и народами России.

* Для каждого нового россиянина русский язык – это золотой ключ к жизненному и профессиональному успеху.

* Литературный язык Пушкина стал вторым родным языком многих народов великой и прекрасной России.

* Русский язык уверенно шествует по планете Земля: в любом уголке любой страны, где говорят по-русски, – там Русский дух, там Русью пахнет.

* Россия, Украина, Беларусь: что ни говорите, и как ни говорите, а всё равно – Русь. Настанут времена, когда братские языковые ручьи сольются в многоязыковом море Руси Единой.

* *Vitae meus amor Russia*. Любовь моей жизни – Россия.

* Россия, русский язык и Пушкин – наша гордость, наша слава и наша судьба: сегодня, завтра и всегда.

* *Russiam amorate!* Любите Россию!

* В каждом из нас живёт Пушкин со всеми великими помыслами и чувствами.

* *Pushkin vitam nostrum ornat*. Пушкин украшает нашу жизнь.

* В творчестве Пушкина каждый раз открываешь для себя что-то новое, возвышенное и поучительное.

* Читая золотые россыпи поэзии Пушкина, мы поднимаемся на высочайшие вершины своего духовного и интеллектуального развития.

* *Pushkin noster magister magnus*. Пушкин – наш великий учитель.

* Сколько в пушкинских строках мудрой простоты, музыкальности и ясности.

* К каждому слову Пушкина надо относиться *cum pietate* (с большим уважением).

* Для России каждая дата, связанная с именем Пушкина – памятная, независимо от того, юбилейная она или нет.

* Пушкин интернационален: в Италии он – итальянец, в Греции – грек, а в России – родной человек.

* Россиянам, надо сделать всё возможное, чтобы сохранить словарь Пушкина: каждое слово поэта бесценно.

* *Pushkini poesia morte carent*. Поэзия Пушкина бессмертна.

* Светлое Имя Пушкина навсегда останется в скрижалях истории человечества.

Библиографический список

1. МIRON, Н.И. Афоризмы о педагогике и хирургии // Кан-Алтай. – 1998. – № 1.
2. МIRON, Н.И. Слово о русском языке и Пушкине // Мир науки, культуры, образования. – 2004. – № 1.
3. МIRON, Н.И. Слово о русском языке и Пушкине. – Горно-Алтайск: Универ-Принт, 2005.
4. МIRON, Н.И. Слово о хирургах и хирургии // Проблемы и перспективы современной науки: сб. научных трудов. – Томск, 2008. – Вып. 1.
5. МIRON Н.И. Приглашение в чудесный мир хирургии // Актуальные проблемы современной науки: труды 10-й Международной телеконференции. Том 2. – № 1. % Томск, 2013. % С. 119%128.
6. МIRON, Н.И. Золотые педагогические афоризмы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38).
7. Мирский, М.Б. Исцеляющий скальпелем. – М., 1983.
8. Петровский, Б.В. Хирург и жизнь. – М., 1989.
9. Пушкин, А.С. Избранное. – М., 2003.

Bibliography

1. MIRON, N.I. Aforizmih o pedagogike i khirurgii // Kan-Altayj. – 1998. – № 1.
2. MIRON, N.I. Slovo o russkom yazihke i Pushkine // Mir nauki, kuljturii, obrazovaniya. – 2004. – № 1.
3. MIRON, N.I. Slovo o russkom yazihke i Pushkine. – Gorno-Altayjsk: Univer-Print, 2005.
4. MIRON, N.I. Slovo o khirurgakh i khirurgii // Problemih i perspektivih sovremennoj nauki: sb. nauchnihkh trudov. – Tomsk, 2008. – Vihp. 1.
5. MIRON N.I. Priglasenie v chudesnihy mir khirurgii // Aktualnihe problemih sovremennoj nauki: trudih 10-yj Mezhdunarodnoj telekonferencii. Tom 2. – № 1. - Tomsk, 2013. - S. 119-128.
6. MIRON, N.I. Zolotihe pedagogicheskie aforizmih // Mir nauki, kuljturii, obrazovaniya. – 2013. – № 1(38).
7. Mirskiy, M.B. Iscelyayuthiy skaljpelem. – M., 1983.
8. Petrovskiy, B.V. Khirurg i zhiznj. – M., 1989.
9. Pushkin, A.S. Izbrannoe. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 17.09.13

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	2
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ	
В.Б. Батоцыренов СООТНОШЕНИЕ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИИ ПОТОКА, ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ВОЛЕВОГО КОНТРОЛЯ НА АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ	3
Е.Р. Джумалиева ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ	7
Е.Н. Ермишкин ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ЛИЧНОСТНО ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЙ ПРОЦЕСС, ПОРОЖДАЕМЫЙ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	9
В.Л. Крайник, В.Г. Тюкин ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	10
Г.М. Кулаева МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ 5-11 КЛАССОВ ЯЗЫКОВОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА	14
А.В. Куряков ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКО	16
И.В. Суворова МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В РОССИИ	19
Л.А. Филимонюк, М.И. Джаубаева ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ	22
Т.А. Филь СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТИ К ФАСИЛИТАЦИИ ПЕДАГОГА	24
В.П. Шибеев ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ	27
А.Н. Азарнова ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИАТОРА	29
И.А. Байгушева МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ	31
О.Ю. Пискун ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ОРИЕНТИРОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ	34
Н.А. Равчеева КОЕ-ЧТО О РИТМЕ (К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЮНОГО КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА)	37
Н.Г. Батечко СИНЕРГИЯ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ	39
С.В. Кривых ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ 050100 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	43
М.А. Назаренко ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ВУЗА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО МАЛОГО ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ Г. ДУБНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	45
М.Н. Ивановская МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	47
М.А. Назаренко ОСОБЕННОСТИ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	50
М.Б. Синяговская СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО РАБОЧИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА	53
М.А. Назаренко СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО – НЕОТЪЕМЛЕМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В МАЛОМ ГОРОДЕ (НА ПРИМЕРЕ Г. ДУБНА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	55
М.Б. Синяговская ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАМКИ ГЕРМАНИИ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ	58
Н.Д. Андреева, Н.В. Малиновская ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	60
М.А. Бондаренко, В.С. Нургалеев ГАРМОНИЗАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ	65
Е.Л. Ванскова ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА	67
М.В. Воробьева ТИПОЛОГИЯ ТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ	69
В.В. Горбунова ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ МЕЖСУБЪЕКТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ В ПРЕДИКЦИИ УСПЕШНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	73
Ю.А. Егорова ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ	77
С.Г. Корлякова, А.Г. Островерхов МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ..	79
Л.И. Ляпустина К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
Э.Ф. Садыкова, А.А. Ниязова ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «022000.62 – ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ»	83
Л.В. Скитская, Ю.И. Щербаков К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ	84
Д.В. Фурсова ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК УСЛОВИЕ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА	87
А.Ю. Холоимов, И.А. Тухлов, А.А. Цакоев ВНЕАУДИТОРНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	89
Л.А. Мокрецова, Е.Н. Бойко НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ	92
Н.А. Швеиц АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПУБЛИКАЦИЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВЫСОКОРЕЙТИНГОВЫХ ЖУРНАЛАХ КАК НАЧАЛО МЕЖДУНАРОДНОЙ АВТОРСКОЙ КАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА	94
А.Ю. Чуфенева УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	96
С.П. Казанцева ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	98
Т.А. Панчук, В.В. Харченко АРХАИЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АЛТАЯ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	100
В.В. Харченко, Т.А. Панчук СОВРЕМЕННЫЕ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА	102
И.Ю. Азизова СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
Ф.Н. Алипханова, С.А. Баланов ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КАК	

САМООРГАНИЗАЦИЯ КУРСАНТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОГО ИНСТИТУ- ТА	109	Е.А. Рябич ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХ- СЯ ШКОЛ ФИЗИКЕ	151	В.В. Дудко ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬ- НОСТЬ И ЕЕ КРИТЕРИИ	194
М.В. Воробьева, Н.М. Андронкина СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПЕРЕВОДА	110	А.В. Петров, Г.В. Алмадакова ПЕРЕХОД ОТ ПЕДАГОГИКИ ГРАМОТ- НОСТИ К ПЕДАГОГИКЕ РАЗВИТИЯ	154	Е.В. Зеленина К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА	196
Т.Л. Дубровина ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОСНОВЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИ- КАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА СПО	114	Е.А. Раенко, А.В. Петров ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИСТОЧНИКЕ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЗАКОНОМЕРНОСТИ, РАССМАТРИВАЕ- МЫЕ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА	156	И.А. Пономарева РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВ- НОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКИХ ДОСТИЖЕНИЙ	199
Л.Б. Кочарян РОЛЬ И ФУНКЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛО- ГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	121	А.В. Усова ИДЕИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ XIX – НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ	160	А.А. Черняевский ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМА- ТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ...	201
О.А. Милаш ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: НЕОБХОДИ- МОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДО- ВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	124	Н.С. Часовских ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕС- КИХ АСПЕКТОВ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕС- КОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ РАЗВИВАЮ- ЩЕМ ОБУЧЕНИИ	163	В.Н. Александровская «СОЦИАЛЬНОЕ ПОДРАЖАНИЕ» И «ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ»: ПСИХОЛО- ГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ	203
С.А. Старченко МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЕДИНЕНИЯ ФИЗИКИ И БИОЛОГИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖ- ДЕНИИ	127	И.Н. Сергиенко ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КЛУБ КАК ОПТИМАЛЬНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ	166	А.С. Фомин, Д.А. Фомин ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТАНЦА В НГПИ – НГПУ: ХРОНОЛОГИЯ УТВЕРЖДЕНИЯ	207
В.А. Тариева ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВА- НИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ	130	Н.В. Абрамовских СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	169	А.С. Чухров ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИ- ТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИ- ЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	209
Т.В. Улитенко ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ЖИЗНЕН- НОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ У СОВРЕ- МЕННЫХ СТУДЕНТОВ	131	А.Н. Алгаев МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКА- ТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	171	Став Ариэль ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СО СКЛОННОСТЬЮ К ПЕДОФИЛИИ	211
А.А. Фенькина ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПОСТИЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ	134	Т.И. Далдаева РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ ЧЕРЕЗ ТЕХНО- ЛОГИЮ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ	174	Н.В. Плетнева, В.В. Собольников ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА СУИЦИДА: КОНТЕКСТ ДЕСТРУКТИВ- НОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТ- НЕГО	216
Г.А. Хаустова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНО- ГО ПРИНЦИПА ПРИ РАБОТЕ СТУДЕН- ТОВ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОС- ТИ	137	О.А. Зюзина, С.М. Зырянова СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕД- СТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ РАЗНЫХ ВИДОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ	176	В.В. Собольников, Ю.Б. Юрченко РАЗБОЙ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФЕНОМЕН: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛО- ГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	218
А.И. Юдина, Т.А. Хорошева СИСТЕМА МОНИТОРИНГА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ	138	И.С. Кобозева СОЦИОГЕНЕЗИС НАЦИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	180	И.Э. Соколовская РЕЛИГИОЗНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ПРОЦЕССАМИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ	220
Г.В. Алмадакова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАЛОГОВЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ	142	С.О. Ларионова, С.Н. Сорокоумова АРТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИ- ЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ У МЛАД- ШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	184	А.А. Стреленко ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВАЯ ВИКТИМ- НОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛО- ГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	222
В.А. Петров ОТ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ – К СООТВЕТСТВУЮЩЕМУ ПРИНЦИПУ В ДИДАКТИКЕ	144	Л.В. Матвеева, М.А. Дарменко САМООБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА: ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ КОНСТАТИРУЮЩЕ- ГО ОБСЛЕДОВАНИЯ)	186	М.П. Сутырина, С.О. Пономарева ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕ- НИЯ В КОНФЛИКТЕ У ЛИЦ С НАРУ- ШЕННЫМ СЛУХОМ	224
И.Е. Карнаух МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИ- ЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ПЕДВУЗЕ	146	И.Н. Сергиенко МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИ- ОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКИ ПРИ УСЛОВИИ ОПТИМАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	189	М.Г. Чухрова, А.С. Чухров ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ИОЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ МОЗГА КАК ИНДИКАТОР ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	227
Г.Б. Рупасова, Н.С. Часовских ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЩЕНАУЧНЫХ МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ НА ЛАБОРА- ТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ	150			М.В. Шпехт, Ю. Подгорецки КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНО- СТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: ВЛИЯНИЕ АЛЕКСИТИМИИ	231
				А.В. Савченков, П.В. Лизунов ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕН- ЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДЕВИАНТ-	

НЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА- НИЯ 233	СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ 277	Т.Н. Никонова, Л.И. Толстых, Н.А. Куликова КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СТАРООБРЯДЦЕВ ГОРНОГО АЛТАЯ 317
Е.А. Ятлова, Н.С. Козлов КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОСНОВЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ 235	Г.П. Козубовская КОСТЮМ В ПРОЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА: РОМАН «ДЫМ» 281	Е.А. Курлова АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ТУРИСТ»: СТРУКТУРА, ДИНАМИКА, ТЕКСТОВЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ 321
Н.Г. Ломова, В.Г. Лякишева ОБ ОПЫТЕ И ПЕРСПЕКТИВАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГотов- КИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИ- ПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ХОДЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 238	М.Я. Добря ДИНАМИЗМ ДЕТСКОЙ РЕЧИ И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В ОСВОЕНИИ ЭЛОКУ- ТИВНЫХ СРЕДСТВ РЕБЕНКОМ 284	Р.Ш. Расулова АНАЛИТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ВЫРАЖЕ- НИЯ ТАКСИСА ОДНОВРЕМЕННОСТИ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ 323
М.А. Харлов УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ И РЕФЛЕК- СИВНЫЕ НАЧАЛА В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВА- НИИ 240	Т.Х. Очур МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СКАЗКИ «ДЕРЕВО АГАР-САНДАН» С. САРЫГ-ООЛА 287	А.Н. Смолина ФИГУРАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИ- ТЕЛЬНОСТИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ТАТЬЯНЫ БЕК 325
О.А. Шамшикова, В.И. Волохова ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СТАНДАРТИЗАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ЛИЧНОСТИ» Э. ХАРТМАН- НА 243	Д.С. Храмченко КОНФРОНТАЦИЯ КОММУНИКАНТОВ В ПИСЬМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИО- НАЛЬНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 288	В.Д. Линьков «КЛЯТВА ПРИ ГРОБЕ ГОСПОДНЕМ» Н.А. ПОЛЕВОГО: ОСОБЕННОСТИ РОМАННОЙ СТРУКТУРЫ 328
В.И. Матис МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И НАУЧНОГО ПРОЕКТИРОВА- НИЯ 248	Р.П. Абдина К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ ЭКЗОТИЗМОВ 290	Е.А. Гаршина КОНЦЕПТ «САД» КАК ДОМИНАНТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЛЕС, ПАРК, РОЩА, ОГОРОД», РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩЕЙ ПРОСТРАН- СТВО В РОМАНЕ И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА» 329
А.А. Муронов СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ: УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ 251	Т.Е. Арсеньева РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКИ КОММУНИКА- ТИВНОГО РАВЕНСТВА . В ПРОСВЕТИ- ТЕЛЬСКОМ РАДИОДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММЫ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ») 292	З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов ФИТОНИМЫ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 332
Т.А. Филь, Н.В. Дмитриева СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К ФАСИЛИ- ТАЦИИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 254	Е.В. Бобырева СФЕРЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА 296	А.Н. Смолина ПРОПОВЕДЬ-СЛОВО В СОВРЕМЕН- НОЙ РОССИЙСКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИА- ЛЕ ПЕРЕДАЧИ «ЦЕРКОВНЫЙ КАЛЕНДАРЬ» С О. ЕВГЕНИЕМ ПОПИЧЕНКО) 334
Т.П. Монако КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К МАТЕМА- ТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОС- ТЕЙ 259	Н.Г. Искужина ОСНОВЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАВО- ВОЙ СИСТЕМЫ И ЗАКОНОТВОРЧЕ- СТВА РОССИИ, РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН В РЕШЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ ВОПРОСОВ 299	Р.Д. Сунчугашев, И.М. Чебокакова ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КЫЗЫЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА ХАКАССКОГО ЯЗЫКА.. 338
М.И. Зайкин, С.В. Напалков МОДЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ WEB-КВЕСТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВА- ТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 262	Чу Шуся ТАКТИКИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКОМФОРТА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ 301	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ
Л.Л. Лашкова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 265	М.А. Аверина, Т.Н. Хомутова ЧИСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ ФРАЗЕОЛО- ГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ 304	К.О. Тюгаева ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЛАСТИЧЕСКИХ И ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ МИХАИЛА ШВАРЦМАНА 341
Е.А. Поцулко КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕВИАЦИИ ЛИЧНОСТИ 268	Н.А. Азаренко ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ АВТОРСКОЙ МЕТАФОРЫ Ф.М. ДОСТОВЕВСКОГО «ЮРОДИВЫЙ ПЕРСОНАЖ ЕСТЬ ХРИСТОЛИКИЙ ПЕРСОНАЖ» (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ») 306	Н.Л. Панина ИЗОБРАЖЕНИЕ В ПОЗДНЕЙ РУКО- ПИСНОЙ ТРАДИЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ 343
Л.И. Самбиева БЕНЧМАРКИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 271	Е.В. Боброва АПОКАЛИПСИЧЕСКИЕ И БИБЛЕЙС- КИЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ Е.Ю. КУЗЬМИНОЙ-КАРАВАЕВОЙ (НА ПРИМЕРЕ СБОРИКА «РУФЬ») 309	Н.П. Коляденко, С.Ю. Лысенко А. ПУШКИН – П. ЧАЙКОВСКИЙ – Р. ПЕТИ: ДИАЛОГ «ДАННОГО» И «СОЗДАННОГО» В БАЛЕТЕ «ПИКОВАЯ ДАМА» 346
Е.А. Шани ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИ- ЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 274	Е.А. Горн ДЕСКРИПТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ЦВЕТО- ОБОЗНАЧЕНИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕН- НОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 312	Ю. И. Тарасова АРХИТЕКТУРНО-ДЕКОРАТИВНОЕ УБРАНСТВО ДОХОДНЫХ ДОМОВ В ГОРОДАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ . 351
Л.Л. Макарова К АНАЛИЗУ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ	И.Д. Карпова КАТЕГОРИЯ ОТРИЦАНИЯ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ 314	А.А. Белокуров РОДИНА КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ АЛТАЯ 352
		Е.В. Лубяная ПИАНИСТЫ СОВРЕМЕННОГО ДЖАЗА: СРЕДА, РЕПЕРТУАР, СТИЛИСТИКА 356

ИСТОРИЯ

- В.А. Бармин**
СТОЛКНОВЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ
ИНТЕРЕСОВ СОВЕТСКОГО СОЮЗА
И ВЕЛИКИХ ДЕРЖАВ В СИНЦЗЯНЕ
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 40-Х ГГ.
XX ВЕКА 359
- С.В. Кузнецов**
ВЛИЯНИЕ РЕФОРМ Д.А. МИЛЮТИНА
НА ВОЕННУЮ ИСТОРИЮ РОССИИ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА 363
- Е.А. Тимохин**
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
СУДОПРОИЗВОДСТВА В УЕЗДАХ
ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В XVII ВЕКЕ . 366
- И.В. Куприянова**
РЕВОЛЮЦИЯ И ГРАЖДАНСКАЯ
ВОЙНА – ГОДЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРООБРЯД-
ЧЕСТВА АЛТАЯ 369
- А.А. Чернова**
ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ОБЛАСТНИЧЕС-
КОМ ДВИЖЕНИИ СИБИРИ НАЧАЛА
XX ВЕКА 373

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- И.В. Леонов**
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГИКИ
РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕ-
НИЙ О БАЗИСНЫХ «РЕГУЛЯРНОС-
ТЯХ» МАКРОИСТОРИИ 377
- Е.В. Гейко**
РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ
КОМПОНЕНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О ЧЕСТИ 381
- В.И. Марков**
ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ
КУЛЬТУРЫ 383
- Г.Н. Миненко**
О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ К ДУХОВ-
НО-НРАВСТВЕННОМУ СТАНОВЛЕ-
НИЮ И ВОСПИТАНИЮ
МОЛОДЕЖИ 385
- Н.Т. Ултургашева,
И.Г. Ултургашева**
ОБРЯДЫ ЗАЩИТЫ ЖИЗНИ В ТРАДИ-
ЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТЮРКОВ
СИБИРИ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД
(НА ПРИМЕРЕ ПОХОРОННО-ПОМИ-
НАЛЬНОЙ ОБРЯДНОСТИ) 389
- Е.А. Полякова**
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИ-
КИ СОБРАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И
ЦЕРКОВНЫХ МУЗЕЕВ НАГЛЯДНЫХ
ПОСОБИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА 391

МЕДИЦИНА

- Д.В. Молодан**
ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО
СОСТОЯНИЯ ЭНДОТЕЛИЯ У БОЛЬ-
НЫХ ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ
С ОЖИРЕНИЕМ И БЕССИМПТОМНОЙ
ГИПЕРУРИКЕМИЕЙ 395
- В.Н. Кохно, Е.М. Локтин,
В.А. Зотов, Т.С. Флягин**
ПРОВОДНИКОВАЯ АНЕСТЕЗИЯ ПРИ
ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ БОЛЬНЫМ
С НАРУШЕНИЯМИ УГЛЕВОДНОГО
ОБМЕНА 398

- Е.А. Калужный, Ю.Г. Кузмичёв,
С.В. Михайлова, А.И. Чекмарева**
ИЗУЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ НИЖЕГО-
РОДСКОЙ ОБЛАСТИ С ИСПОЛЬЗОВА-
НИЕМ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ... 401
- О.В. Пронин, Л.В. Пронина,
С.В. Пронин**
ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ,
КЛИНИЧЕСКОГО ТЕЧЕНИЯ И ТЕРА-
ПИИ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ
БОЛИ (NON-CANCER) 405
- Е.В. Маркова, В.А. Козлов**
ВОЗМОЖНОСТИ КЛЕТОЧНОЙ
ТЕРАПИИ ПРИ ОПИАТНОЙ ЗАВИСИ-
МОСТИ 410
- М.И. Чепрасова, Л.А. Шпагина**
КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАССТРОЙСТВ ДЕПРЕССИВНОГО
СПЕКТРА ПРИ ПОЛИ-
НЕВРОПАТИЯХ 412

СОЦИОЛОГИЯ

- М.С. Маслов**
ПЕЧАТНАЯ КНИГА В АСПЕКТЕ
СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАН-
СТВА 416

ФИЛОСОФИЯ

- С.П. Елин**
ПОСТСОВЕТСКАЯ ЭЛИТА В ЕЁ
ИСТОРИЧЕСКОЙ ДИНАМИКЕ
ПРОЦЕССА СТРУКТУРИЗАЦИИ 418
- М.П. Меняева**
ПРИНЦИП СОГЛАСИЯ В КОНТЕКСТЕ
КОНЦЕПЦИИ НООСФЕРЫ
В.И. ВЕРНАДСКОГО 422
- О.Г. Глухова**
ИДЕАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ ЛИЧНОСТИ:
НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ВНУТ-
РЕННЯЯ ФОРМА ЯЗЫКОВ
ПОЗНАНИЯ 424

ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ

- Л.В. Байлагасов, К.С. Павлова**
АДАПТАЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ
ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КОРЕННЫХ ЭТНОСОВ РЕСПУБЛИКИ
АЛТАЙ К СОВРЕМЕННЫМ ПОТРЕБНО-
СТЯМ ТУРИСТСКОЙ ОТРАСЛИ 428
- В.А. Бакаев, Н.В. Савченко**
ЗОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ГИДРОХИМИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
МАЛЫХ ОЗЁР НОВОСИБИРСКОЙ
ОБЛАСТИ 430
- О.В. Бударина**
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УПРАВЛЕ-
НИЯ ЗАПАХОМ В АТМОСФЕРНОМ
ВОЗДУХЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 435
- А.В. Морозкина, В.П. Стариков,
К.А. Берников, Т.М. Старикова**
МЕЛКИЕ МЛЕКОПИТАЮЩИЕ УРБАНИ-
ЗИРОВАННОЙ И НЕНАРУШЕННОЙ
ТЕРРИТОРИЙ СРЕДНЕГО
ПРИБОЬЯ 437
- Е.Ю. Зарубина**
ПЕРВИЧНАЯ ПРОДУКЦИЯ МАКРОФИ-

ТОВ ТРЕХ РАЗНОТИПНЫХ САПРОПЕ-
ЛЕВЫХ ОЗЕР ЮГА ЗАПАДНОЙ
СИБИРИ (В ПРЕДЕЛАХ НОВОСИБИР-
СКОЙ ОБЛАСТИ) В 2012 ГОДУ 441

- Г.В. Кум**
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ АНОМАЛИИ
ДИАТОМОВЫХ ВОДОРОСЛЕЙ
ФИТОЭПИЛИТОНА КАК ИНДИКАТОРЫ
КАЧЕСТВА ВОДЫ ВОДОТОКОВ
И ВОДОЕМОВ ГОРНОГО АЛТАЯ ... 444
- А.В. Морозкина, В.П. Стариков**
ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИИ
ПОЛЁВКИ-ЭКОНОМКИ
ГОРОДА СУРГУТА 449
- С.Г. Платонова**
ТИПИЗАЦИЯ ПРИГРАНИЧНЫХ
ТЕРРИТОРИЙ ТРАНСГРАНИЧНЫХ
БАССЕЙНОВ РЕК ЮГА СИБИРИ ... 453
- В.И. Егоров, А.А. Мельберг,
А.В. Михайлов, Н.Я. Тейхреб**
АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ОКРУЖАЮЩЕЙ
СРЕДЫ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ 457

ЭКОНОМИКА

- О.А. Борис**
ХОЛИСТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ИНФОРМАЦИЕЙ КАК ФАКТОР СТРАТЕ-
ГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИННОВАЦИОН-
НОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 460
- Т.В. Летаева, В.Н. Софронов**
ПРЕДПОСЫЛКИ К СОЗДАНИЮ
МИКРОРЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА (НА ПРИМЕРЕ
МИКРОРЕГИОНА «СЕВЕР ЧЕЛЯБИНС-
КОЙ ОБЛАСТИ») 463
- А.А. Тихонов**
УЧЕТ ОТРАСЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПРЕДПРИЯТИЙ МЯСНОГО СКОТО-
ВОДСТВА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ
ОТРАСЛИ 465

ИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- Н.И. Мирон**
АФОРИЗМЫ О ПУШКИНЕ, РОССИИ И
РУССКОМ ЯЗЫКЕ 468
- ИНФОРМАЦИЯ 479

ALPHABETICAL INDEX	2	STUDENTS	34	Lyapustina L.I. TO A QUESTION THE VALUE OF FOREIGN LANGUAGE AT A PRIMARY STAGE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	81
<u>PEDAGOGICS.</u> <u>PSYCHOLOGY</u>		Ravcheeva N.A. ON RHYTHM (TRAINING A YOUNG CONCERTMASTER)	37	Sadykova E.F., Niyazova A.A. COMPETENCE ORIENTED DESIGN – EDUCATIONAL MODULES IN AREAS OF TRAINING, «022000.62 – ECOLOGY AND NATURAL RESOURCES»	83
Batotsyrenov V.B. RATIO OF INFLUENCE OF MOTIVATION FLOW OF PERSONAL PROPERTY AND VOLITIONAL CONTROL IN ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS	3	Batechko N.G. SCIENTIFIC APPROACHES SYNERGY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN CONDITIONS OF MASTER'S PROGRAM	39	Skitskaya L.V., Shcherbakov Y.I. TO THE QUESTION THE OPTIMIZATION OF COMMUNICATION DIALOGUE PRESCHOOL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL-LEARNING PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	84
Dzhumaliyeva E.R. INFORMATION COMPETENCE AS THE COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY AND INFORMATION SECURITY	7	Krivykh S.V. DIVERSIFICATION OF VOCATIONAL EDUCATION FOR EXAMPLE DIRECTION 050100 PEDAGOGICAL EDUCATION	43	Fursova D.V. EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A CONDITION OF EDUCATIONAL SUCCESS OF STUDENTS- PSYCHOLOGISTS	87
Ermishkina E.N. CHILD CENTERED PEDAGOGICAL INTERACTION AS A DETERMINISTIC PROCESS GENERATED BY THE JOINT ACTIVITIES	9	Nazarenko M.A. INTEGRATION OF THE UNIVERSITY IN THE SOCIO-CULTURAL SPACE OF A SMALL CITY (FOR EXAMPLE, DUBNA, MOSCOW REGION)	45	Kholoimov A.U., Tuhlov I.A., Tsakoev A.A. EXTRACURRICULAR PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS IN ORDER TO RAISE OF PATRIOTIC EDUCATION	89
Kraynik V.L., Tyukin V.G. EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL FND TECHNOLOGY THAT FORMS READINESS OF CADETS OF THE INTERIOR TO USE MEANS AND METHODS OF REHABILITATING OF PHYSICAL TRAINING IN PROFESSIONAL ACTIVITIES	10	Ivanovskaya M.N. MODEL OF FORMATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF THE GRADUATE OF TECHNICAL COLLEGE	47	Mokretsova L.A., Boyko E.N. ISSUES IN STUDENTS' FORMATION OF BUSINESS CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION THROUGH INTERNET- COMMUNICATION TOOLS	92
Kulaeva G.M. METHODICAL MODEL OF FORMATION BY PUPILS OF 5 – 11 CLASSES LINGUISTIC AESTHETIC IDEAL	14	Nazarenko M.A. FEATURES OF EUROPEAN INTEGRATION IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION	50	Shvets N.A. AN ANALYSIS OF RESEARCH PUBLICATIONS IN MOST-CITED FOREIGN JOURNALS AS THE BEGINNING OF AN INTERNATIONAL AUTHOR'S CAREER OF HIGH SCHOOL LECTURES	94
Kuryakov A.V. ESSENTIAL PRINCIPLES OF A.S. MAKARENKO'S EDUCATIONAL SYSTEM	16	Sinyagovskaya M.B. STATE AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF WORKERS IN EU COUNTRIES ...	53	Chufeneva A.Yu. MANAGEMENT OF LEARNING AND RESEARCH ACTIVITIES OF THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: THEORY AND PRACTICE	96
Suvorova I.V. MODELS OF DISTANCE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN IN RUSSIA	19	Nazarenko M.A. SOCIAL PARTNERSHIP – AN ESSENTIAL CONDITION FOR THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE UNIVERSITY IN A SMALL TOWN (FOR EXAMPLE, DUBNA, MOSCOW REGION)	55	Kazanseva S.P. THE PROFESSIONAL ORIENTATE TECHNOLOGIES, ITS PROJECTION AND THE ROLE IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER	98
Filimonyuk L.A., Dzhaubayeva M.I. WAYS OF FORMATION OF COMPONENTS OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF YOUTH IN THE POLYCULTURAL REGION	22	Sinyagovskaya M. B. FEATURES OF QUALIFICATION FRAMEWORK OF GERMANY IN EUROPEAN INTEGRATION	58	Panchuk T.A., Harchenko V.V. ARCHAIC TECHNOLOGIES OF ALTAI IN THE CONTENT TRAINING TEACHERS	100
Fil T.A. COMPREHENSIVE CHARACTERISTICS OF PREPAREDNESS TO FACILITATION THE TEACHER	24	Andreeva N.D., Malinovskaya N.B. PROBLEMS OF FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATION ACTION OF STUDENTS IN SCHOOLS TEACHING BIOLOGY	60	Harchenko V.V., Panchuk T.A. MODERN AND PERSPECTIVE TECHNOLOGIES OF THE ALTAI REGION	102
Shibayev V.P. PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE: STRUCTURE, CONTENTS. CRITERIA DEVELOPMENT	27	Bondarenko M.A. Nurgaleev V.S. HARMONIZATION AS PSYCHOLOGICAL STRATEGY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONS	65	Azizova I.J. SUBJECT-REFLEXIVE LEARNING AS A STRATEGY OF METHODOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS- BIOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF HUMANITARIANIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION	105
Azarnova A.N. EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF MEDIATOR'S PROFESSIONAL ACTIVITY	29	Vanskova E.L. THE EXTREME FACTORS INFLUENCING QUALITY OF PERFORMING ACTIVITY OF THE MUSICIAN	67	Aliphanova F.N., Balanov S.A. DISCIPLINE AS SELF-ORGANIZATION IN THE STRUCTURE OF THE CADET TRAINING OF THE MILITARY INSTITUTION	109
Baygusheva I.A. MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED MATHEMATICAL TRAINING OF ECONOMISTS AT A HIGHER SCHOOL	31	Vorobyeva M.V. TEXT TYPOLOGY FOR THE FORMATION OF CREATIVE SKILLS OF FOREIGN COMMUNICATION	69	Vorobyeva M.V., Andronkina N.M. EXERCISE SYSTEM FOR FORMATION OF CREATIVE SKILLS OF FOREIGN	
Piskun O.U. FORMATION OF MORAL POINTS IN CONDITIONS OF SPECIALLY ORGANISED CULTURAL AND EDUCATIONAL SCHOOL SPACE AS ONE OF THE WAYS OF PSYCHO- LOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL PROGRESS OF DEAF		Gorbunova V.V. PREDICTION OF SUCCESSFULNESS IN THE TEAMWORK ON BASIS OF THE IMPLICIT THEORIES OF INTER- SUBJECT INTERACTION	73		
		Egorova Y.A. THE PROBLEM OF GOAL-SETTING IN LEARNING ACTIVITIES AND APPROACHES TO ITS SOLUTION	77		
		Korlyakova S.G., Ostroverkhov A.G. MUSICAL AND RHYTHMIC ABILITY AS COMPONENT OF MUSICAL ABILITIES	79		

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION BASED ON TRANSLATION	110	Rayenko E.A., Petrov A.V. PHILOSOPHICAL IDEAS OF THE SOURCE OF THE STATISTICAL REGULARITY, CONSIDERED WITHIN MODERN COMPETENCE-BASED MODEL OF GRADUATES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION	156	OF TEACHERS TO TEACH STUDENTS – SPORTSMENS	199
Dubrovina T.L. POSSIBILITIES OF NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONTINUING EDUCATION TEACHERS FROM TECHNICAL AND VOCATIONAL CYCLE SPO	114	Usova A.V. IDEAS OF DEVELOPING TRAINING IN WORKS OF TEACHERS BY XIX – THE BEGINNINGS OF THE XX CENTURY	160	Chernjavskij A.A. THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE	201
Kocharian L.B. THE ROLE AND FUNCTIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN FORMING THE ECOLOGICAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN	121	Chasovsky N.S. USE OF METHODOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PHYSICAL EXPERIMENT IN PERSONALLY FOCUSED DEVELOPING TRAINING	163	Alexandrovskaya V.N. «SOCIAL IMITATION» AND «IDEAL IMAGE»: PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH	203
Milash O. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: THE NECESSITY OF FORMING STUDENTS' RESEARCH CULTURE	124	Sergienko I.N. PROFESSIONAL CLUB AS AN OPTIMAL WAY OF FORMING A SUCCESSFUL PERSON	166	Fomin A.S., Fomin D.A. PEDAGOGICAL TECHNOLOGYS OF DANCE IN THE NGPI – NGPU: CHONOLOGIA OF STATEMENT	207
Starchenko S.A. METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF INTERCONNECTION OF PHYSICS AND BIOLOGY IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	127	Abramovskikh N.V. SUBSTANTIAL ASPECTS OF THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS	169	Chukhrov A.S. PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT THE TECHNICAL UNIVERSITY	209
Tariyeva V.A. THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK AS THE CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS TO SELF- CHECKING	130	Algaev A.N. METHOD OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE MOBILITY OF THE FUTURE TEACHERS- PSYCHOLOGISTS	171	Stav Ariel PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS WITH A TENDENCY TO PEDOPHILIA	211
Ulitenko T.V. THE INDIVIDUAL DIFFERENCES OF A SUBJECTIVE PICTURE OF LIFE PATH OF MODERN STUDENTS	131	Daldaeva T.I. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL POSITION OF PROSPECTIVE LAWYERS AT THEIR PROFESSIONAL TRAINING ATINSTITUTES OF HIGHER EDUCATION BY WAY OF CONTEXT LEARNING TECHNOLOGY	174	Pletneva N.V., Sobolnikov V.V. PSYCHOLOGICAL NATURE OF SUICIDE: THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF PERSONALITY AND DESTRUCTIVE BEHAVIOURMINOR	216
Fenkina A.A. GAME ACTIVITY OF THE PRESCHOOLERS CHILD AS CULTURE COMPREHENSION	134	Zuzina O.A., Zyryanova S.M. THE SYSTEM OF WORK IN TEACHING ELDER CHILDREN UNDER SCHOOL AGE TO SING BY MEANS OF INTEGRATION THE DIFFERENT KINDS OF ART AKTIVITY	176	Sobolnikov V.V., Yurchenko Y.B. ROBBERY AS A DESTRUCTIV: THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ANALISIS	218
Khaustova G.A. USING THE INTERDISCIPLINARY PRINCIPLE FOR WORK STUDENTS WITH TEXT IN THE SPECIALTY	137	Kobozeva I.S. SOTSIOGENEZIS NATIONAL MUSIC AND MUSIC EDUCATION	180	Sokolovsky I.E. RELIGIOUS IDENTITY IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY AND ITS RELATIONSHIP WITH PROCESSES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION	220
Yudina A.I., Khorosheva T.A. MONITORING SYSTEM EFFECTIVENESS OF EVALUATION WITH FAMILY	138	Larionova S.O., Sorokoumova S.N. ART THERAPY AS A MEANS OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOUR OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT	184	Strelenko, A.A. CHILDREN AND YOUTH VICTIMIZATION AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON	222
Almadakova G. V. USE OF DIALOGUE TASKS WHEN TRAINING STUDENTS IN THE GENERAL PHYSICS	142	Matveyeva L.V., Darmenko M.A. SELF-EDUCATION IN THE SPHERE OF MUSIC ART: SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' PERSPECTIVE (BASED ON THE RESULTS OF THE EVALUATION SURVEY)	186	Sutyryna M.P., Ponamareva S.O. RELATIONSHIP OF SOCIAL INTELLIGENCE AND MODEL BEHAVIOR IN CONFLICT AT THE HEARING IMPAIRED	224
Petrov V.A. FROM THE PRINCIPLE OF CONCRETENESS IN PSYCHOLOGY – TO THE CORRESPONDING PRINCIPLE IN DIDACTICS	144	Sergienko I.N. A MODEL OF FORMATION OF A PROFESSIONAL CAPACITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS ON CONDITIONS OF OPTIMAL COMBINATION OF EDUCATIONAL FORMS	189	Chukhrova M.G., Chukhrov A.S. SPACE-TIME ORGANIZATION BIOELECTRIC PROCESSES BRAIN AS INDICATOR COPING	227
Karnaukh I.E. TECHNIQUE AND TECHNOLOGY OF REALIZATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS BY PREPARATION OF TEACHERS OF PHYSICS IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY	146	Dudko V.V. PEDAGOGICAL INTENTIONALITY AND ITS CRITERIA	194	Specht M., Podgorecky Y. STRAIN IN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF MILITARY MEN: THE IMPACT ALEXITHYMIA	231
Rupasova G.B., Chasovsky N.S. USE OF GENERAL SCIENTIFIC METHODS OF KNOWLEDGE ON LABORATORY RESEARCHES ON THE GENERAL PHYSICS	150	Zelenina E.B. TO THE QUESTION OF ACTUALIZATION OF INNOVATIVE POTENTIAL OF A EDUCATOR	196	Savchenkov A.V., Lizunov P.V. THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AT STUDENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION	233
Ryabich E.A. ANALYSIS AND SYNTHESIS USE WHEN TRAINING PUPILS OF SCHOOLS IN PHYSICS	151	Ponomareva I.A. REFLEXIVITI AS JNE OF THE MAIN COMPONENTS OF READINESS		Yatlova E.A., Kozlov N.S. COMPETENCE METHOD IN THE BASIS OF STUDENTS' TRAINING FOR SELF- ORGANIZATION OF HEALTHY LIFE- STYLE WITH THE HELP OF PHYSICAL TRAINING IN AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION	235
Petrov V.A., Almadakova G.V. TRANSITION FROM LITERACY PEDAGOGICS TO DEVELOPMENT PEDAGOGICS	154			Lomova N.G., Lyakisheva V.G. ABOUT EXPERIENCE AND PROSPECTS OF IMPROVEMENT OF PREPARATION OF CIVIL AND MUNICIPAL SERVANTS IN THE	

COURSE OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS	238
Kharlov M.A. MANAGEMENT OF KNOWLEDGE AND REFLECTIVE BEGINNINGS IN VOCATIONAL TRAINING	240
Shamshikova O.A., Volokhova V.I. PSYCHOMETRIC ANALYSIS AND STANDARDIZATION OF FOREIGN TECHNIQUE "BOUNDARIES IN THE MIND" BY ERNEST HARTMANN M.D.	243
Matis V.I. METHODOLOGICAL PROBLEMS OF SCIENCE AND THE SCIENTIFIC DESIGN	248
Muronov A.A. THE SUBJECT OF EDUCATION: THE CONDITIONS AND FACTORS .	251
Fil T.A., Dmitrieva N.V. STRUCTURE OF PREPAREDNESS TO FACILITATION THE TEACHER PRIMARY CLASSES	254
Monako T.P. THE COMPLEX APPROACH TO MATHEMATICAL PREPARATION STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALITIES	259
Zaykin M.I., Napalkov S.V. MODEL REPRESENTATION OF USE OF THEMATIC EDUCATIONAL WEB QUESTS ON MATHEMATICS AS THE DEVELOPMENT TOOL OF INFORMATIVE INDEPENDENCE OF SCHOOL STUDENTS	262
Lashkova L.L. USE OF ACTIVE METHODS OF TRAINING IN THE COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION	265
Potsulko O.A. COMMUNICATION DEVIATION OF PERSONALITY	268
Sambieva L.I. APPLICATION OF TECHNOLOGY OF THE BENCHMARKING IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER	271
Shants E.A. PROJECT TRAINING AS A FACTOR OF INNOVATIVE CHANGES IN THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY	274
Makarova L.L. TO THE ANALYSIS OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL IDENTITY	277
<u>FILOLOGY</u>	
Kozubovskaya G.P. COSTUME IN I.S.TURGENEV'S PROSE: THE NOVEL «SMOKE»	281
Dobrya M.Ya. DYNAMICS OF CHILDREN'S SPEECH AND ITS DEMONSTRATION IN MASTERING OF LANGUAGE'S ELOKUKIV MEANS BY CHILD	284
Ochur T.H. THE MYTHOLOGICAL BASES OF TALE «TREE AGAR-SANDAN» BY S. SARYG-OOL	287
Khranchenko D.S. CONFRONTATION OF INTERLOCUTORS IN WRITTEN BUSINESS ENGLISH DISCOURSE: FUNCTIONAL-SYNERGETIC ANALYSIS	288
Abdina R.P. THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF EXOTICISM. THIS ARTICLE PROVIDES A THEMATIC CLASSIFICATION OF EXOTIC WORDS THAT REVEAL THE EXTENT AND NATURE OF LEXICAL AND CULTURAL RELATIONS BETWEEN THE LANGUAGES AND ETHNICITIES	290
Arsenyeva T.E. TACTIC OF COMMUNICATIVE EQUALITY IN EDUCATIONAL RADIO DISCOURSE (BY THE «ECHO MOSCOW» RADIO'S ISSUES OF «GOVORIM PO-RUSSKI»)	292
Bobyreva E.V. AREAS OF FUNCTIONING AND PECULIARITIES OF RELIGIOUS DISCOURSE	296
Iskuzhina N.G. THE FOUNDATIONS OF THE INTERNATIONAL LEGAL SYSTEM AND LAWMAKING, RUSSIA, REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN IN SOLVING LINGUISTIC ISSUES	299
Chu Shuxia VERBAL BEHAVIOUR TACTICSUSED IN THE SITUATION OF COMMUNICATIVE DISCOMFORT IN CROSS-CULTURAL BUSINESS COMMUNICATION	301
Averina M.A., Khomutova T.N. NUMERIC COMPONENT OF RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS	304
Azarenko N.A. THE LINGUISTIC REPRESENTATION OF F.M. DOSTOEVSKY'S ORIGINAL METAPHOR EXPRESSED AS «AN IDIOT IS A GOD'S FOOL» IN CRIME AND PUNISHMENT	306
Bobrova E.V. THE APOCALYPTIC AND BIBLICAL MOTIFS IN THE LIRICS OF E.U. KUZMINA-KARAVAEVA (ON THE BASIS OF THE ANTHOLOGY «RUTH»)	309
Gorn E.A. DESCRIPTIVE FUNCTION OF COLOUR TERMS IN MODERN ENGLISH FICTION	312
Karpova I. THE CONCEPT OF NEGATION FROM THE STANDPOINT OF COGNITIVE LINGUISTICS	314
Nikonova T.N., Tolstiy L.I., Kulikova N.A. COMMUNICATIVE CULTURE OF OLD BELIEVERS OF THE MOUNTAIN ALTAI	317
Kurlova E.A. THE ASSOCIATIVE SEMANTIC FIELD TOURIST: STRUCTURE, DYNAMICS AND CONTEXT	321
Rasulova R.Sh. ANALYTICAL EXPRESSIONS METHOD OF SIMULTANEITY TAXIS IN THE BASHKIR LANGUAGE	323
Smolina A., Makhalova K. FIGURATIVE MEANS OF EXPRESSION IN TATIANA BEK'S POETRY	325
Lyinkov V.D. CANDIDATE OF PHILOLOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, CHIEF OF THE DEPARTMENT OF LITERATURE OF GASU	328
Garshina E.A. CONCEPT OF «GARDEN» AS THE BASIS OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF «FOREST, PARK, GROVE, ORCHARD» REPRESENTING «SPACE» IN THE NOVEL BY I.A. BUNIN «THE LIFE OF ARSENJEV»	329
Kaskarakova Z.Ye., Kyzlasov A.S. PHYTONYMS IN THE KHAKASS LANGUAGE: STRUCTURAL-SEMANTIC ASPECT	332
Smolina A. SERMON-WORD IN MODERN RUSSIAN ORTHODOX TELECOMMUNICATION (BASED ON THE MATERIAL FOR THE PROGRAMME «CHURCH CALENDAR» WITH EVGENIY POPICHENKO)	334
Sunchugashev R.D., Chebochakova I.M. ABOUT PECULIARITIES OF THE KYZYL DIALECT OF THE KHAKASS LANGUAGE	338
<u>ARTS STADIES</u>	
Tyugaeva K.O. INTERRELATION OF PLASTIC AND VERBAL COMPOSITIONS IN MIKHAIL SHVARTSMAN'S CREATIVITY	341
Panina N.L. VISUALS IN THE LATE MANUSCRIPT TRADITION: PROBLEMS OF DESCRIPTION	343
Kolyadenko N.P., LySENKO S.Y. A. PUSHKIN – H. TCHAIKOVSKY – R. PETIT: DIALOGUE BETWEEN «GIVEN» AND «CREATED» IN «QUEEN OF SPADES» BALLET DANCE	346
Tarasova Y.I. ARCHITECTURAL-DECORATIVE DESIGN OF PROFITABLE HOUSES IN CITIES OF WESTERN SIBERIA	351
Belokurov A.A. MOTHERLAND AS ESTHETIC CATEGORY IN TRADITIONAL AND MODERN CULTURE OF FOLKS OF ALTAI	352
Lubyanaya E.V. MODERN JAZZ PIANISTS: ENVIRONMENT, REPERTOIRE, STYLE	356
<u>HISTORY</u>	
Barmin V.A. COLLISION OF REGIONAL INTERESTS OF THE SOVIET UNION AND GREAT POWERS IN SINKIANG IN THE FIRST HALF OF THE 1940S	359
Kuznetsov S.V. THE IMPACT OF REFORMS OF D. A. MILYUTIN ON RUSSIAN MILITARY HISTORY OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY	363
Timohin E.A. THE MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF JUDICIAL PROCEEDINGS IN THE TOWNS OF WEST SIBERIA (XVII C)	366

Kuprianova I.V. REVOLUTION AND CIVIL WAR – YEARS POLITICAL SELF-DETERMINATION OF A STAROBYADCHISTVO OF ALTAI	369
---	-----

Chernova A.A. FORMING PART OF ART MOVEMENT OBLASTNICHESKOM IN SIBERIA IN THE EARLY XX CENTURY	373
---	-----

CULTUROLOGY

Leonov I.V. SOME ASPECTS OF THE LOGIC OF EVOLUTION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT BASIC «REGULARITIES» OF MACRO- HISTORY	377
---	-----

Geyko E.V. RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL NOTIONS OF HONOR	381
--	-----

Markov V.I. TOLERANCE IN SPACE OF CULTURE	383
--	-----

Minenko G.N. A SYSTEMATIC APPROACH TO THE SPIRITUAL AND MORAL FORMATION AND EDUCATION OF YOUTH	385
--	-----

Ulturgasheva N.T., Ulturgasheva I.G. RITES OF PROTECTING LIFE IN THE TRADITIONAL CULTURE OF TURKIC SIBERIA (ON THE EXAMPLE OF FUNERAL AND MEMORIAL CEREMONIES)	389
--	-----

Poljakova E.A. SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF STRUCTURES OF PEDAGOGICAL AND CHURCH MUSEUMS OF VISUAL AIDS OF WESTERN SIBERIA IN THE END 19TH – THE EARLY 20TH CENTURY	391
---	-----

MEDICINE

Molodan D.V. CHANGING OF ENDOTHELIAL FUNCTION IN HYPERTENSION PATIENTS WITH OBESITY AND ASYMPTOMATIC HYPERURICEMIA	395
--	-----

Kohno V.N., Loktin E.M., Zotov V.A., Flyagin T.S. NERVE BLOKADE IN THE PROVIDE OF CARE TO PATIENTS WITH DISORDERS OF CARBOHYDRATE METABOLISM	398
---	-----

Kalyuzhny E.A., Kuzmichev Y.G., Mikhailova S.V., Chekmareva A.I. STUDY OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF RURAL SCHOOL CHILDREN WITH COMPREHENSIVE EVALUATION	401
--	-----

Pronin O.V., Pronina L.V., Pronin S.V. FEATURES DIAGNOSIS, CLINICAL AND TREATMENT OF CHRONIC PAIN SYNDROME (NON-CANCER)	405
---	-----

Markova E.V., Kozlov V.A. THE POSSIBILITY OF CELL THERAPY IN THE CASE OF OPIOID DEPENDENCE	410
--	-----

Cheprasova M.I., Shpagina L.A. CLINICAL FEATURES OF THE DEPRESSIVE DISORDERS IN THE POLYNEUROPATHY	412
--	-----

СОЦИОЛОГИЯ

Maslov M.S. PRINTED BOOKS IN THE CONTEXT MODERN MEDIA	416
--	-----

PHILOSOPHY

Elin S.P. POST-SOVIET ELITE IN ITS HISTORICAL DEVELOPMENT PROCESS STRUCTURIZATION	418
---	-----

Menyaeva M.P. THE CONCORD PRINCIPLE IN THE CONTEXT OF NOOSPHERE CONCEPT BY V.I. VERNADSKIY	422
--	-----

Glukhova O.G. IDEAL IMAGE OF PERSONA: NARRATION APPROACH AS A IMMANENT FORM OF THE COGNITIVE LANGUAGE	424
--	-----

ECOLOGY ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

Baylagasov L.V., Pavlova K.S. ADAPTATION OF TRADITIONAL ECONOMIC ACTIVITIES OF INDIGENOUS ETHNIC GROUPS OF ALTAI REPUBLIC TO MODERN NEEDS OF TOURISM INDUSTRY	428
---	-----

Bakaev V.A., Savchenko N.V. NOVOSIBIRSK REGION SMALL LAKES' ZONAL FEATURES OF HYDROCHEMICAL CONDITION	430
---	-----

Budarina O.V. THE ACTUAL PROBLEMS OF ODOUR REGULATION IN AMBIENT AIR AND WAYS OF THEIR DECISION IN MODERN CONDITIONS	435
---	-----

Morozkina A.V., Starikov V.P., Bernikov K.A., Starikova T.M. SMALL MAMMALS IN THE URBANIZED AND UNDISTURBED TERRITORIES OF THE MIDDLE OB REGION	437
---	-----

Zarubina E.Yu. PRIMARY MACROPHYTE PRODUCTION OF THREE DIFFERENT- TYPE SAPROPELIC LAKES IN THE SOUTH OF WEST SIBERIA (WITHIN NOVOSIBIRSK OBLAST') IN 2012 ..	441
---	-----

Kim G.V. MORPHOLOGICAL ABNORMALITIES OF PHYTOEPILTON DIATOMS AS INDICATORS OF WATER QUALITY IN STREAMS AND LAKES OF GORNY ALTAI	444
---	-----

Morozkina A.V., Starikov V.P. ECOLOGICAL FEATURES OF THE ROOT VOLE IN THE CITY OF SURGUT 449	
--	--

Platonova S.G. TYPES OF REGIONS OF TRANSBOUNDARY BASINS OF THE SOUTH OF SIBERIA	453
---	-----

Egorov V.I., Melbert A.A., Mikhaylov A.V., Teikhreb N.Y. ANALYSIS OF THE ENVIRONMENT IN THE REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION	457
---	-----

ECONOMICS

Boris O.A. HOLISTIC MANAGEMENT INFORMATION AS A FACTOR IN THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF SOCIAL INNOVATION ORIENTED ORGANIZATION	460
--	-----

Letaeva T.V., Sofronov V.N. BACKGROUND TO THE CREATION OF EDUCATIONAL MIKROREGIONAL IN THE CLUSTER (FOR EXAMPLE, MICROREGIONS "NORTH OF CHELYABINSK REGION»)	463
--	-----

Tihonov A.A. THE STUDY OF THE DEVELOPMENT FACTORS OF AGRICULTURAL ENTERPRISES: MAINTENANCE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT PARADIGM	465
--	-----

FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING ACTIVITIES

Miron N.I. APHORISMS ABOUT PUSHKIN, RUSSIA AND THE RUSSIAN LANGUAGE	468
---	-----

THE INFORMATION FOR AUTORS . 479

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarm@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик 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: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского 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. Барнаурской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р. социологических наук, профессор, зав.каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
- **АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО** – д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА** – д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологи, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@mail.ru
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Тел.: 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 ИЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- «Искусствоведение»
- «История»
- «Культурология»
- «Медицина»
- «Педагогика»
- «Психология»
- «Социология»
- «Филология»
- «Философия»
- «Экология»
- «Экономика»
- «Юриспруденция»

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых ссылок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате *jpg.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
геогр.	– географических наук	пед. наук.	– педагогических наук
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	проф.	– профессор
дис.	– диссертация	психол. наук.	– психологических наук
доц.	– доцент	Р/д	– режим доступа
д-р.	– доктор	ред.	– редактор
журн.	– журнал	рис.	– рисунок
зав. каф.	– заведующий кафедрой	сельхоз. наук	– сельскохозяйственных наук
изд-во	– издательство	социол. наук	– социологических наук
ист.	– исторических	ст. преп.	– старший преподаватель
канд.	– кандидат	тех. наук	– технических наук
каф.	– кафедра	филол. наук	– филологических наук
мед. наук	– медицинских наук	филос. наук	– философских наук
н.с.	– научный сотрудник	Э/р	– электронный ресурс
		эконом. наук	– экономических наук
		юр. наук	– юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

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 kuljturiih. — 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».