

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№1(13)

Февраль 2009

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор А.В. Петров —
доктор педагогических наук, профес-
сор ГАГУ, член международного союза
журналистов (г. Горно-Алтайск)

Зам. главного редактора А.И. Гурьев —
доктор педагогических наук, профес-
сор ГАГУ, член международного союза
журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

ИЗДАТЕЛЬ:

АлтГАКИ, ГАГУ, ИВЭП СО РАН, ЧИРПО

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск,
ул. Ленкина, 1.

Университет, редколлегия
журнала «Мир науки, культуры,
образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: psa@gasu.ru

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

<http://iweb.asu.ru>

Индекс научного цитирования:

<http://elibrary.ru>

Журнал зарегистрирован

в Министерстве РФ по делам
печати и телерадиокоммуникаций.

Свидетельство о регистрации

№ПИ 77-14649;

в международном издательском

центре Centre International de

Г ISSN 20 rue Bachaumont

75002 Paris France

Подписано в печать 19.02.2009.

Формат 60х84/8. Усл.печ.л. 27,9. Тираж 500

экз. Зак. №08970

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2006

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

Д. Майкельсон — доктор филологических наук, профессор (США)

Ионеску Сербан — доктор психологии, доктор медицины, профессор
университета Париж 8 (Франция)

В.В. Новиков — доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

У. Грисволд — доктор наук, профессор университета штата Канзас (США)

М.С. Панин — доктор биологических наук, профессор (Казахстан)

Л.Л. Штуден — доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ю.В. Сенько — академик РАО, доктор педагогических наук, профес-
сор АГУ (г. Барнаул)

П.И. Костенюк — доктор педагогических наук, профессор ЧИРПО
(г. Челябинск)

А.В. Пузанов — доктор биологических наук, профессор,
заместитель директора по научной работе института водных и
экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

Г.В. Оленина — кандидат педагогических наук, доцент АлтГАКИ
(г. Барнаул)

М.Г. Сухова — кандидат географических наук, доцент ГАГУ
(г. Горно-Алтайск)

Н.С. Гребенникова — кандидат филологических наук, профессор
кафедры литературы Горно-Алтайского государственного универ-
ситета (г. Горно-Алтайск)

С.Х. Мараян (*ведущий менеджер журнала*) — член-корр. ПАНИ
(г. Горно-Алтайск)

М.А. Останина (*редактор английской версии*) — преподаватель
Горно-Алтайского государственного университета

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

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

ЭКОЛОГИЯ

<i>Галахов В.П., Быков Н.И., Самойлова С.Ю., Циликина С.В., Аюрзана Ч.</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ОСАДКИ ДНИЩА ЧУЙСКОЙ КОТЛОВИНЫ (ЮГО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ)	4
<i>Кошелева Е.Д., Кошелев К.Б.</i>	
ПРОГНОЗЫ ВЛИЯНИЯ БУРЛИНСКОГО МАГИСТРАЛЬНОГО КАНАЛА НА ПРИЛЕГАЮЩИЕ АГРОЛАНДШАФТЫ	7
<i>Зиновьев А.Т., Кошелев К.Б., Марусин К.В.</i>	
ЧИСЛЕННЫЙ ПРОГНОЗ РУСЛОВЫХ ПРОЦЕССОВ НА УЧАСТКЕ РЕКИ ОБЬ В РАЙОНЕ БАРНАУЛЬСКИХ РЕЧНЫХ ВОДОЗАБОРОВ С ЦЕЛЬЮ ИХ УСТОЙЧИВОГО ВОДОПОТРЕБЛЕНИЯ	12
<i>Литвиненко С.А.</i>	
МОНИТОРИНГ ШУМОВОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА	15
<i>Пузанов А.В., Рождественская Т.А.</i>	
РТУТЬ В ПОЧВАХ БАССЕЙНА ВЕРХНЕГО АЛЕЯ	16
<i>Балыкин С.Н., Ключников М.В.</i>	
ПОЧВЫ ЛИСТВЕННИЧНЫХ ЛЕСОВ ГОРНОГО АЛТАЯ	20
<i>Долматова Л.А.</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НЕФТЕПРОДУКТОВ И ФЕНОЛОВ В ВОДЕ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА И СВЯЗАННЫХ С НИМ РЕК	22
<i>Кириллова Т.В., Котовщиков А.В.</i>	
РАСТИТЕЛЬНЫЕ ПИГМЕНТЫ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА	26
<i>Крылова Е.Н.</i>	
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА ПО СОСТАВУ И КОЛИЧЕСТВУ ОЛИГОХЕТ	30
<i>Зарубина Е.Ю.</i>	
СОСТАВ И СТРУКТУРА ФЛОРЫ СОСУДИСТЫХ РАСТЕНИЙ ВОДОЕМОВ И ВОДОТОКОВ БАССЕЙНА р. ЧУЛЬЧИ	32

ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Барбашова Е.Н.</i>	
«ПЕЙЗАЖ НАСТРОЕНИЯ» И ПЕЙЗАЖ «ПРАВДЫ ВИДЕНИЯ» В РАССКАЗАХ ПИСАТЕЛЕЙ «МОЛОДОЙ СИБИРИ»	36
<i>Сенченко Т.А.</i>	
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА-РАССУЖДЕНИЯ	40
<i>Шинюников И.П.</i>	
ЭЛЕМЕНТЫ ДИАЛОГИЧЕСКИХ КАРНА-ВАЛИЗОВАННЫХ ЖАНРОВ В ПОВЕСТИ В.П. АКСЕНОВА «КОЛЛЕГИ»	43
<i>Гуз Ю.В.</i>	
АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НА ВОСПРИЯТИЕ ЦВЕТА НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО АНГЛИЙСКОГО НЕМЕЦКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ	46
<i>Садалова Т.М.</i>	
СКАЗКИ В СИСТЕМЕ ЖАНРОВ АЛТАЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА	50
<i>Селезнёва С.Н.</i>	
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЭВОЛЮЦИИ СЛОВА «ПОКЛОННИК» В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	53
<i>Заева-Бурдонская Е.А.</i>	
ПРОБЛЕМА СТИЛЕОБРАЗОВАНИЯ В ДИЗАЙНЕ	57
<i>Ан С.А.</i>	
МЕХАНИЗМ ТРАДИЦИИ В КЛАССИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЯ	63
<i>Воронин С.Н.</i>	
СТРЕМЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ЖИВОПИСЬЮ	66
<i>Михайлова А.С.</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ИКОНИЧЕСКИХ ОБЪЕКТАХ В ИСТОРИИ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ДИЗАЙНА	69
<i>Романенко Ю.М.</i>	
СЦЕНОГРАФИЯ КАК ВИД ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА	72
<i>Будкева С.М.</i>	
ОРГАНИЧНАЯ КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.Ф. ГЕДИКЕ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА	74
<i>Арцибасова Е.Н.</i>	
ТВОРЧЕСТВО РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ВЗГЛЯДОВ НА ИСКУССТВО Л. Н. ТОЛСТОГО	76
<i>Гуань Сино</i>	
ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЯ И ЯПОНИИ	79
<i>Личман Е.Ю.</i>	
ПРОСТРАНСТВО КАЗАХСКОЙ СТЕПИ В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИКОВ 50-60-х годов ...	80

<i>Катенева И.Г.</i>	
«НАКЛЕИВАНИЕ ЯРЛЫКОВ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ МАНИПУЛЯЦИИ В ТЕКСТАХ ОПОЗИЦИОННЫХ ИЗДАНИЙ	83
<i>Крейдун Ю.А.</i>	
ИКОНОСТАСЫ ПЕРВЫХ МИССИОНЕРСКИХ ХРАМОВ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ	87
<i>Шоломов С.В.</i>	
ГЕРОЙ ПРОЗЫ Р. СОЛНЦЕВА: «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК» НОВОГО ВРЕМЕНИ	89
<i>Чаптыкова Ю.И.</i>	
МИФОЛОГИЗМ ПРОЗЫ И.М. КОСТЯКОВА	92
КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
<i>Штуден Л.П.</i>	
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПАРАЗИТИЗМ ..	96
<i>Автайкина Н.П.</i>	
СОФИЙНОЕ ТОЛКОВАНИЕ ПРИРОДЫ ЦВЕТА В ТРУДАХ ЕВРОПЕЙСКИХ ФИЛОСОФОВ	100
<i>Бочковская В.И.</i>	
ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ АЛТАЯ	103
<i>Головки Т.И.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ СМЕХА В НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ	106

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<i>Сенько Ю.В. Камоза Т.Л.</i>	
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА	110
<i>Гранатов Г.Г., Подкопаев Д.А.</i>	
ПРОГРАММИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ	113
<i>Солодудин В.И.</i>	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	117
<i>Денисенко Ю.В.</i>	
К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ДОСУГА	120
<i>Куминова Л.А., Пезарева Л.Б.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	122
<i>Шангина Е.Ф.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ВЫЯВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО ДАРОВАНИЯ БУДУЩИХ АКТЕРОВ И РЕЖИССЕРОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	125
<i>Казанцева Е.А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	128
<i>Большаков В.В.</i>	
О МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА И ЕЕ РОЛИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
<i>Степанова И.В.</i>	
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ	134
<i>Антропова А.Ю.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	136
<i>Халитова С.А.</i>	
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	139
<i>Зарубина Е.М.</i>	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА	143
<i>Кузнецова И.В.</i>	
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	146
<i>Шарова А.Ю.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	150
<i>Алексеевнина А.К.</i>	
КУЛЬТУРА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ	152

<i>Павлова И.Ю.</i>	
ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА: КОМПОНЕНТЫ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ	155
<i>Бауэр Н.М.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ФИЗИКЕ	158
<i>Фомин В.И.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	161
<i>Гринёва Т.В.</i>	
РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАТЕГОРИИ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»	163
<i>Медведев И.В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ МВД РФ К ФИЗИЧЕСКОМУ САМОВОСПИТАНИЮ	167
<i>Молокова А.В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	170
<i>Ханцева Г.Г., Шмыгалев К.А., Шубина Л.В., Казанцева Ю.В.</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ	174
<i>Плугина Н.А.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНТЕГРАТИВНЫХ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ	176
<i>Широкова Е.А.</i>	
НАГЛЯДНЫЕ ДИНАМИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ..	182
<i>Афонина Р.Н.</i>	
СОДЕРЖАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	184
<i>Кузнецова Л.Н.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОТКРЫТОЙ СМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ОСОШ)	190
<i>Литвина Е.В.</i>	
ЦЕЛИ, СРЕДСТВА, КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	194
<i>Никитина Л.А.</i>	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ..	198
<i>Гусева Т.А.</i>	
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА	202
<i>Долгова В.И., Шумакова О.А.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ	206
<i>Куфтяк Е.В.</i>	
ОЦЕНКА САМОВОСПРИЯТИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКИ	209
<i>Козырева Т.С.</i>	
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ	213
<i>Жданов В.Г.</i>	
ПОЛИТЕХНИЗМ КАК БАЗОВАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	218
<i>Китова Е.Т.</i>	
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	223
<i>Жураковская В.М.</i>	
ТЕХНОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ	226
<i>Дмитриев К.И.</i>	
ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	231

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	234
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	238
ПАМЯТИ ТОВАРИЩА	238
ИНФОРМАЦИЯ	240

Contents

ECOLOGY

<i>Galakhov V.P., Bykov N.I., Samoilova S.Yu., Tsylikina S.V., Aurzana Ch.</i>	
CURRENT SEDIMENTATION IN THE CHUIKSKAYA DEPRESSION BOTTOM (SOUTHEAST ALTAI AS A CASE STUDY)	4
<i>Kosheleva E.D., Koshelev K.B.</i>	
FORECASTS OF INFLUENCE OF THE BURLINSKY MAIN CHANNEL FOR ADJOINING AGROLANDSCAPES	7
<i>Litvinenko S.A.</i>	
THE NOISE CONTAMINATION MONITORING OF INDUSTRIAL CENTER	15
<i>Pusanov A.V., Rozhdestvenskaya T.A.</i>	
MERCURY IN SOILS OF THE UPPER ALEI BASIN	16
<i>Balykin S.N., Kluchnikov M.V.</i>	
THE LARCH FOREST SOILS OF MOUNTAIN ALTAI	20
<i>Dolmatova L.A.</i>	
THE STUDY OF OIL PRODUCTS AND PHENOL CONCENTRATION IN LAKE TELETSKOYE AND ADJACENT RIVERS	22
<i>Kirillova T.V., Kotovshchikov A.V.</i>	
PLANT PIGMENTS AS INDICATORS OF THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR ECOLOGICAL STATE	26
<i>Krylova E.N.</i>	
ESTIMATION OF LAKE TELETSKOYE WATER QUALITY AND BOTTOM SEDIMENTS BY OLIGOCHAETES COMPOSITION AND ABUNDANCE	30
<i>Zarubina E.Yu.</i>	
THE COMPOSITION AND STRUCTURE OF VASCULAR PLANTS FLORA IN LAKES AND STREAMS OF RIVER CHULCHA BASIN.	32

FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Barbashova E.N.</i>	
"LANDSCAPE OF MOOD" AND LANDSCAPE OF "TRUTH OF VISION" IN SHORT STORIES OF WRITERS OF "YOUNG SIBERIA"	36
<i>Senchenko T.A.</i>	
PECULIARITIES METODOLOGIAN RESEARCH OF TEXT-REASONING COMPREHENSION	40
<i>Guz Y.V.</i>	
ASSOCIATION EXPERIMENT ON THE PERCEPTION OF COLOURS BY NATIVE SPEAKERS OF THE RUSSIAN, ENGLISH, GERMAN AND CHINESE LANGUAGES	46
<i>Sadalova T.M.</i>	
THE TALES IN THE SYSTEM OF GENRES ALTAIC FOLKLORE	50
<i>Seleznyova S.N.</i>	
SEMANTICS-STYLISTIC EVOLUTIONS OF THE WORD ADMIRER IN HISTORIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE	53
<i>Zaeva-Burdonskaya H.A.</i>	
PROBLEM OF EVOLUTION OF STYLE IN DESIGN	57
<i>An S.A.</i>	
THE MECHANISM OF TRADITION IN CLASSICAL AND MODERN PAINTING OF CHINA	63
<i>Voronin S.N.</i>	
THE TENDENCY OF THE HUMAN BEING TO SELF-PERFECTION WITH THE MEANS OF PAINTING	66
<i>Mikhaylova A.S.</i>	
TO THE ICONIC OBJECTS IN THE HISTORY OF INDUSTRIAL DESIGN	69
<i>Romanenko J.M.</i>	
SCENOGRAPHY AS A TYPE OF THEATRICAL ART	72
<i>Budkeev S.M.</i>	
A.F. GOEDICKE'S ORGAN CONCERT WORK DURING THE FIRST YEARS OF THE SOVIET PERIOD	74
<i>Artsibasova E.N.</i>	
THE CREATIVE WORK OF RUSSIAN PAINTERS IN THE CONTEXT OF VIEWS ON THE ART OF L.N. TOLSTOY	76
<i>Sino G.</i>	
HISTORICAL COMMUNICATIONS (CONNECTIONS) OF MONUMENTAL DECORATIVE PAINTING OF CHINA AND JAPAN	79
<i>Lichman E.J.</i>	
SPACE OF THE KAZAKH STEPPE IN CREATIVITY OF ARTISTS OF THE 50-60-TIETHS	80
<i>Kateneva I.G.</i>	
"PASTING ON LABELS" IS EFFICIENT METHOD OF MANIPULATION IN OPPOSITIONAL MASS-MEDIA TEXTS	83

<i>Kreidun Y.A.</i>	
ICONOSTASES OF THE FIRST MISSIONERY CATHEDRALS OF ALTAI	87
<i>Sholomov S.V.</i>	
R. SOLNTSEV'S PROSE HERO: "HUMBLE PERSON" OF PRESENT TIME	89
<i>Chaptykova Yu.I.</i>	
MITHOLOGISM IN I. KOSTYAKOV'S PROSE ..	92

CULTUROLOGY

<i>Studen L.L.</i>	
SOCIAL-CULTURAL PARASITISM	96
<i>Avtaikina N.P.</i>	
SOPHIOLOGICAL INTERPRETATION OF THE NATURE OF COLOR IN WORKS OF EUROPEAN PHILOSOPHERS	100
<i>Bochkovskaya V.I.</i>	
INFLUENCE OF ARTISTIC EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF ALTAI ARTISTIC CULTURE	103
<i>Golovko T.I.</i>	
TO THE PROBLEM OF LAUGH IN FOLK CULTURE	106

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<i>Senko Yu.V.</i>	
THE ROLE OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE STRUCTURE OF GENERAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS	110
<i>Granatov G.G.</i>	
PROGRAMMING OF PROBLEM-DEVELOPING CONTROL OF FORMATION OF NATURAL SCIENTIFIC CONCEPTS OF STUDENTS.	113
<i>Soloduchin V.I.</i>	
METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE TRAINING OF SPECIALISTS OF ETHNOCULTURAL ACTIVITY	117
<i>Denisenko Yu.V.</i>	
TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF A MODEL OF STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING IN LEISURE-TIME	120
<i>Kyminova L.A., Pegareva L.D.</i>	
THE FORMATION OF CULTURAL WEALTH OF YOUTH BY MEANS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY	122
<i>Shangina E.F.</i>	
PEDAGOGICAL SKILL IN EXPOSING CREATIVE GIFT OF FUTURE ACTORS AND DIRECTORS ON THE FIRST LEVEL OF TRAINING	125
<i>Kazantseva E.A.</i>	
FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCE IN CONDITIONS OF FOUNDING OF ADDITIONAL EDUCATION	128
<i>Bolshakov V.V.</i>	
ABOUT SYSTEMATIC SERVICE OF REGION'S VOCATIONAL EDUCATION AND ITS ROLE IN MANAGEMENT OF QUALITY OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS' LEADERS' QUALIFICATION INCREASING	131
<i>Stepanova I.V.</i>	
PECULIARITIES OF REALISATION OF INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF FUTURE PRODUSERS TEACHING	134
<i>Antropova A.Yu.</i>	
REALISATION OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE MODEL TO PEDAGOGICAL PROFESSION BETWEEN STUDENTS OF PEDAGO-GICAL COLLEGE ...	136
<i>Halitova S.A.</i>	
SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION AS A SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON	139
<i>Zarubina E.M.</i>	
PLANNING OF PROCESS OF FORMATION OF MANAGEMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TECHNICAL SPECIALITY UNIVERSITY STUDENTS	143
<i>Kuznetsova I.V.</i>	
METHODICAL ASPECTS OF USING INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING OF THE HIGHER SCHOOL STUDENTS	146
<i>Alekseevnina A.K.</i>	
CULTURE OF SPEECH THE TEACHER OF PHYSICS	152
<i>Pavlova I.Y.</i>	
THE ARTISTIC CULTURE OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS: COMPONENTS AND THEIR QUALITATIVE CHARACTERISTICS	155
<i>Bauer N.M.</i>	
THE DIALECTICAL THINKING DEVELOPMENT OF THE FUTURE PROFESSIONALS WHILE THEY STUDY PHYSICS	158
<i>Fomin V.I.</i>	
USAGE OF THE COMPLEX ESTIMATION OF THE RESULTS OF EDUCATION OF A SPECIALIST IN LOGIC MODEL OF A COMPETENCY BUILDING APPROACH	161
<i>Grineva T.V.</i>	
DIFFERENT APPROACHES FOR DEFINITION CATEGORY «MATHEMATICAL THINKING»	163
<i>Medvedev I.V.</i>	
THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL-VALUABLE ATTITUDE OF STUDENTS OF EDUCATIONAL CENTRES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION TO PHYSICAL SELF-EDUCATION	167
<i>Molokova A.V.</i>	
FORMING OF THE TEACHER'S READINESS TO APPLY MODERN INFORMATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL	170
<i>Hantseva G.G., Shmigalev K.A., Shubina L.V., Kazantseva J.V.</i>	
SOCIALLY PEDAGOGICAL TECHNICUES OF THE CORRECTION OF CONDEMMED	174
<i>Plugina N.A.</i>	
THE REALIZATION OF PROGRAMMED CONTROL IN TEACHING INTEGRATED SCIENTIFIC CONCEPTS TO UNIVERSITY STUDENTS	176
<i>Shirokova E.A.</i>	
VISUAL DYNAMIC IMAGES OF MATHEMATICAL ANALYSIS NOTIONS	182
<i>Afonina R.N.</i>	
THE CONTENTS OF NATURALLY-SCIENTIFIC EDUCATION AS EXPEDIENT OF FORMATION SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS EDUCATIONAL-CREATIVE ACTIVITY	184
<i>Kuznetsova L.N.</i>	
THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING COMMUNICATORY COMPETENCE OF DISADAPTED TEENAGERS IN THE OPEN SCIFTED COMPREHENSIVE SCHOOL	190
<i>Litvina E.V.</i>	
THE PURPOSES, EXPEDIENTS, CRITERIONS OF DIAGNOSE OF PUPILS EDUCATION OF SECURITY CULTURE DURING THE PROCESS OF TEACHING HUMANITIES SUBJECTS	194
<i>Nikitina L.A.</i>	
RESEARCH COMPETENCE AND METHODIC TRAINING OF A TEACHER	198
<i>Guseva T.A.</i>	
EXPERIMENTAL METHODS OF THE STUDY TO COGNITIVE ACTIVITY OF THE SUBJECT	202
<i>Dolgova V.I., Shumakova O.A.</i>	
PSYCHOLOGICAL LAWS GOVERNING THE FORMATION OF THE INNOVATION CULTURE	206
<i>Kuftyak E.V.</i>	
PARENTAL SELF-PERCEPTION EVALUATION: RESEARCH AND PSYCHODIAGNOSTIC ISSUES209	
<i>Kozyreva T.S.</i>	
PECULIARITY OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE STAFF IDENTITY IN PENITENTIARY ESTABLISHMENTS	213
<i>Zhdanov W.G.</i>	
POLYTECHNISM AS THE BASE DIDACTIC CATEGORY	218
<i>Kitova E.T.</i>	
FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN RUSSIAN MULTYLEVEL HIGHER VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM	223
<i>Zhurakovskaya V.M.</i>	
THE TECHNOLOGIES OF SELF-REALIZATION OF A STNDENT'S PERSONALITY	226
<i>Dmitriev K.I.</i>	
INTERNET AS A WAY OF ORGANIZATION OF COLLABORATIVE EDUCATION	231
SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH	234
ALPHABETICAL INDEX	238
IN MEMORY OF FRIEND	238
THE INFORMATION FOR AUTORS	240

Раздел 1

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ — кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования — <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)
АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ШИТОВ — кандидат геолого-минералогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 551.556.12

В.П. Галахов, канд. географ. наук, ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

Н.И. Быков, к.г.н., Алт.ГУ, г. Барнаул

С.Ю. Самойлова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

С.В. Циликина, инженер ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

Ч. Аюрзана, ст. преп. Ховдского госуниверситета, Монголия

СОВРЕМЕННЫЕ ОСАДКИ ДНИЩА ЧУЙСКОЙ КОТЛОВИНЫ (Юго-Восточный Алтай)

Для оценки увлажнения Чуйской котловины все имеющиеся наблюдения за осадками приведены к среднему многолетнему, в соответствии с существующими климатическими справочниками. Построена зависимость годовых осадков от абсолютной высоты для наветренных склонов (хребты Сайлюгем, Чихачева, Курайский). Для подветренных склонов построена зависимость годовых осадков от приближения к Южно-Чуйскому хребту. Приводится карта средних, многолетних осадков днища Чуйской котловины.

Ключевые слова: Алтай, Чуйская котловина, днище, увлажнение.

Средние, многолетние характеристики термического режима и увлажнения Чуйской котловины можно найти в «Справочнике по климату СССР» [4-5]. Характеристики приведены для периода осреднения с 1891 по 1964 гг. (осадки) и с 1881 по 1960 гг. (температуры). В «Справочнике» по осадкам для Чуйской котловины приводятся материалы по двум осадкомерным точкам: Кош-Агач и Кызыл-Маны (Бельтир) (табл. 1). Эти величины получены с учетом пересчета осадков от осадкомера с защитой Нифера к осадкомеру с защитой Третьякова и с учетом поправок на смачивание и выдувание.

Средние многолетние характеристики термического режима приводятся для одной станции — Кош-Агач. Наблюдения за осадками Гидрометеослужбой [6] проводилось ещё в трёх точках: на метеорологических постах Тол-Тура (1959-1965), Чаган-Узун (1948-1965) и ГМС Уландрык (с декабря 1961 г. по июнь 1995 г.). На ГМС Уландрык также велись наблюдения за температурой воздуха. Материалы этих наблюдений послужили для приво́дки метеорологических характеристик к длинному ряду и получения средних, многолетних характеристик по коротким рядам (рис. 1, табл. 2).

В период с 1957 по 1959 гг. сотрудниками ГТИ проводились наблюдения за осадками у села Кокорю, при выходе рек Бар-Бургазы и Чаган-Бургазы из гор в котловину [3]. Эти непродолжительные материалы дают представление увлажнения юго-восточной части котловины. Для приво́дки к средним, многолетним осадкам по посту Кокорю использовалась ГМС Кош-Агач (рис. 2).

Поскольку на постах Бар-Бургазы и Чаган-Бургазы наблюдения проводились лишь в июне-августе 1958 г. для

оценки статистических связей использовались декадные и месячные суммы осадков поста Кокорю (рис. 3).

Кроме длиннорядных ГМС, постов Кош-Агач и Кызыл-Маны (Бельтир) на рассматриваемой территории есть ещё один осадкомерный пост с длинным рядом наблюдений: Чаган-Узун. Период наблюдений с октября 1948 г. До 1956 г. наблюдения проводились по дождемеру, с 1956 г. по осадкомеру с защитой Третьякова. Однако попытки увязать материалы по осадкомерному посту Чаган-Узун с другим длиннорядным постом, имеющим средние многолетние характеристики, оказались неудачны: коэффициенты корреляции менее 0,7. Поэтому, для оценки средних, многолетних характеристик, использовались просто средние за период наблюдений с 1948 по 1965 гг. (табл. 4).

Как видим, средние, многолетние осадки по ГМС Кош-Агач отличаются от просто среднего за период наблюдений не более чем на 10%. Поэтому среднее, наблюденное по посту Чаган-Узун, примем близким к среднему многолетнему.

Кроме ежедневных наблюдений на метеорологических станциях и постах в бассейне реки Уландрык в период с апреля 1966 по июнь 1969 гг. на высоте 2,32 км проводились наблюдения по суммарному осадкомеру [1]. Анализ этих материалов показывает, что годовая сумма средних, многолетних осадков (без различных поправок) должна быть равна 204 мм. Ц.А. Швер при переходе от дождемера с защитой Нифера к осадкомеру с защитой Третьякова рекомендует увеличивать показания дождемера для равнинной части Алтайского края на 30% [7]. Примем эту поправку для нашего суммарного осадкомера.

Таблица 1

Обсуждение полученных результатов. Для того чтобы рассмотреть более подробно полученные результаты сведём полученные материалы в таблицу (табл. 5).

Полученные материалы достаточно подробно характеризуют увлажнение наветренных склонов дна Чуйской котловины (рис. 4).

Изменение осадков от абсолютной высоты «работает» лишь для наветренных склонов. Для подветренных, более удобна (значимый коэффициент корреляции) в использовании зависимость изменения осадков от приближения к орографическому барьеру (рис. 5). Естественно, что полученные зависимости действуют лишь в тех высотных интервалах, для которых они получены. Полученные материалы позволили построить карто-схему современных, средних, многолетних годовых осадков дна Чуйской котловины (рис. 6).

Анализ увлажнения дна Чуйской котловины позволяет отметить, что крупная древесная растительность (лиственный лес) сохранилась в Чуйской котловине лишь на склонах северной экспозиции при средней многолетней величине современных годовых осадков более 220 мм. Однако в недалеком прошлом лиственный лес рос в районе Кош-Агача [8].

Из дневника В.В. Радлова (13 июня 1860 года): «Сегодня отдохнули у Кош-Агача. Погода неприятная, а воздух сырой и холодный. Весь район вокруг купеческих складов заболочен и порос довольно густым лиственным лесом. В нем разбросаны единичные дома купцов» [8, с. 11]. Цитата от 20-27 июня 1860 года: «...Вся степь окружена снежными горами, которые из-за ее огромности кажутся отсюда не более чем цепью холмов. Северная пограничная линия, Курайские Альпы, местами окрашена в темный цвет из-за покрывающих её лесов. А южная и восточная граница гор, известных как горный хребет Сайлюгем, выделяется рядом снежных вершин. На восходе и на закате солнца длинная горная цепь сверкает, как золотой пояс, а вся степь залита тогда своеобразным розовым светом» [8, с. 12].

Среднемноголетние метеорологические характеристики Чуйской котловины [4-5]

ГМС	Месяцы												Год
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Средние многолетние температуры, °C													
Кош-Агач	-32,1	-28,8	-16,4	-2,5	5,5	11,7	13,8	12,0	5,6	-4,2	-17,3	-27,4	-6,7
Средние многолетние осадки, мм													
Кош-Агач	5	3	3	5	10	20	27	26	9	4	8	7	127
Кызыл-Маны (Бельтир)	5	3	4	5	10	21	29	27	9	4	8	7	132

Рис. 1. Зависимость месячных сумм осадков по посту Тол-Тура (мм, вертикальная ось) от осадков на посту Кызыл-Маны (Бельтир) (мм, горизонтальная ось) за период совместных наблюдений с сентября 1959 по декабрь 1965 гг.

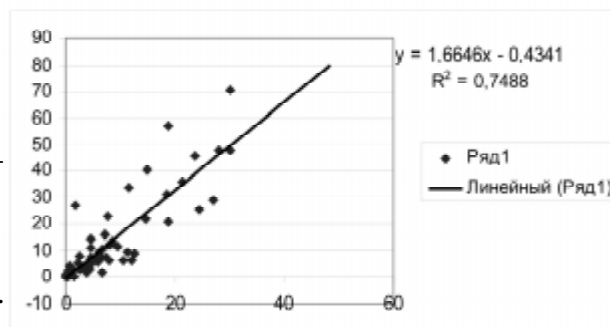


Таблица 2

Восстановленные среднемноголетние осадки и температуры Чуйской котловины по данным Гидрометеослужбы (ГМС Кош-Агач и пост Кызыл-Маны — Бельтир)

ГМС или пост	Месяцы												Год
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Средние многолетние температуры, °C													
Уландрык	-22,6	-20,5	-12,8	-4,2	3,5	9,2	11,1	9,4	3,6	-5,2	-13,4	-19,6	-5,1
Средние многолетние осадки, мм													
Тол-Тура	8	5	6	8	16	35	48	45	14	6	13	11	215
Уландрык	9	7	7	9	15	26	33	34	13	8	12	11	184

Примечание: характеристики по ГМС Уландрык приведены к средним многолетним по ГМС Кош-Агач; коэффициент корреляции по температурам равен 0,98, по осадкам — 0,87.

Рис. 2. Зависимость месячных сумм осадков по посту Кокарю (мм, вертикальная ось) от осадков на ГМС Кош-Агач (мм, горизонтальная ось) за период совместных наблюдений с сентября 1957 по май 1959 гг.

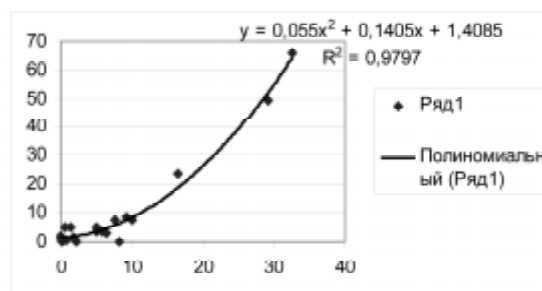


Таблица 3

Восстановленные среднемноголетние осадки Чуйской котловины по данным ГТИ (ГМС Кош-Агач и пост Кокарю)

Пост	Месяцы												Год
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Средние многолетние осадки, мм													
Кокарю	4	2	2	4	8	26	45	42	7	3	6	5	154
Чаган-Бургазы	8	7	7	8	12	30	48	45	11	7	10	9	202
Бар-Бургазы	6	4	4	6	10	28	46	43	9	5	8	7	176

Рис. 3. Зависимость декадных и месячных сумм осадков за период совместных наблюдений июнь-август 1958 г.: а — по посту Чаган-Бургазы (мм, вертикальная ось) от осадков на посту Кокарю (мм, горизонтальная ось); б — по посту Бар-Бургазы (мм, вертикальная ось) от осадков на посту Кокарю (мм, горизонтальная ось).

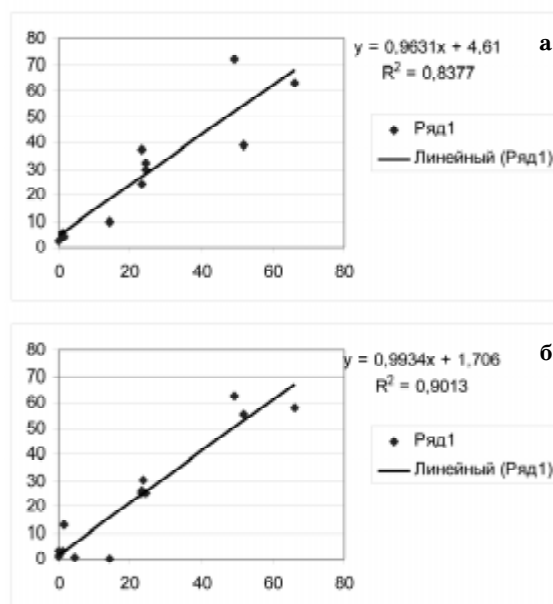


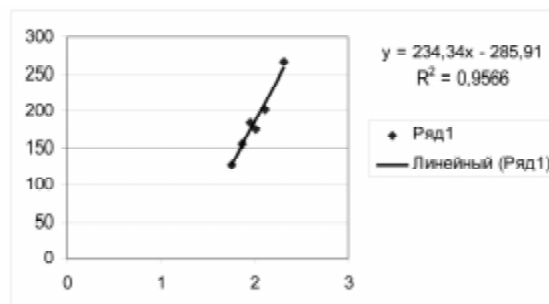
Таблица 4
Среднемноголетние осадки и среднее за период наблюдений по ГМС Кош-Агач (1951-1965 гг.) и посту Чаган-Узун (1948-1965 гг.)

ГМС или пост	Месяцы												Год
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Средние многолетние осадки, мм													
Кош-Агач	5	3	3	5	10	20	27	26	9	4	8	7	127
Осадки, средние за период наблюдений, мм													
Кош-Агач	4,7	2,4	2,9	3,7	8,1	24,1	27,2	23,2	9,2	1,7	5,4	6,6	119,2
Чаган- Узун	11,7	6,8	5,4	14,5	16,5	35,1	26,0	21,5	15,4	6,6	17,8	18,2	195,5

Таблица 5
Сумма осадков за холодный (X-IV), теплый (V-IX) периоды и за год в Чуйской котловине

ГМС или пост	Местоположение	Н, км	Сумма осадков по периодам		Год
			Холодный, X-IV	Теплый, V-IX	
Кош-Агач	Центр котловины	1,76	35	92	127
Кызыл-Маны (Бельтир)	З оконечность котловины	2,00	36	96	132
Тол-Тура	З склон котловины	2,16	57	158	215
Уландрык	ЮВ склон котловины	1,95	63	121	184
Кокарю	В оконечность котловины	1,87	26	128	154
Чаган-Бургазы	Ю оконечность котловины	2,12	56	146	202
Бар-Бургазы	ЮВ оконечность котловины	2,02	40	136	176
Чаган-Узун	СЗ оконечность котловины, долина Чуи	1,72	81	115	196
Уландрык (суммарный осадкомер)	С склон хребта Сайлюгем	2,32	—	—	265

Рис. 4. Зависимость годовой суммы средних, многолетних осадков (мм, вертикальная ось) от абсолютной высоты (км, горизонтальная ось) для наветренных склонов Чуйской котловины (хребет Чихачева, хребт Сайлюгем)



И далее (июнь 1870 г.): «...Поздно вечером неподалеку от лавок мы перебрались на лошадях через Чую, здесь спокойную и очень глубокую. Вокруг лавок, которые мало изменились за последние десять лет, густой лиственный лес» [8, с. 13].

Согласно описаниям В.В. Радлова, Кош-Агач располагался в «густом лиственном лесу», а на Курайском хребте произрастали леса, которые окрашивали его «в темный цвет», чего в настоящий момент не наблюдается. Для постройки строений используется лиственница возрастом не менее 200 лет. Для формирования леса необходим подготовительный период длительностью не менее 75-100 лет. Таким образом, можно предположить, что, как минимум, в период с 1560 по 1660 гг. годовая сумма осадков в районе Кош-Агача должна была быть не менее 200 мм. Вполне возможно, что период повышенного увлажнения наблюдался и несколько ранее. Если наши предположения верны, можно отметить, что в начальный период похолодания стадии Актру (Фернау по альпийской хронологии) должен наблюдаться длительный (около ста лет) период большего (почти в два раза), чем современное, увлажнения. Подобный феномен отмечался нами и ранее на основе анализа водного баланса праКулундинского озера [2].

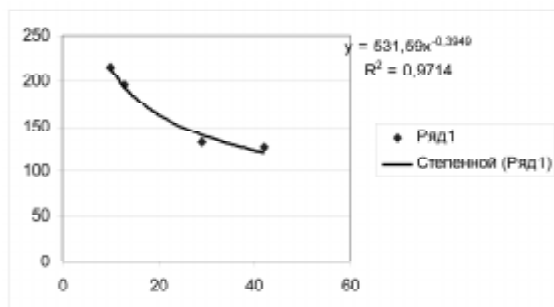


Рис. 5. Зависимость годовой суммы средних, многолетних осадков (мм, вертикальная ось) от приближения к орографическому барьеру (км, горизонтальная ось) для подветренных склонов Чуйской котловины (северо-восточный склон Южно-Чуйского хребта)



Рис. 6. Средние многолетние осадки Чуйской котловины

Библиографический список:

1. Галахов, В.П. Материалы наблюдений над снежным покровом и осадками в горах (маршрутные снегомерные съемки и наблюдения по суммарным осадкомерам) за 1964-1973 гг. / В.П. Галахов, Я.Н. Данилкив. — Новосибирск: Зап. Сиб. РНИГМИ, 1974. — 122 с.
2. Галахов, В.П. Водный баланс праКулундинского озера / В.П. Галахов, И.Н. Колупаева. // Природные ресурсы Горного Алтая. Вып. 1 (7). — Горно-Алтайск, 2007. — С. 86-90.
3. Гидрологические исследования рек Чуйской степи Горно-Алтайской АО (технический отчет). Экспедиция по изучению водных ресурсов целинных и залежных земель (ГГИ). — Л.: 1960. — 62 с.
4. Справочник по климату СССР. Выпуск 20, часть II. Температура воздуха и почвы. — Л.: Гидрометеиздат, 1965. — 394 с.
5. Справочник по климату СССР. Выпуск 20, часть IV. Влажность воздуха, атмосферные осадки, снежный покров. — Л.: Гидрометеиздат, 1969. — 332 с.
6. Справочник по климату СССР. Выпуск 20, Часть II, Книга I. Метеорологические данные за отдельные годы. Атмосферные осадки. — Новосибирск, 1977. — 473 с.
7. Швер, Ц.А. Атмосферные осадки на территории СССР / Ц.А.Швер. — Л.: Гидрометеиздат, 1976. — 302 с.
8. Яськов, М.И. Опустынивание Чуйской котловины (Горный Алтай) / М.И. Яськов. — Бийск: НИЦ БигПИ, 1999. — 195 с.

Статья поступила в редакцию 15.09.09

УДК 631.95:631.6.02:626.8

Е.Д. Кошелева, канд. с.-х. наук, ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

К.Б. Кошелев, канд. физ.-мат. наук, ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

ПРОГНОЗЫ ВЛИЯНИЯ БУРЛИНСКОГО МАГИСТРАЛЬНОГО КАНАЛА НА ПРИЛЕГАЮЩИЕ АГРОЛАНДШАФТЫ

Выполнено моделирование процессов гидрообмена в литосфере в зоне Бурлинского магистрального канала. Получены прогнозные карты изогипс территорий, зоны изменения уровней грунтовых вод и водных режимов почв прилегающих агроландшафтов. Прогнозируется опасность вторичного засоления земель вдоль трассы канала в установленных границах.

Ключевые слова: агроэкология, агроландшафты, Бурлинский магистральный канал, прогноз, зона влияния, фильтрация, уровни грунтовых вод, водные режимы почв, вторичное засоление.

Агроэкология как раздел экологии исследует возможность сельскохозяйственного использования земель для получения растениеводческой и животноводческой продукции при одновременном сохранении сельскохозяйственных ресурсов (почв, естественных кормовых угодий, гидрологических характеристик агроландшафтов) и биологического разнообразия, а также рассматривает вопросы защиты экологической среды обитания человека и производимой продукции от сельскохозяйственного загрязнения.

Строительство и эксплуатация крупных инженерно-мелиоративных объектов всегда сопровождается нарушением функционирования природных комплексов, что в конечном итоге приводит к изменению гидроло-

гических характеристик агроландшафтов и к изменению условий хозяйствования. Возникает необходимость в качественной оценке аграрного природопользования в целях его рационализации.

В Алтайском крае в 2002 г. возобновлено строительство Бурлинского магистрального канала. Планируемая сдача объекта к 2010 г. сделала актуальными прогнозы его влияния на прилегающие агроландшафты с целью предотвращения деградации их почвенного покрова. Практика показывает, что эксплуатация подобных сооружений неизменно приводила к вторичному засолению земель вдоль новых каналов [1-2].

Цель настоящей работы заключается в прогнозе влияния Бурлинского магистрального канала на прилега-

ющие агроландшафты в период его эксплуатации.

Бурлинский магистральный канал (30,4 км) должен соединить Новосибирское водохранилище с оз. Прыганским бассейна р. Бурлы (рис.1). Русло р. Бурлы с 20 км (оз. Прыганское) по 440 км (оз. Б. Топольное) будет использоваться для дотационной подачи воды расходом $5 \text{ м}^3/\text{с}$ с целью наполнения системы Бурлинских озер. При переходе Немецкого района на поверхностные источники орошения подача обской воды увеличится до проектных значений $10 \text{ м}^3/\text{с}$. Магистральный канал запроектирован в земляном русле и на большей части трассы без противофильтрационной пленки (28,6 км).

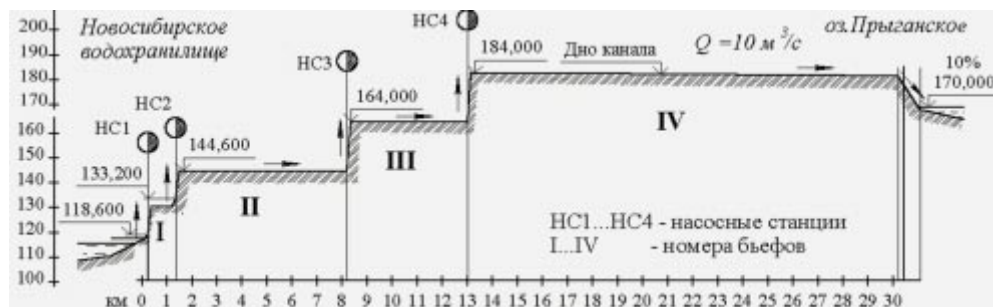


Рис. 1. Схема подачи воды по Бурлинскому магистральному каналу

Канал граничит с агроландшафтами Крутихинского района Алтайского края и взаимодействует с различными их компонентами. За исключением селитебных территорий (с. Крутиха, с. Прыганка) и земель лесного фонда (Панкрушихинский лесхоз) прилегающие земли являются агроландшафтами, используемыми ТОО «Рассвет», «Яблочное», «Боровое», администрациями Крутихинского, Подборнинского, Прыганского сельских советов и фермерскими хозяйствами. Это пашни, залежи, сенокосы, пастбища, пастбища коренного улучше-

ния. В данной работе далее различаются границы агроландшафтов: 1 — по землепользованию, 2 — в пределах одного землепользования — по угодьям; 3 — в пределах одного угодья — по почвенным контурам.

Понятие агроландшафт (рис. 2) позволяет в области мелиорации покомпонентно оценивать влияния канала и выделять наиболее значимые аспекты изменения. Природные «подсистемы» почвы и грунтовые воды, как системные объекты в свою очередь, имеют свои компоненты и режимы функционирования. Схема составлена по материалам [3-6].

В данном исследовании изучается существующее к настоящему времени влияние канала на рельеф, растительность, поверхностные и грунтовые воды

прилегающих территорий и прогнозировалось его влияние на компоненты: грунтовые воды (на их уровни) и почвы (на их водные режимы).

Грунтовые воды в зоне исследования залегают на глубинах от 16 до 2,5 м, имеют минерализацию до 2,2 г/л. Почвы прилегающей территории представлены черноземами обыкновенными, черноземами выщелоченными, лугово-черноземными почвами, солонцевато-солончаковыми почвами с солонцовыми комплексами и солодами. Для них характерны, соответственно, непромывные, периодически промывные, десуктивно-выпотные и выпотные водные режимы. Полоса отвода земель под канал варьирует от 50 до 145 м. При фильтрации воды и выходе границ влияния канала за пределы полосы отвода земель, он будет воздействовать на уровни грунтовых вод и водные режимы почв прилегающих агроландшафтов.

На основе системного подхода в работе комплексно используются методы аналогов, топографического дешифрирования снимков, методы полевых и инженерно-геологических исследований, картографического районирования и зонирования территории, расчетно-аналитические методы и математическое моделирование.

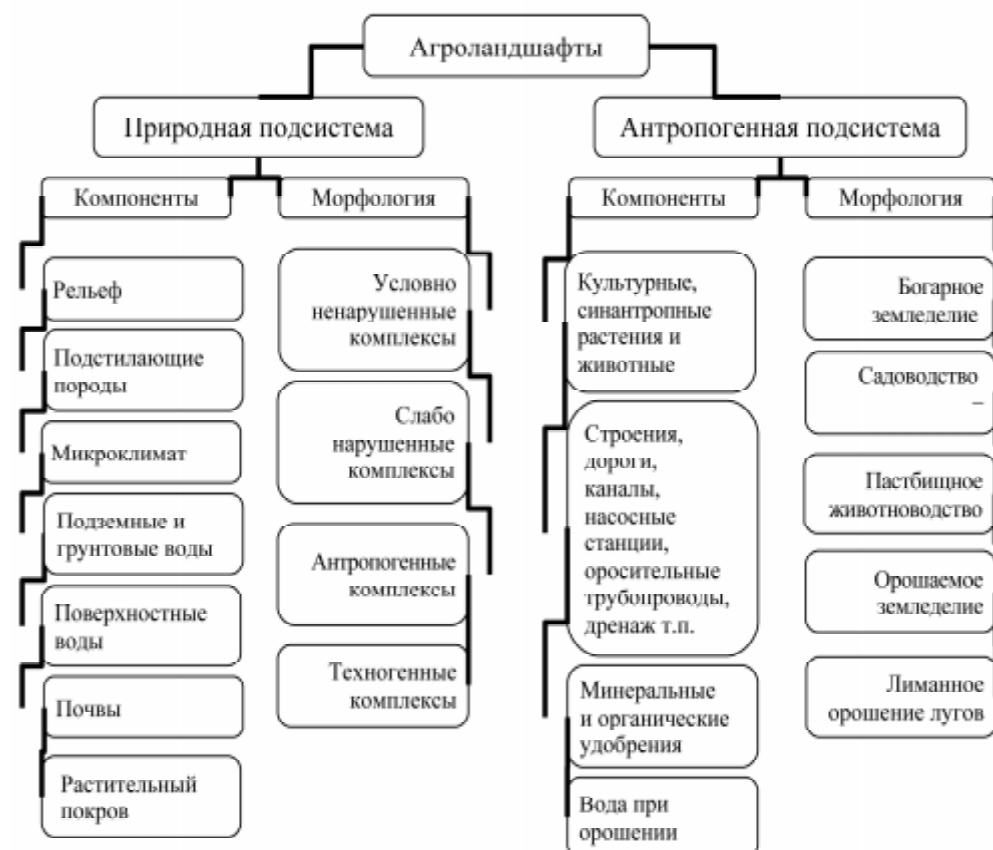


Рис. 2. Структура агроландшафтов

Прогнозируемые фильтрационные потери носят неизбежный характер из-за земляной конструкции канала, слагаемого суглинками, супесями и песками ($K_f = 0,1-1,8$ м/сут.), а также из-за нарушения целостности экрана в зоне песков Приобской террасы ($K_f = 15,4-17$ м/сут.). При подаче расхода $Q = 10$ м³/с общие потери составят 20,33% (по формулам А.Н. Костякова [7]) и 22,31% (по формулам А.Н. Костякова с коэффициентами Н.А. Бакашева [8]). Расчет фильтрационных потерь по СНиП 2.06.03-85 дает величины того же порядка: для трапециевидных сечений при фильтрации параллельно пластам — 14%, при фильтрации перпендикулярно пластам — 10%, для водоизменяемых поперечных сечений до параболической формы — 20% и 14%, соответственно. На практике КПД оросительных сетей конца XX в. достигал 68-71% [9]. Ожидаемое КПД будет близко к этой величине. Прогнозируемые зоны влияния магистрального канала будут вызываться фильтрацией воды через смоченный периметр.

Для оценки влияния канала было выполнено математическое моделирование взаимодействия потока воды в канале и уровней грунтовых вод прилегающих территорий. Математическая модель основана на решении системы дифференциальных уравнений Буссинеска и диффузионных волн, и представляет собой одну из реализаций возможных моделей процесса водообмена в гидросфере [10].

Для описания фильтрации грунтовых вод используется уравнение Буссинеска в следующем виде:

$$\mu \frac{\partial H}{\partial t} = \frac{\partial}{\partial x} \left(T_x(x, y, H) \frac{\partial H}{\partial x} \right) + \frac{\partial}{\partial y} \left(T_y(x, y, H) \frac{\partial H}{\partial y} \right) + V(x, y, t)$$

Здесь x, y — декартовы координаты вдоль поверхности Земли, t — время, H — абсолютная отметка уровня подземных вод, T_x, T_y — проводимости в направлениях x, y , соответственно.

$$T_x = \begin{cases} k_x(z_{kp} - z_n), H \geq z_{kp} \\ k_x(H - z_n), z_n < H < z_{kp} \\ 0, H < z_n \end{cases} \quad T_y = \begin{cases} k_y(z_{kp} - z_n), H \geq z_{kp} \\ k_y(H - z_n), z_n < H < z_{kp} \\ 0, H < z_n \end{cases}$$

k_x, k_y — коэффициенты фильтрации в направлениях x, y , z_n — отметка подошвы слоя, z_{kp} — отметка кровли слоя.

$$\mu = \begin{cases} \mu^*, H \geq z_{kp} \\ \mu^{**}, H < z_{kp} \end{cases}$$

где μ^* — коэффициент упругости горизонта, μ^{**} — коэффициент гравитационной водоотдачи.

$V(x, y, t)$ — известный источник (сток).

Для определения течения в реках и каналах используется уравнение диффузионных волн, являющихся упрощением уравнений Сен-Венана и применяемым для расчетов уровня воды в равнинных реках, при этом гидрологическую сеть можно представить в виде дерева.

$$\frac{\partial \omega(s, z)}{\partial t} = \frac{\partial}{\partial s} \left(\psi(s, z) \varphi \left(\frac{\partial z}{\partial s} \right) \right) + d,$$

Здесь s — координата вдоль русла канала, z — уровень воды в канале, ω — площадь поперечного сечения потока.

$$\psi = \frac{2}{\omega R^3} / n^*$$

где n — коэффициент шероховатости Маннинга, R — гидравлический радиус.

$$\varphi(p) = \sqrt{|p|} \operatorname{sign}(p)$$

Боковой приток $d = d_1 + d_2 + d_3$,

где d_1 — склоновый сток,

$d_2 = - \left[T_x(x, y, H) \frac{\partial H}{\partial n} \right]$ — поступление из грунтовых вод (здесь n — нормаль к руслу реки), d_3 — осадки и испарение.

Численный алгоритм решения задачи реализован в виде компьютерной программы и прошел тестирование различного рода: от расчетов задач с известным аналитическим решением (погрешность явилась величиной того же порядка, что и ошибки округления) до расчетов модельного варианта течения в прямом канале, имеющего опытные данные депрессионных поверхностей (максимальная разница не превысила 0,1%). Были выполнены так же расчеты задачи течения большой реки со сложной геометрией потока и с расположенными близы потока водопонижающими скважинами. Таким образом, была проверена работоспособность реализованного алгоритма для нахождения нестационарного движения подземных и поверхностных вод, в т.ч. и при достаточно сложной геометрической структуре задачи.

Компьютерная программа для моделирования совместного движения подземных и поверхностных вод позволяет получать результаты расчета в виде таблиц данных (базы данных) и масштабированных карт территории исследования.

Моделирование взаимодействия УГВ с водным потоком в канале выполнено в четырех бьефах Бурлинского магистрального канала при пропуске проектного расхода 10 м³/с для проектного коэффициента шероховатости $n=0,02$ в течение первых шести месяцев эксплуатации канала при непрерывном режиме работы (время исчислялось в секундах).

Исходными данными служили планы территории с трассой канала, геологическое сложение и физико-механические свойства грунтов, высотные отметки дна канала и его геометрия, гидравлические параметры потока, коэффициенты фильтрации грунтов в расчетных узлах сетки, УГВ, глубина залегания водопора.

Положительной стороной применения ЭВМ является количественная неограниченность представления результатов: по полученным моделям можно получать карты с любым заданным интервалом времени и в любом линейном масштабе. Для визуального представления результатов расчета в этой работе были программно выстроены 24 прогнозные карты изогипс с интервалом в один месяц (по шесть карт для каждого бьефа). Пример такой карты приведен на рисунке 3.

Другой положительной особенностью полученных прогнозных карт является достаточно точное отражение качественных явлений взаимодействия УГВ и воды канала: в поперечных сечениях уровни грунтовых вод имеют классическую форму депрессионных кривых (рис. 4.) Также правильно отражены границы перехода от фильтрации вод из канала к фильтрации грунтовых вод в канал.

Прогнозируемые границы зон влияния канала на грунтовые воды и на водные режимы прилегающих почв получены при совместной обработке прогнозных карт, топографических планов, профилей, почвенных карт и карты сельскохозяйственного землепользования. Для каждого бьефа составлены карты и таблицы площадей изменения УГВ (табл.1) и водных режимов почв, а также установлены их землепользователи.

В 1-м бьефе зона влияния канала на УГВ выходит за пределы полосы отвода земель, но влияния на водные режимы почв не будет, капиллярная кайма над депрессионными кривыми нигде не достигает нижней границы корнеобитаемого слоя. Во 2-м бьефе к шестому месяцу работы в поперечных сечениях вне полосы отвода земель прогнозируются подзоны выпотных (75,0 га) и десуктивно-выпотных режимов (38,9 га) (табл. 2, рис. 5).

Рис. 3. Прогнозная карта изогипс 1-го бьефа Бурлинского МК: $Q = 10 \text{ м}^3/\text{с}$, $n = 0,02$

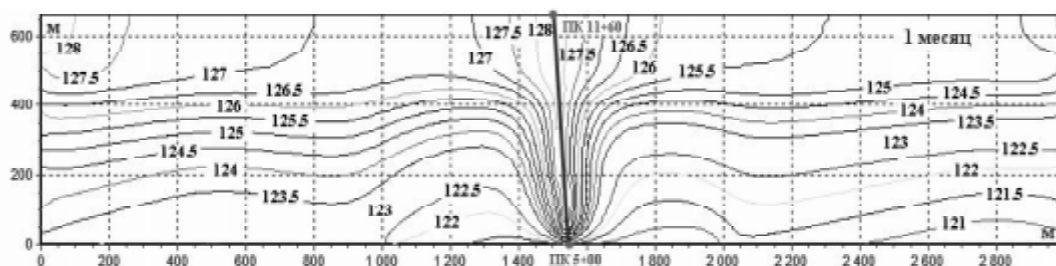


Рис. 4. Депрессионные кривые на ПК 7+00 Бурлинского магистрального канала

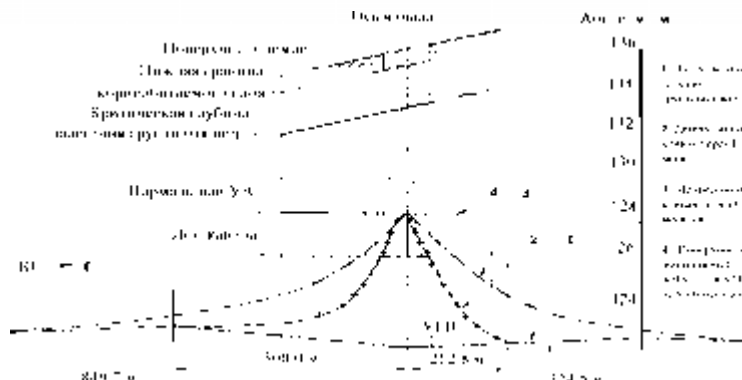


Таблица 1

Площади влияния Бурлинского магистрального канала на УГВ при непрерывном режиме работы с расходом $10 \text{ м}^3/\text{с}$ при $n=0,02$, га

Бьеф	Расположение земель	Время работы t, месяцы					
		1	2	3	4	5	6
1	Фильтрация из канала (ТОО «Рассвет», отвод земель)						
	Слева	19,0	25,3	32,0	36,7	41,3	43,5
	Справа	22,6	27,3	32,1	37,8	44,7	48,8
2	Фильтрация в канал (ТОО «Рассвет», отвод земель)						
	Слева	4,1	7,0	11,9	15,1	15,9	19,1
	Справа	3,1	6,3	9,8	10,9	16,5	20,7
	Фильтрация из канала (СС Крутиха, ТОО Рассвет, «Грудовик», отвод земель)						
	Слева	242,0	295,9	354,6	402,9	444,4	472,8
	Справа	226,7	318,0	377,8	435,1	488,1	516,6
	в том числе зона фильтрации из канала на землях пользователей						
3	СС Крутиха	53,6	86,3	119,2	141,6	162,6	179,4
	ТОО Рассвет	300,2	384,4	445,4	503,0	550,4	578,9
	Трудовик	48,3	75,8	101,7	126,5	152,9	163,9
	Зона фильтрации в канал (Подборнинский СС, ТОО Подборное, «Ковылина», «Горбунова», отвод земель)						
	Слева	73,5	109,8	131,3	148,3	163,6	182,0
	Справа	100,4	120,8	137,7	147,2	167,2	196,6
	Зона фильтрации из канала (ТОО Подборное, ТОО Рассвет, «Горбунова», отвод земель)						
	Слева	91,0	111,1	128,6	138,5	155,3	179,7
	Справа	87,3	105,9	120,1	129,2	147,3	158,5
	в том числе зона фильтрации из канала на землях пользователей						
	ТОО «Подборное»	17,9	19,1	21,1	24,2	28,0	31,8
	ТОО «Рассвет»	139,6	174,0	197,2	211,3	236,4	265,3
	«Горбунова»	4,3	7,5	13,3	15,5	21,4	24,2
4	Зона фильтрации из канала (землепользователи и полоса отвода земель)						
	Слева	794,3	1152,1	1446,1	1627,9	1827,9	2005,1
	Справа	856,4	1267,2	1406,2	1434,5	1600,6	1735,6
	в том числе зона фильтрации из канала на землях пользователей						
	Панкрусихинский лесхоз	105,5	227,4	255,0	319,0	375,1	422,3
	ТОО «Боровое»	46,7	144,6	207,1	231,8	297,6	327,2
	ТОО «Подборное»	559,1	875,1	1109,1	1306,4	1478,5	1666,2
	Прыганский СС	378,9	496,0	554,3	591,5	615,8	623,2
	Подборнинский СС	194,4	306,5	343,8	380,0	407,9	421,6
	«Медок»	31,1	35,6	35,6	35,6	35,6	35,6
	«Распопина»	—	—	—	0,1	8,0	15,9
	Итого понижение УГВ	181,2	243,9	290,6	321,5	363,2	418,4
	Итого повышение УГВ	2339,0	3301,7	3897,5	4242,7	4749,6	5160,5

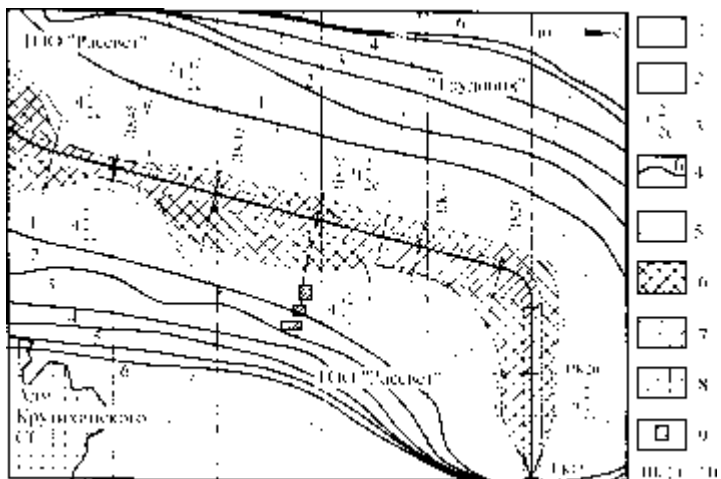
Изменения затронут черноземы обыкновенные и черноземы выщелоченные. При общей минерализации грунтовых вод до 1 г/л, на прилегающей ко 2-му бьефу территории наблюдается пестрота их химического состава: гидрокарбонатно-сульфатные натриево-кальциевые, гидрокарбонатно-натриевые, кальциево-натриевые, кальциево-магниевые. Опытные участки, заложенные ЛГМИ в 1975 г. на массиве орошения рядом с каналом, давали прогнозные содовое, гидрокарбонатно-сульфатное, хлоридное типы засолений [11]. Существует реальная угроза вторичного засоления в подзоне выпотных водных режимов.

В 3-м бьефе к шестому месяцу работы изменения коснутся черноземов обыкновенных, черноземов выщелоченных. Выпотные водные режимы установятся на 27,0 га, десуктивно-выпотные режимы — на 13,1 га прилегающей территории (табл. 2).

Все площади являются землями сельскохозяйственного использования (агроландшафтами). Виды угодий отражены на прогнозных картах данных бьефов и представляют собой пашню, залежи, пастбища. Изменения затронут 14 агроландшафтов трех землепользователей.

В 4-м бьефе трасса канала в морфологическом отношении располагается на полого увалистом плато с западными формами рельефа. Данный бьеф пересекает водораздел Обского и Бурлинского бассейнов и заканчивается в долине древнего стока. Грунтовые воды залегают достаточно близко к поверхности земли, достигая

Рис. 5. Фрагмент карты прогнозируемых зон влияния 2-го бьефа Бурлинского магистрально-го канала на УГВ и водные режимы почв при $Q=10 \text{ м}^3/\text{с}$, $n=0,02$: 1 — границы землепользования; 2 — границы почвенных контуров в пределах зон влияния; 3 — индексы почв прилегающих агроландшафтов 4 — границы зон влияния канала на УГВ в сроки 1-6 месяцев работы; 5 — граница зон влияния канала на почвы к 6-му месяцу, она же внешняя граница подзоны десуктивно-выпотного водного режима; 6 — подзона выпотного водного режима вне полосы отвода земель; 7 — полоса отвода земель под канал в постоянное пользование; 8 — селитебные территории; 9 — водоемы-отстойники п. Крутиха; 10 — пикетаж трассы канала



порой 2,3 м. В среднем УГВ устанавливаются на глубинах 4-5 м. Воды хлоридно-гидрокарбонатно-сульфатные натриево-кальциево-магниево-с минерализацией до 2,2 г/л, с преобладанием сульфат-ионов и ионов магния в начале бьефа. Плохая дренированность территории, слабая водоотдача пород и близкое стояние грунтовых вод сформировали болотные и солонцевато-солончаковатые почвы. В зоне влияния 4-го бьефа почвенный покров представлен черноземами (выщелоченными средне- и маломощными малогумусными суглинистыми и легко суглинистыми, слабо разветвленными), лугово-черноземными почвами (выщелоченными средне- и маломощными малогумусными суглинистыми и легкосуглинистыми), лугово-черноземными солончаковатыми почвами, а так же солонцами, солодами и болотными почвами. Такое обилие гидроморфных почв создает неблагоприятные исходные условия, которые будут усугубляться под влиянием фильтрации воды из канала, вызывающей рост уровня грунтовых в пределах очерченных границ.

Таблица 2

Площади земель с прогнозируемым изменением водного режима почв в 2-3-м бьефах Бурлинского магистрального канала ($Q=10 \text{ м}^3/\text{с}$, $n=0,02$; $t=6 \text{ мес.}$), га

Бьеф	Землепользователи	Новые водные режимы на исходных почвах						Всего
		выпотной			десуктивно-выпотной			
		Ч ¹ _{2с}	Ч ² _{2с}	всего	Ч ¹ _{2с}	Ч ² _{2с}	всего	
2	Крутихинский СС	6,5	7,9	14,5	5,4	3,7	9,1	23,6
	ТОО «Рассвет»	40,9	11,8	52,6	21,3	5,7	27,0	79,6
	«Трудовик»	7,9	—	7,9	2,7	—	2,8	10,6
	Итого	55,3	19,7	75,0	29,4	9,4	38,9	113,8
3	ТОО «Рассвет»	—	27,0	27,0	—	13,1	13,1	40,1

Библиографический список

- Ковда, В. А. Проблемы борьбы с опустыниванием и засолением орошаемых почв / В. А. Ковда. — М.: Колос, 1984. — 303 с.
- Винокуров, Ю. И. Кулундинский канал. Ландшафтно-индикационная оценка природных условий в зоне влияния и прогноз их изменений : монография / Ю. И. Винокуров [и др.]; АН СССР, Сиб. отд., ин-т географии. — Иркутск : Восточно-Сибирская правд., 1985. — 198 с.
- Преображенский, В. С. Беседы о современной физической географии / В.С. Преображенский. — М.: Наука, 1972. — 166 с.
- Лопырев, М. И. Агроландшафты и земледелие / М. И. Лопырев, С. А. Макаренко. — Воронеж : ВГАУ, 2001. — 168 с.
- Диденко, П. А. Морфологическая и хозяйственная структура лесостепных ландшафтов Ставропольской возвышенности / П. А. Диденко // Вестник Ставроп. ун-та. — 1999. — Вып. 17. — С. 19-23.
- Каторгин, И. Ю. Распаханность территории Ставропольского края (ландшафтный аспект) / И. Ю. Каторгин // Природные ресурсы и экологическое образование на Северном Кавказе: материалы межрегион. науч.-практ. конф. — Ставрополь, 2002. — С. 20-21.
- Костяков, А. Н. Основы мелиораций / А. Н. Костяков. — М. : Сельхозиздат, 1960. — 622 с.
- Бакашев, Н. А. Некоторые вопросы фильтрации и кольматации русла каналов / Н. А. Бакашев, В. А. Новицкий, Б. Сапаров. — Ашхабад: Ылым, 1973. — 210 с.
- Кундиус, В. В. Повышение эффективности орошаемого земледелия Алтайского края: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / В.В. Кундиус — М., 2002. — 165 с.
- Антонцев, С. Н. Системное математическое моделирование процессов водообмена / С. Н. Антонцев, Г. П. Епихов, А. А. Кашеваров. — Новосибирск : Наука, 1986. — 215 с.

11. Прогноз изменения гидрогеолого-мелиоративной обстановки в условиях орошения в бассейне р. Бурлы Алтайского края: отчет о НИР : в 3 т. / Ленингр. гидрометеорол. ин-т ; науч. рук. доц. Морозов ; состав. Поставнич Л. И. [и др.]. — Л., 1975. — Т. II., Текстовые приложения. — 71 с.

Статья поступила в редакцию 19.01.09

УДК 556.531.4

А.Т. Зиновьев, канд. физ.-мат. наук, с.н.с., зав. лаб. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул
К.Б. Кошелев, канд. физ.-мат. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул
К.В. Марусин, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

ЧИСЛЕННЫЙ ПРОГНОЗ РУСЛОВЫХ ПРОЦЕССОВ НА УЧАСТКЕ РЕКИ ОБЬ В РАЙОНЕ БАРНАУЛЬСКИХ РЕЧНЫХ ВОДОЗАБОРОВ С ЦЕЛЬЮ ИХ УСТОЙЧИВОГО ВОДОПОТРЕБЛЕНИЯ

Представлены результаты численного моделирования русловых процессов на участке р. Обь в районе Барнаульских речных водозаборов. Показано, что построенная математическая модель потока, транспорта наносов и деформаций дна правильно отражает основные особенности русловых процессов на рассматриваемом участке. Данная модель может быть использована в целях, как прогноза, так и разработки инженерных мероприятий для обеспечения устойчивой работы поверхностных водозаборов.

Ключевые слова: русловые процессы, математическое моделирование

Эффективность мероприятий по строительству и эксплуатации водозаборных сооружений на реках во многом зависит от того, в какой мере они учитывают специфику русловых процессов. Изменение плановых очертаний русла, вертикальных отметок дна, смещение аллювиальных форм руслового рельефа (побочней, кос, осередков) весьма часто может сопровождаться опасными проявлениями. Это особенно характерно для рек юга Западной Сибири [1].

Существующая уже более двух десятилетий проблема устойчивого функционирования двух поверхностных водозаборов г. Барнаула, которые обеспечивают 95% водоснабжения города, непосредственно обусловлена естественным ходом русловых процессов на р. Обь (рис. 1а).

Вследствие смещения вниз по течению системы излучин водоприемный ковш водозабора №1 оказался в настоящее время практически полностью отсеченным от основного русла реки (рис. 1б). Для обеспечения его функционирования необходимо ежегодно разрабатывать подходной канал длиной около 100 м через толщу песчаных отложений.

Аналогичная ситуация, только на более ранней стадии развития, наблюдается и в районе водозабора №2, расположенного у вершины вынужденной излучины (рис. 1в).

Верхнее крыло излучины ориентировано практически по нормали к левому коренному берегу, динамическая ось потока прижимается к нему лишь ниже водозабора, а подходы к водозабору оказались в водоворотной зоне, аккумуляция наносов в которой является основным фактором заносимости этого сооружения. Ежегодно дно ковша покрывается песком примерно на 1 м, идет активный рост пляжа, образовавшегося непосредственно выше водозабора.

Как правило, противодействие такому негативному ходу руслового процесса состоит в выполнении некоторого комплекса русловыправительных работ, направленных на то, чтобы остановить сползание излучин вниз по течению и отклонить динамическую ось потока к водозабору путем, Это может быть достигнуто, в частности, путем строительства берегозащитных сооружений и струенаправляющих шпор на размываемом берегу выше по течению.

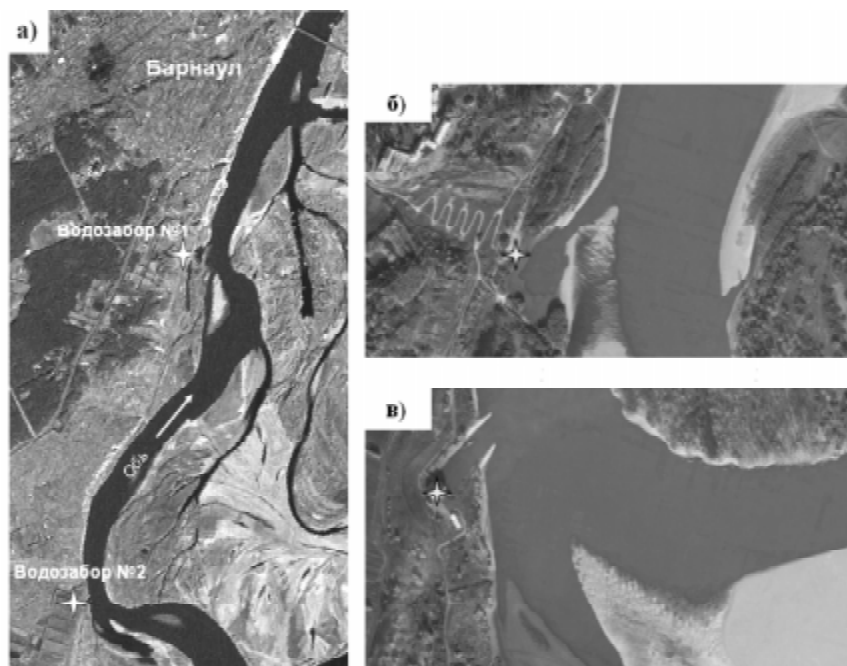


Рис. 1. Река Обь в районе водозаборов г. Барнаула: а) общий вид (снимок Landsat 04.09.2002 г.); б) водозабор №1; в) водозабор №2 (Google 04.10.2004 г.)

Однако при разработке инженерных мероприятий необходимо обеспечить оптимальный выбор местоположения и параметров сооружений как с точки зрения достижения нужного эффекта, так и — их влияния на русло на сопредельных участках выше и ниже по течению. Например, с 1985 г. периодически выполнялись работы по укреплению правого берега в верхнем крыле вынужденной излучины около водозабора №1. К улучшению ситуации это не привело. Более того, усилился размыв естественного берега примыкающего сверху к участку берегозащиты, что повышает вероятность спрямления излучины через пойменные понижения с окончательным отходом русла от водозабора и выходом реки непосредственно к жилому массиву поселка Затон [2].

Методы математического моделирования позволяют детально изучить особенности течения и транспорта наносов на проблемном участке в различных гидрологических ситуациях, как в естественных условиях, так и при наличии различных сооружений. Результаты расчетов могут служить основой для выработки эффективной схемы инженерных мероприятий для решения проблемы.

В ИВЭП СО РАН разработана компьютерная модель русловых процессов на участке р. Обь у г. Барнаула, в том числе, и в районе городских водозаборов. Она включает в себя цифровую модель рельефа (ЦМР) участка речной долины и русла, плановую модель речного потока в русле сложной плановой конфигурации, модель транспорта наносов и вертикальных деформаций дна.

На входе моделируемого участка задается расход воды. На выходе могут использоваться два подхода. При наличии экспериментальных данных задается уровень воды, а при отсутствии таковых — ставится «мягкое» граничное условие на глубину воды. Граница области, покрытой водой, определяется в ходе численного решения.

Первоначальное тестирование математической модели и реализующей ее компьютерной программы проводилось на основе данных классических лабораторных экспериментов, в частности, полученных в рамках проекта «CADAM» [3]. Схема экспериментальной установки, состоящей из бака и канала, приведена на рисунке 2. В исходном состоянии бак изолирован от канала. Уровень воды в нем составляет 20 см, а в канале — 1 см. В начальный момент времени заслонка, отделяющая бак от канала, мгновенно открывается. На рисунке 3 представлены гидрографы в контрольных точках 3 и 4 установки «CADAM» (рис. 2), показывающие достаточно хорошее совпадение расчетных и экспериментальных данных.

Для практической апробации модели было проведено численное моделирование участка р. Обь в районе водозабора № 2 на основе имевшихся гидрологических и батиметрических данных для условий летне-осенней межени (расход воды $1320 \text{ м}^3/\text{с}$). Результаты расчетов представлены на рисунках 4, 5.

Результаты численных расчетов реального участка реки показали, что построенная компьютерная модель правильно отражает наблюдаемые гидравлические эффекты, в частности, положение динамической оси потока, наличие зоны тиховода около ковша водозабора, интенсивный размыв правого берега выше водозабора и аккумуляцию материала на пляже, образование водоворотных зон.

10 октября 2008 г., в условиях осенней межени, на рассматриваемом участке ИВЭП СО РАН были выполнены измерения трехмерного поля скорости течения на нескольких вертикалях в двух створах: створ №1 — выше водозабора №2, створ №2 — ниже водозабора (рис. 6, 7).

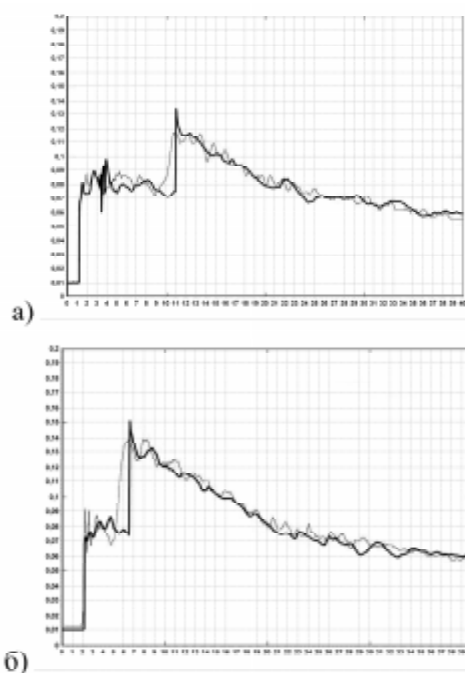


Рис. 3. Сопоставление результатов расчета с данными эксперимента «CADAM». Гидрографы в точках 3 (а) и 4 (б). Графики с тонкой линией — эксперимент, с жирной линией — расчет

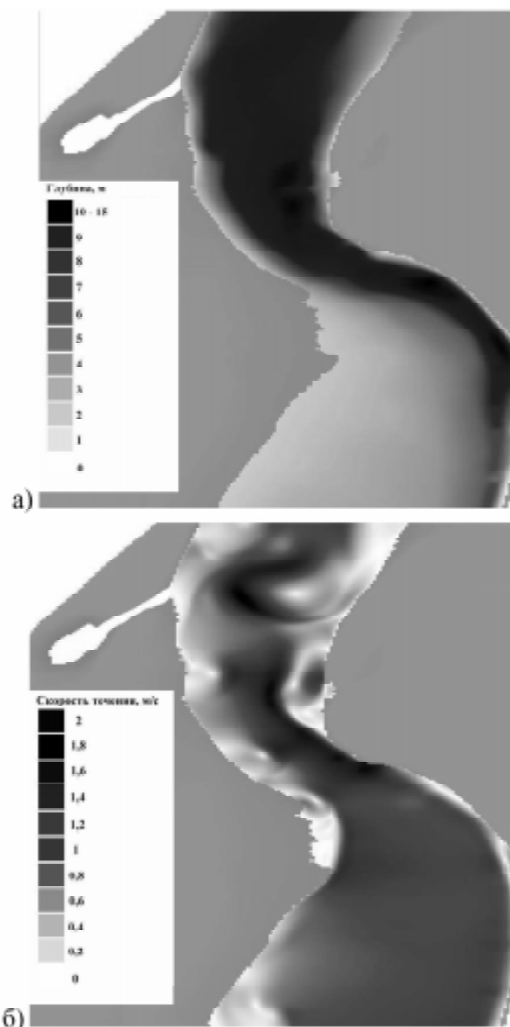


Рис. 4. Результаты математического моделирования участка р. Обь в районе водозабора №2 (расход воды $1320 \text{ м}^3/\text{с}$): глубины (а) и средняя скорость течения (б)

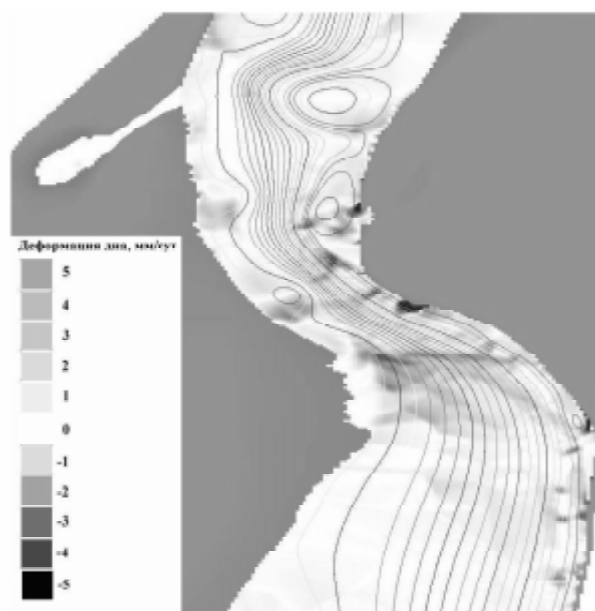


Рис. 5. Результаты математического моделирования участка р. Обь в районе водозабора №2 (расход воды $1320 \text{ м}^3/\text{с}$): линии тока и скорости деформации дна

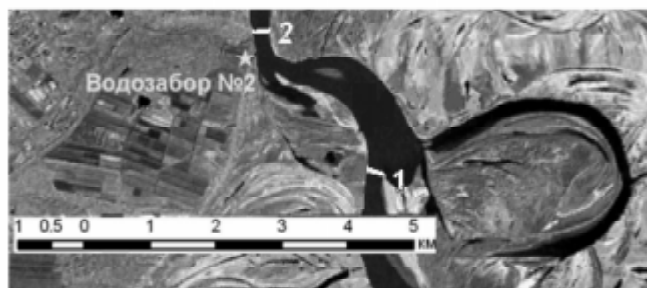


Рис. 6. Схема измерений поля скорости течения в районе водозабора №2.

1-2 — положение измерительных створов

По данным водомерного поста Барнаул, во время проведения эксперимента расход воды составлял $870 \text{ м}^3/\text{с}$ при абсолютной отметке уровня 128,72 м БС. Результаты измерений приведены в таблице 1.

Сопоставление экспериментальных данных с результатами расчетов позволяет заключить, что разработанная модель способна не только правильно воспроизводить основные качественные закономерности руслового потока на рассматриваемом участке, но и давать вполне реалистичные количественные результаты.

Для окончательной верификации и калибровки разработанной математической модели необходимо проведение комплексных натурных исследований, программа которых должна быть дополнена измерениями

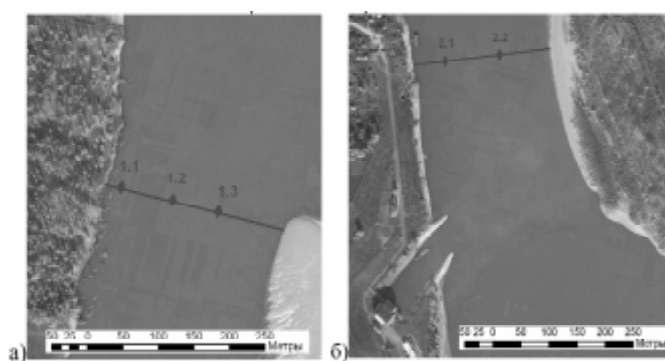


Рис. 7. Схема измерений поля скорости течения в районе водозабора №2. Расположение вертикалей на створах: а) створ №1; б) створ №2

Таблица 1

Результаты измерений скорости потока в районе водозабора № 2 г. Барнаула 10.10.2008г. Расход воды $870 \text{ м}^3/\text{с}$.

Створ №	Ширина реки, м	Вертикаль №	Расстояние от левого берега, м	Глубина реки на вертикали	Относительный горизонт над дном	Скорость течения
				h		
				м	z/h	V
1	260	1,1	22	7	0,057	0,75
					0,482	0,92
					0,908	1,14
		1,2	97	6,1	0,202	0,46
					0,661	0,7
					1,027	0,66
2	243	1,3	164	4,2	0,177	0,36
					0,861	0,54
					0,956	0,78
		2,1	58	9	0,500	1,05
					0,833	1,07
					0,139	0,4
		2,2	155	3,6	0,778	0,52

уровня водной поверхности, отбором проб руслообразующих наносов и мутности воды, наблюдениями за деформациями дна в характерных точках.

Использование данной компьютерной модели русловых процессов позволит прогнозировать местные деформации русла в районе речных водозаборов в различных гидрологических ситуациях и разрабатывать предложения по улучшению ситуации.

Работа выполнена при частичной финансовой поддержке гранта РФФИ № 06-05-65076 и проекта № 16.7 Президиума РАН «Экстремальные гидрологические явления на водных объектах Сибири: анализ, моделирование и изучение связей с климатическими условиями».

Библиографический список

1. Природные опасности России. Том. 4. Экзогенные геологические процессы / под общей ред. В. И. Осипова, С.К. Шойгу, ред. тома В.М. Кутепов, А.И. Шеко. — М.: Издательская фирма «КРУК», 2002. — 348 с.
2. Русловые процессы на реках Алтайского региона / под ред. Р. С. Чалова. — М.: Издательство МГУ, 1996. — 244 с.
3. Soares Frazao S, Sillen S, Zech Y. Dam-break flow through sharp bends: physical model and 2D Boltzmann model validation. Proceedings of the CADAM Meeting, Wallingford, UK, 1998.

Статья поступила в редакцию 15.01.09

УДК 534.6

С.А. Литвиненко, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

МОНИТОРИНГ ШУМОВОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА

Предложен вариант мониторинга шумового загрязнения индустриального центра на примере г. Барнаула по данным натурных измерений. Выявлены зоны акустического дискомфорта на территории жилой застройки.

Ключевые слова: шумовое загрязнение, натурные измерения, акустический дискомфорт.

Интенсивная хозяйственная деятельность, бурный рост количества автомобилей привели к возникновению акустически неблагоприятной обстановки в г. Барнауле. Основной вклад в формирование шумового загрязнения вносит транспортный поток. Доля железнодорожного и авиационного транспорта не значительна, т.к. аэропорт расположен вне зоны жилой застройки, а расположение железнодорожных путей (в котловине) существенно ослабляет уровень шума от железнодорожного транспорта. Промышленные предприятия, расположенные среди жилой застройки или примыкающие к ней, также вносят свой вклад в шумовое загрязнение. Уровни производимых ими шумов обычно ниже транспортных, однако особенности их характеристик (тональный, ударный, импульсный, высокочастотный и т.п.) более вредны для здоровья населения.

В Германии, от транспортного шума страдают 14 млн. человек, во Франции на транспортный шум жалуются 20% опрошенных граждан, в Австрии — около 49%. Чаще всего проблему создает автотранспортный шум (80%). Статистические данные также свидетельствуют о том, что каждый второй житель планеты жалуется на шум, при этом 41% из них наибольшее беспокойство ощущает в ночное время [1].

Оценка шумового загрязнения в г. Барнауле на основе численных методов была проведена в 1987 г. Ленинградским Госуниверситетом. За прошедшие годы изменились не только источники шума, но и уровень мощности звука, создаваемый ими, к тому же имеющиеся шумовые параметры получены с помощью расчетных данных и характеризуют уровень шума по улицам, а не по отдельным участкам. Улицы города имеют большую протяженность, неравномерное распределение автотранспорта и рельсового транспорта, в следствии чего возникает необходимость более детального рассмотрения каждого участка магистрали.

Звуковое давление и звуковую мощность источников шума принято оценивать в относительных логарифмических единицах — децибелах (дБ). Звуковая энергия, излучаемая источником шума, распределяется по частотам, поэтому при описании поведения шума необходимо знать распределение уровней звукового давления по частотам. Спектр случайных или непериодических процессов, к которым в значительном большинстве случаев относятся шумы различных машин, является сплошным, и поэтому он обычно представляется в полосах частот определенной ширины Δf . Эти полосы ограничиваются нижней f_1 и верхней f_2 граничными частотами. За среднюю частоту полосы обычно принимают среднегеометрическую частоту:

$$f = \sqrt{f_1 f_2}$$

В практике измерения шумов и проведения акустических расчетов принято представлять спектры в полосах частот определенной ширины [2]. Чаще всего при измерениях используют анализаторы с постоянной относительной полосой пропускания фильтров. Полоса частот, у которой отношение граничных частот

$f_2/f_1 = 2$, называется октавой. Для сравнения шума машин, нормирования и оценки шумового режима измеряют спектры шума в октавных полосах.

В настоящее время гигиеническое нормирование шума производится в звуковом диапазоне частот от 45 до 11 200 Гц. Таким образом, звуковой диапазон от 45 до 11 200 Гц включает 8 октавных полос со среднегеометрическими частотами 63, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000 Гц. Шумы, воздействующие на человека, классифицируют по их спектральным и временным характеристикам. Методы оценки шума зависят в первую очередь от его характера. Постоянный шум оценивается в уровнях звукового давления в децибелах (дБ) в октавных полосах частот со среднегеометрическими частотами 63, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000 и 8000 Гц. Этот метод оценки постоянного шума является основным.

Методические подходы и правила измерения шумовых характеристик предусматривают измерения звукового давления в точках, расположенных на высоте 1,2-1,5 м от поверхности земли, на расстоянии 7,5 м от оси ближайшей колеи движения или от границы территории объекта. Радиус пространства, свободного от зданий или других отражающих звук объектов, в точке проведения измерений, должен быть не менее 20 м [3].

Уровни звукового давления рекомендуется измерять шумомерами 1 или 2-го класса точности или измерительными системами, в состав которых входят измерительный микрофон, спектрометр или измерительный усилитель, самописец уровня звукового давления, статистический анализатор распределения, дозиметр шума [3]. При проведении измерений шумомером переключатель частотной характеристики устанавливается в положение «А», а переключатель временной характеристики в положение «Быстро». Значения уровней звука определяют по показаниям стрелки прибора на момент отсчета.

Измерения уровней звука проводились в ясную, сухую погоду, при скорости ветра не более 5 м/с и температуре воздуха не ниже -10°C [4]. В данном исследовании для проведения измерений использовался серийно выпускаемый измеритель шума и вибрации (шумомер) ВШВ-003-М2, прибор 1 класса точности с погрешностью $\pm 1\text{дБ}$. Шумомер позволяет проводить измерения уровней шумового давления с использованием корректирующих фильтров А, В, С, и в октавных полосах со среднегеометрическими частотами в диапазоне от 1 Гц до 8 кГц. Диапазон измерения варьируется от 20 до 140 дБ. Корректирующие фильтры имеют следующие обозначения: фильтр А — восприятие слабых звуков, фильтр В — восприятие громких звуков, фильтр С — равночувствителен к звукам разных частот, линейный — восприятие непрерывных звуков.

Чтобы наиболее полно охарактеризовать степень шумового загрязнения в городе Барнауле измерения проводились:

– в рабочие и выходные дни;

- в различное время суток;
- в центральном районе города;
- в зоне жилой застройки.

Сопоставляя полученные результаты с предельно допустимыми санитарными нормами можно выявить зоны акустического дискомфорта на территории жилой застройки, на транспортных магистралях и улицах города.

В ходе проведения исследования была отслежена суточная динамика изменения уровня шума на перекрестке проспектов Социалистический и Строителей на частоте 1000 Гц. Наиболее высокий уровень шума наблюдается в утренние и вечерние часы пик и в районе от 11.30 до 14 часов ($L=80$ дБ), что обусловлено интенсивностью транспортного потока. Также следует отметить, что в дневные часы наблюдается превышение допустимого уровня шума, уровень шума, соответствующий санитарным нормам регистрируется только в ночные часы ($L=50$ дБ).

Проводя сравнение экспериментальных данных за март 2002 года и март 2004 года, проведенных на пл. Октября было установлено, что кривые измеренных уровней шума на частотах свыше 250 Гц совпадают. Можно предположить, что различия на частотах от 31 до 250 Гц обусловлено разным временем схода снежного покрова. Следует отметить, что на частотах около 31 Гц уровни шума соответствуют нормам СанПиНа, на остальных частотах наблюдается превышение допустимого уровня шума (на частотах около 2 кГц превышение санитарных норм уровня шума составляет 20 дБ).

Сравнение экспериментальных данных за сентябрь 2003 года и сентябрь 2004 года, проведенных также на

пл. Октября, позволяет говорить о снижении уровня шума в среднем на 10 дБ. В осенние месяцы наблюдается превышение допустимых норм уровней шума. Максимальные превышения находятся на частотах около 2 кГц и составляют 20-25 дБ.

В летние месяцы отмечается уменьшение уровня шума по сравнению с весенне-осенним периодом на 15-20 дБ на различных частотах, что объясняется поглощающим и экранирующим эффектом зеленых насаждений. Следует отметить, что и в летние месяцы, несмотря на снижение уровня шума, наблюдается превышение санитарных норм.

Выявлено, что наибольшее влияние на шумовой режим улиц оказывает наличие в общем транспортном потоке грузовых автомобилей. Так, более выраженный шум (80-100 дБ) отмечался в момент, когда доля грузового транспорта составляла 20-30%. Даже в том случае, когда интенсивность движения транспортного потока существенно снижалась, большое количество грузовых автомашин повышало эквивалентные уровни звука. Параметры шума на улицах с интенсивным движением зависели также от скорости движения транспорта [5].

В результате проведенных исследований установлено, что уровень шума в г. Барнауле в дневное время превышает санитарно допустимые нормы в среднем на 10-20 дБ. Принятие мер по озеленению территории промышленного центра, строительство защитных экранов с учетом звукопоглощения, а также разработка генерального плана города с учетом расположения транспортных магистралей, могли бы улучшить акустическую обстановку в г. Барнауле.

Библиографический список

1. Шандала, М. Г. Социально-гигиенические аспекты шума в народном хозяйстве. // Борьба с шумом и вибрацией в городах. Тез. докл. Всесоюз. конф. — Днепропетровск, 1982. — С. 8-11.
2. Каргодина, И.Л. Борьба с шумом и вибрацией в городах. — М.: Медицина, 1979. — 160 с.
3. Руководство по разработке карт шума улично-дорожной сети городов. — М. НИИСФ Госстроя СССР, 1980.
4. Справочник проектировщика. Защита от шума. — М., Стройиздат, 1974. — С. 136.
5. Горячева С.А., Суторихин И.А. Шумовые характеристики Барнаула. / Вопросы санитарно-эпидемиологического благополучия в Алтайском крае (материалы научно-практической конференции). — Барнаул, Аз Бука, 2003. — С. 92-94.

Статья поступила в редакцию 19.01.09

УДК: 631.4

А.В. Пузанов, д-р биол. наук, профессор, зам. дир. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул
Т.А. Рождественская, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

РТУТЬ В ПОЧВАХ БАСЕЙНА ВЕРХНЕГО АЛЕЯ

Исследовано содержание ртути в почвах и почвообразующих породах бассейна Верхнего Алая. Выявлено, что концентрация элемента в почвах, не испытывающих влияния техногенных нагрузок, аналогична уровню концентрации Hg в поверхностном слое почв мира, но выше регионального фона для почв Западной Сибири, что обусловлено исходным повышенным содержанием металла в почвообразующих породах. Ведущим фактором внутрипрофильного распределения ртути являются процессы фиксации элемента органическим веществом почв.

Ключевые слова: ртуть, бассейн Верхнего Алая, концентрация, внутрипрофильное распределение.

Ртуть — один из приоритетных элементов-токсикантов в биосфере, относящийся к первому классу опасности [1]. Главными природными источниками поступления его в окружающую среду являются естественная дегазация ртутьсодержащих минеральных пород и вулканическая деятельность [12, 17]. Основная масса Hg находится в соединениях, образуя самостоятельные ртутные минералы, такие как самородная ртуть, киноварь и др. Кроме того, элемент входит в состав других минералов в качестве изоморфных или механических примесей.

Основные антропогенные источники ртути — горнодобывающая промышленность, цветная металлургия, сжигание топлива и химическая промышленность [12, 17, 21]. Из этих источников Hg попадает в окружающую среду преимущественно с атмосферными осадками. Токсичные соединения элемента включаются в биогеохимические круговороты, поступают через почву, гидросферу и атмосферу в растения, корма, продукты питания, в организмы животных и человека.

Токсические свойства ртути зависят от той химической формы, в какой они попадают в организм. При

отравлениях парами ртути в первую очередь наблюдаются изменения нервной системы. Водорастворимые соединения элемента оказывают раздражающее действие на кожу, при попадании внутрь организма вызывают отравления. Токсичность ртути связана с агглютинацией (склеиванием, слипанием) эритроцитов, ингибированием ферментов. Хроническая интоксикация ртутью может нарушить минерализацию костей и уменьшить их прочность, что связано с близостью ионных радиусов ртути и кальция [7].

Наиболее токсичны соединения, которые растворяются в липидах и легко проникают через мембрану в клетку. Так, метилртуть, постепенно концентрируясь, вызывает необратимые разрушения в организме и смерть [7, 8]. Hg способна вступать в соединения с йодом и переводить его в неактивное состояние [13]. Ртуть относится к канцерогенным веществам. У растений при отравлении ртутью возникают задержка появления всходов, роста и развития корней, торможение фотосинтеза, снижение урожайности.

Таким образом, изучение биогеохимического поведения приоритетных элементов-токсикантов, в том числе ртути, в компонентах биосферы — одна из актуальных задач современной экологии, так как биогеохимическая ситуация в регионах является существенным фактором их устойчивого развития и функционирования. Для исследуемого района информация такого рода практически отсутствует.

Цель исследований — определение содержания ртути в почвенном покрове бассейна Алей и изучение особенностей биогеохимического поведения элемента в разнотипных почвах. *Задачи исследования:* выяснить уровень концентрации Hg в почвообразующих породах и почвах, выявить ведущие факторы, определяющие биогеохимическое поведение металла, дать санитарно-гигиеническую оценку сложившейся на изучаемой территории ситуации.

Объекты исследования — почвообразующие породы и наиболее распространенные зональные почвы бассейна Верхнего Алей (в пределах Локтевского и Третьяковского административных районов): черноземы обыкновенные и южные. В комплексе с ними встречаются интразональные — аллювиальные почвы.

Исследуемая территория представляет собой слабоволнистые и широкоувалистые предгорные равнины Западного Алтая с отдельными сопками и широкими долинами рек. Растительность представлена предгорным вариантом разнотравно-типчаково-ковыльной степи. Климат территории

резко континентальный, количество осадков от 150-200 мм в год (на западе) до 300 (на востоке).

Черноземы обыкновенные формируются в условиях плакорного положения под разнотравно-злаковой растительностью на лессовидных суглинках, местами — на продуктах выветривания плотных пород. Черноземы южные распространены незначительно и носят переходный к черноземам обыкновенным характер. Они встречаются только на западе на предгорных равнинах по правобережью Алей; формируются под засушливыми типчаково-ковыльными степями на лессовидных суглинках и тяжелых глинистых отложениях. Содержание гумуса в аккумулятивном, чаще всего распаханном, горизонте черноземов невелико. Миграция вещества в профиле почв происходит в условиях щелочной реакции среды, окислительной обстановки и мощных карбонатных систем (табл. 1). В таких условиях миграция большинства тяжелых металлов по профилю затруднена, а карбонатные горизонты выполняют функцию геохимического барьера.

Таблица 1

Содержание ртути и свойства почв

Генетический горизонт	Глубина образца, см	Гумус	CaCO ₃	Ил	Физ. глина	pH	E*	Hg, мг/кг
%								
Чернозем обыкновенный среднесиловый суглинистый. Разрез 1								
A	0-10	4,3	Нет	16,6	41,8	7,7	42,6	0,011
A _к	30-40	2,8	1,9	16,1	36,7	8,2	41,0	0,022
AB _к	50-60	1,1	18,1	21,3	40,0	8,6	31,9	0,022
B _к	65-75	0,6	12,4	24,3	41,7	8,6	15,2	0,017
C _к	85-95	0,3	11,6	19,1	34,1	8,7	10,6	0,012
Чернозем южный среднесиловый суглинистый. Разрез 43								
A _{песк.}	0-10	2,4	1,5	16,2	25,0	8,0	33,5	0,052
A _к	15-25	2,5	1,5	4,3	27,7	8,2	23,3	0,042
AB _к	30-40	2,3	14,7	7,5	27,2	8,3	25,5	0,040
B _{песк.}	42-52	1,2	15,9	18,1	32,1	8,4	21,5	0,032
B _{песк.}	60-70	0,8	10,7	18,2	38,0	8,4	22,6	0,022
B _{песк.}	80-90	0,3	8,0	11,4	25,1	8,5	10,9	0,015
BC _к	100-110	0,1	7,8	14,8	21,4	8,6	12,4	0,012
Аллювиальная дерновая степная суглинистая почва. Разрез 17								
A _{дерн.}	0-10	1,4	5,8	15,6	44,3	8,2	28,3	0,055
Генетический горизонт	Глубина образца, см	Гумус	CaCO ₃	Ил	Физ. глина	pH	E*	Hg, мг/кг
%								
Чернозем обыкновенный среднесиловый суглинистый. Разрез 1								
A _к	20-30	1,9	3,4	15,3	42,3	8,3	26,8	0,055
AB _к	35-45	0,6	3,8	12,0	28,9	8,2	17,9	0,037
B _{песк.}	50-60	0,4	4,6	13,3	26,1	8,3	14,9	0,035
C _к	80-90	0,4	5,1	12,8	21,8	8,2	13,4	0,037

Примечание: E* — Емкость поглощения, мг-экв./100 г почвы.

В пойме р. Алей и на надпойменных террасах широко распространены аллювиальные почвы. Они являются компонентом аккумулятивных ландшафтов и геохимически сопряжены с зональными почвами — черноземами; характеризуются низким содержанием гумуса (в среднем 1-2%), щелочной реакцией среды, высоким содержанием карбонатов.

В основу полевых исследований положен сравнительно-географический метод. Определение свойств почв выполнено общепринятыми в почвоведении методами, содержание ртути — методом атомной абсорбции. Нижний предел обнаружения Hg составляет 0,005 мг/кг. При обработке полученного материала пробы с высокими концентрациями элемента, явно обусловленными техногенным воздействием, не включались в общую выборку.

Ртуть в горных и почвообразующих породах

Горные породы являются главным источником поступления ртути в почвообразующие субстраты. Кларк ртути в земной коре составляет 0,083 мг/кг, содержание в основных породах — 0,09, кислых — 0,08 мг/кг [3]. По данным [12], концентрация Hg в магматических породах — 0,0п мг/кг. Количество элемента в осадочных породах значительно варьирует [2, 12]: в песчаниках — 0,079-0,10 мг/кг, сланцах — 0,045-0,40; в глинистых осадках — 0,20-0,40; карбонатных породах — 0,022-0,05 мг/кг. В почвообразующих породах европейской части России содержание ртути находится в пределах 0,015-0,077 [16].

Среднее валовое содержание ртути в лессовидных средних суглинках Приобского плато составляет 0,013±0,002 мг/кг, в лессовидных

суглинках Западной Сибири – 0,015 мг/кг [10], в глинистых почвообразующих породах юга этого региона – 0,012 (при колебаниях от 0,005 до 0,018 мг/кг) [9]. Почвообразующие породы Тувы [14] содержат элемента в среднем 0,0990,014 мг/кг. Концентрация ртути в горных породах Алтая колеблется в пределах математического порядка (0,005-0,05 мг/кг), составляя в среднем 0,045 мг/кг [18, 22]. Столь широкий диапазон колебаний обусловлен петрографией горных пород и условиями рассеяния ртути.

Концентрация элемента в исследуемых почвообразующих породах составляет 0,021 мг/кг при колебаниях 0,01-0,037 мг/кг. Зависимости содержания ртути в почвообразующих породах от их гранулометрического состава, на которую указывают многие исследователи [9, 10, 14, 23], не наблюдается, что, вероятно, связано с большим разнообразием исходного петрографического материала по содержанию элемента. Часто почвообразующие породы в пределах одного генетического типа характеризуются различными уровнями концентрации Hg.

Ртуть в почвах

Уровень содержания ртути в почвах определяется, главным образом, ее количеством в почвообразующих субстратах и, в какой-то мере, дегазацией и термальной активностью Земли. Поведение элемента в компонентах биосферы обусловлено спецификой его физико-химических свойств и большим разнообразием химических соединений, которые могут образовываться в природной среде.

Ртуть является довольно подвижным элементом, что обуславливает неоднородность ее распределения в почвах [21]. По мнению других авторов [8], она относительно малоподвижна при выветривании, так как образует слабоподвижные органические комплексы и другие соединения. В то же время многие соединения ртути летучи и растворимы, что определяет ее наличие в самых различных лито- и биосубстратах. Ионы

Hg^{2+} и Hg^{1+} могут присутствовать в минералах как часть их кристаллической решетки; они бывают адсорбированы на поверхности глинистых частиц, связаны с органическими компонентами почвы. При низких значениях pH большая часть ртути сорбирована органическим веществом, а по мере увеличения pH возрастает количество ртути, связанной с почвенными минералами [21]. По данным [8], сорбция ртути глинистыми почвами ограничена и не зависит от pH.

Важнейшую роль в биогеохимическом цикле ртути играют слабо растворимые органические соединения, метилированная форма элемента, которой придается решающее значение в ртутной экологии. Концентрация ртути в почве связана с уровнем содержания органического вещества, железа и серы [6, 8].

Содержание ртути в почвенном покрове различных регионов подвержено существенным колебаниям (табл. 2). В качестве фоновой концентрации ртути в почвах принята величина 0,1 мг/кг [5].

Среднее содержание микроэлемента в поверхностном слое почв не превышает 0,4 мг/кг, с колебаниями от 0,01 до 1,5 мг/кг [12]. Концентрация Hg в исследованных почвах входит в фоновый диапазон (табл. 1, 3).

Полученные нами результаты несколько выше данных для Западной Сибири [9, 10], что обусловлено исходным повышенным содержанием в почвообразующих породах. В сравнении с почвами Горного Алтая [20], где на достаточно большой части территории находится ртутная провинция, количество Hg в изученных почвах значительно ниже.

Заметных межтиповых различий в содержании Hg не обнаружено (табл. 1, 3). Исходная неоднородность по гранулометрии и минералогии почвообразующих субстратов исследуемого региона предопределяет неравномерность распределения ртути в почвенном профиле и затрудняет вычленение влияния почвообразовательных макропроцессов на внутрипрофильное распределение элемента.

Четкой зависимости содержания ртути в почвах от количества элемента в почвообразующей породе нет. В некоторых разрезах концентрация элемента в верхних горизонтах и в почвообразующих породах практически идентичны, в других — различаются более чем в 3 раза (табл. 1).

В большинстве разрезов наблюдается накопление ртути в гумусово-аккумулятивных горизонтах, что может быть связано как с биогенным накоплением, так как гумусовые вещества закрепляют металл значительно прочнее, чем минеральная фаза, так и с загрязнением почвенного покрова. Содержание гумуса — единственное из исследованных свойств почв, с которым наблюдается достоверная связь концентрации ртути (коэффициент корреляции 0,64). Однако не всегда почвы, обогащенные органическим веществом, характеризуются максимальными уровнями содержания ртути (табл. 1). В целом, среднее содержание элемента в верхних горизонтах черноземов в 2 раза выше содержания ртути в аналогичных образованиях других территорий Западной Сибири (табл. 2-3).

Таблица 2

Содержание ртути в почвах разных регионов, мг/кг

Почвы, район	Пределы	Среднее
Почвы мира [4]		0,01
Почвы европейской части бывшего СССР, Австрии, Швеции и Канады [16]	0,02-0,5	
Почвы мира [12]	0,004-0,99	0,1
Черноземы Приобья, гор. А ₁ (А _{ин}) [10]		0,024±0,005
Черноземы Кулунды гор. А ₁ (А _{ин}) [10]		0,021±0,005
Почвы юга Западной Сибири [11]		0,02-0,03
Черноземы обыкновенные речных долин и межгорных котловин Горного Алтая [20], гор. А	0,048-0,272	0,100±0,007
гор. В	0,024-0,368	0,119±0,019
гор. С	0,021-0,312	0,112±0,019
Почвы Кулундинской степи [19]	0,02-0,16	0,045±0,003

Таблица 3

Статистические параметры содержания ртути в исследуемых почвах

Почвы	n	lim	$\bar{X} \pm \bar{x}$	V, %
		мг/кг		
Черноземы обыкновенные и южные:				
гор. А	64	0,011-0,070	0,042±0,001	26
гор. В	41	0,010-0,060	0,027±0,002	39
гор. С	25	0,010-0,037	0,020±0,001	37
Аллювиальные	31	0,022-0,060	0,037±0,002	32

Примечание: n — число проб, lim — пределы колебаний, — средняя арифметическая и ее ошибка, V, % — коэффициент вариации.

Переработка полиметаллических руд на исследуемой территории обусловила образование в почвенном покрове техногенных геохимических аномалий. Мощным источником поступления тяжелых металлов в окружающую среду в регионе являются хвостохранилища Алтайского горно-обогатительного комбината (АГОКа). Повышенные содержания ртути обнаружены в верхних горизонтах почв окрестностей Алтайского горно-обогатительного комбината (табл. 4), однако они значительно ниже ПДК ртути, принятой в нашей стране — 2,1 мг/кг [15]. Определенный вклад в увеличение концентрации Hg, вероятно, вносят и отходы сжигания топлива в г. Горняке.

Таблица 4

Ртуть в почвах района Алтайского ГОКа, мг/кг

Место отбора проб	Генетический горизонт	Глубина образца, см	Hg
Точка 34. Дачи в районе АГОКа, в 500 м от шахты и обогатительной фабрики, в 500 м от нового хвостохранилища	A	0-20	0,260
Точка 35. Горняк, в 300 м от дачи в районе АГОКа	A AB	0-20 40-50	0,220 0,045
Точка 36. Дачи рядом с вентилятором обогатительной фабрики	A	0-20	0,135
Точка 38. В 1 км от шахты	A	0-20	0,155
Точка 39. В 1,3 км от шахты	A	0-20	0,185

Таким образом, содержание ртути в почвах исследуемого региона, не испытывающих влияния техногенных нагрузок и геохимических аномалий, аналогично уровню концентрации элемента в поверхностном слое почв мира [12], но выше регионального фона для почв Западной Сибири, что обусловлено исходным повышенным содержанием элемента в почвообразующих породах. Определенную роль играет привнос Hg местными источниками загрязнения, связанными с переработкой полиметаллических руд. Техногенное загрязнение носит локальный характер. Ведущим фактором внутри-профильного распределения ртути являются процессы фиксации элемента органическим веществом почв.

Библиографический список

- ГОСТ 17.4.1.02-83. Охрана природы. Почвы. Классификация химических веществ для контроля загрязнения. — М.: Госстандарт, 1983.
- Браунлоу, А.Х. Геохимия / А. Х. Браунлоу — М.: Недра, 1984. — 436 с.
- Виноградов, А.П. Среднее содержание химических элементов в главных типах изверженных пород земной коры / А.П. Виноградов // Геохимия. 1962. — №7. — С. 555-571.
- Геохимия окружающей среды / Под ред. Ю.Е. Сает, Б.А. Ревич, Е.П. Янин и др. — М., Недра, 1970. — 335 с.
- Гигиенические критерии состояния окружающей среды. 1. Ртуть. Женева: ВОЗ, 1979. — 148 с.
- Гладкова, Н.С. Модель распределения валовой ртути в профиле лесных подзолистых почв / Н.С. Гладкова, М.С. Малинина // Почвоведение. — 2005. — №8. — С. 960-967.
- Глинка, Н.Л. Общая химия / Н.Л. Глинка. — Л.: Химия, 1985. — 702 с.
- Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов. Справочник. Книга 5. Редкие d-элементы / В.В.Иванов. — М.: Экология, 1997. — 576 с.
- Ильин, В.Б. Содержание тяжелых металлов в почвообразующих породах юга Западной Сибири / В.Б. Ильин, А.И. Сысо, Г.А. Конрабаева и др. // Почвоведение. — 2000. — №9. — С. 1086-1090.
- Ильин, В.Б. Фоновое количество тяжелых металлов в почвах юга Западной Сибири / В.Б. Ильин, А.И. Сысо, Н.Л. Байдина и др. // Почвоведение. — 2003. — №5. — С. 550-556.
- Ильин, В.Б. Природный статус тяжелых металлов в почвенном покрове на юге Западной Сибири / В.Б. Ильин // Сибирский вестник сельскохозяйственной науки. — 2004. — №1. — С. 13-20.
- Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. — М.: Мир, 1989. — 439 с.
- Кашин, В.К. Биогеохимия, физиология и агрохимия йода / В.К. Кашин. — Л.: Наука, 1987. — 261 с.
- Мальгин, М.А. Ртуть в почвах Тувы / М.А. Мальгин, А.В. Пузанов // Охрана окружающей среды и человек. — Кызыл, 1993. — С. 45-47.
- Методические указания МУ 2.1.7.730-99. Почва, очистка населенных мест, бытовые и промышленные отходы, санитарная охрана почвы. Гигиеническая оценка качества почвы населенных мест. — М., 1999.
- Минеев, В.Г. Распределение ртути и ее соединений в биосфере / В.Г. Минеев, Т.А. Тришина, А.А. Алексеева // Агрохимия. — 1983. — № 1. — С. 122-132.
- Моисеенко, Т. И. Рассеянные элементы в поверхностных водах суши: Технофильность, биоаккумуляция и экотоксикология / Т.И. Моисеенко, Л.П. Кудрявцева, Н.А. Гашкина — М.: Наука, 2006. — 261 с.
- Оболенский, А.А. Генезис месторождений ртутной рудной формации / А.А. Оболенский. — Наука, Новосибирск, 1985. — 193 с.
- Пузанов, А.В. Тяжелые металлы и мышьяк в почвах Кулундинской степи / А.В. Пузанов, М.А. Мальгин, Т.А.Горюнова // Степи Северной Евразии: Стратегия сохранения природного разнообразия и степного природопользования в XXI веке. Мат. междунар. симпозиума. — Оренбург, 2000. — С. 320-322.
- Пузанов, А.В. Тяжелые металлы в основных почвах Горного Алтая / А.В. Пузанов, О.А. Ельчиной, Т.А. Рождественская // Тяжелые металлы и радионуклиды в окружающей среде: Мат. IV Междунар. научно-практ. конф. — Семипалатинск, 2006. — С. 380-388.
- Роева, Н.Н. Специфические особенности поведения тяжелых металлов в различных природных средах / Н.Н. Роева, Ф.Я. Ровинский, Э.Я. Кононов // Журнал аналитической химии. — 1996. — Т.51, №4. — С. 384-397.
- Росляков, Н.А. Катунь: экогеохимия ртути / Н.А. Росляков, В.С. Кусковский, Г.В. Нестеренко и др. — Новосибирск: Наука, 1992. — 182 с.
- Скрипниченко, И.И. Распределение ртути по гранулометрическим фракциям лесостепных почв / И.И. Скрипниченко, Б.Н. Золотарева // Почвоведение. — 1983. — № 3. — С. 128-135.

Статья поступила 16.01.09

УДК 631.4

С.Н. Балыкин, канд. биол. наук., н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул**М.В. Ключников**, канд. сельхоз. наук., начальник управления лесами Алтайского края, г. Барнаул

ПОЧВЫ ЛИСТВЕННИЧНЫХ ЛЕСОВ ГОРНОГО АЛТАЯ

Исследованы основные типы почв лиственничных лесов Горного Алтая. Изучены их морфологические, физические, химические и физико-химические свойства.

Ключевые слова: почв.

В Горном Алтае распространены лиственничные леса, ведущей породой которых является лиственница сибирская (*Larix Sibirica*). Формации лиственничного леса отличаются чрезвычайно широким ареалом их распространения. Связано это с физиологическими особенностями лиственницы. Исследования показывают, что этот вид имеет целый ряд специфических адаптационных механизмов. К ним относятся: высокая интенсивность фотосинтеза в условиях достаточного освещения и короткого периода вегетации, наиболее эффективная система терморегуляции фотосинтетического аппарата, энергичная транспирация влаги на холодных почвах, способность формировать мощный ассимиляционный аппарат при минимальных затратах энергии на питание, интенсивное развитие поверхностной корневой системы и придаточных корней на мерзлоте, преимущественное развитие и продолжительное (до 100 лет) функционирование брахибластов, повышенная камбиальная активность корней, высокая интенсивность роста (Сочава, 1956, Банникова и др., 1999, Суворова и др., 1999). Л.Н. Тюлина характеризует лиственницу как наиболее выносливую породу по отношению к климатическим крайностям из всех хвойных пород (Усольцев, 2001).

Почвенный покров лиственничных лесов благодаря высокой толерантности вида к факторам окружающей среды характеризуется большим разнообразием. Широкое распространение парковых лиственничников в Центральном Алтае с хорошо развитым травянистым покровом обуславливает формирование под их пологом специфических горно-лесных черноземовидных почв. Благодаря доминированию дерновинных злаков в составе трав ведущим почвенным мезопроцессом является дерновый (Почвы..., 1973, Пузанов, 1990, Балыкин, 2004).

Примером морфологического строения черноземовидных почв может служить разрез, выполненный в долине реки Тузкта (Семинский хребет) в нижней части склона юго-западной экспозиции. Высота над уровнем моря около 1300 м.

Почва горно-лесная черноземовидная выщелоченная мощная суглинистая на суглинисто-щебнистом элювио-делювии.

A ₀	0-1,5	Прошлогодний опад: хвоя, бурый, средней степени разложения, влажный.
A _д	1,5-9	Серый, творожистый, влажный, суглинистый, рыхлый, переход ясный по отделению дернины.
A	9-32	Серый, зернисто-творожистый, суглинистый, свежий, обилие корней, переход постепенный по цвету, структуре, влажный.
AB	32-49	Темно-серый, творожисто-зернистый, редко мелкий щебень, переход постепенный, свежий, суглинистый.
B ₁	49-62	Серо-бурый, неоднородно окрашен, тяжелосуглинистый, уплотнен, свежий,

комковато-ореховатый, корни растений, переход постепенный.

B ₂ ^к	62-76	Бурый, неоднородно окрашен, легко-суглинистый, переход постепенный, свежий, ореховато-комковатый.
BC _к	76-94	Светло-бурый, легкий суглинок, мелкий щебень, горизонт максимально-го вскипания карбонатов, редкие корни, практически сухой.
C _к	94-120 и ↓	Светло-бурый, супесь с включением мелкого щебня, свежий, бесструктурный.

Черноземовидные почвы отличает серая и темно-серая окраска и зернистая структура гумусовых горизонтов, а так же хорошо развитый дерновый горизонт. Характер опада, благоприятные гидротермические условия обуславливают практически полное разложение растительных остатков. Поэтому формирование подстилки на поверхности этих почв не происходит либо выражено очень слабо.

Черноземовидные почвы характеризуются высокими содержанием гумуса (до 20,0% в верхней части профиля) и емкостью катионного обмена (в среднем до 50,0-60,0 мг-экв/100 г. в гумусовых горизонтах) (табл.).

Реакция среды слабокислая или нейтральная. Смещение pH в щелочную сторону (до 8,0-8,4), связанное с присутствием карбонатов (до 16,0% и более), наблюдается в слабо выщелоченных и карбонатных подтипах.

В юго-восточной части Горного Алтая под лиственничными лесами распространены таежные почвы. Значительное влияние на формирование этих почв оказывают мерзлотные процессы (Мерзляков, 2007). Трансформация растительных остатков протекает здесь очень слабо, что обуславливает их накопление в виде органогенных горизонтов различной степени разложения. В профиле (смотри ниже), заложенном в долине реки Джазатор (Южно-Чуйский хребет, высота около 2200 м над уровнем моря), на склоне юго-восточной экспозиции мощность органогенных горизонтов достигает 8 см.

Почва: горно-таежная торфянисто-перегнойная легкосуглинистая на супесчаных валунно-галечниковых моренных отложениях.

A ₀	0-2	Хвоя, остатки травянистых растений слабой степени разложения.
A _{тп}	2-8	Темно-серый с бурым оттенком, прослойка углей, корни, влажный, переход ясный, средней и высокой степени разложения.
A	8-14	Серый с желтым, мелкокомковато-пороховатый, легкосуглинистый, корни, слабо окатанная галька до 5-8 см в диаметре, угли, переход постепенный, граница неровная, рыхлый, свежий.
B ₁	14-28	Серо-желтый с белесоватым оттенком, комковатый, корни, угли, плохо окатан-

Таблица

Статистические параметры распределения показателей физико-химических свойств в горно-лесных черноземовидных почвах Алтая

Горизонт	pH _н		Гумус		Ил		Физ. глина		ЕКО	
	$\frac{x \pm Sx}{Lim}$	C _v	$\frac{x \pm Sx}{Lim}$	C _v	$\frac{x \pm Sx}{Lim}$	C _v	$\frac{x \pm Sx}{Lim}$	C _v	$\frac{x \pm Sx}{Lim}$	C _v
B ₂ 28-40	6,0 ± 0,2 5,2 – 7,1	10,6	15,4 ± 1,5 9,2 – 22,1	28,8	10,1 ± 1,4 5,5 – 18,6	43,1	34,4 ± 4,0 19,2 – 53,4	35,0	50,6 ± 3,6 33,8 – 65,8	18,8
	5,9 ± 0,2 4,9 – 7,7	11,1	8,9 ± 0,6 4,5 – 13,3	30,6	15,8 ± 1,0 7,0 – 23,4	28,1	39,6 ± 1,8 26,9 – 55,2	21,0	36,0 ± 2,3 22,5 – 59,2	25,9
BC 40-60	6,6 ± 0,3 5,2 – 8,0	13,0	5,0 ± 0,5 3,3 – 7,7	30,7	22,9 ± 1,4 19,8 – 33,1	19,8	50,0 ± 1,8 43,5 – 59,9	11,3	33,4 ± 3,2 21,2 – 48,9	26,8
	6,7 ± 0,3 5,4 – 8,4	15,4	1,7 ± 0,3 0,5 – 3,6	62,4	24,4 ± 1,9 12,0 – 38,0	30,5	50,8 ± 2,3 36,0 – 63,6	18,5	24,7 ± 2,4 12,6 – 38,1	31,3
CD 60-90	7,1 ± 0,4 5,8 – 8,2	13,7	0,8 ± 0,2 0,3 – 1,6	64,2	24,9 ± 1,7 17,6 – 31,8	20,6	49,8 ± 2,8 34,2 – 61,0	16,7	22,9 ± 3,2 13,7 – 36,8	34,7
	7,9 ± 0,3 7,4 – 8,4	6,1	0,5 ± 0,2 0,2 – 0,9	71,2	18,3 ± 3,8 11,6 – 29,2	41,8	41,9 ± 4,6 33,2 – 54,9	22,0	22,3 ± 7,3 14,8 – 36,8	56,4

Примечания: \bar{x} – средняя арифметическая, Sx – ошибка средней, Lim – пределы колебаний, C_v – коэффициент вариации, %.

Постепенное оттаивание в теплый период, а так же склоновое местоположение профиля препятствуют глубокому проникновению гумусовых веществ. Содержание гумуса в А-горизонте составляет 3,0-4,0%. pH водного раствора в профиле возрастает от 6,0 до 8,0 и 9,0. Максимально высокие значения отмечены в почвообразующей и подстилающей породах. Такая реакция среды связана с формированием этих почв на карбонатных породах (содержание карбонатов в почвообразующих и подстилающих породах изменяется от 4,0 до 40,0%). Варьирование значений pH обусловлено выщелачиванием оснований из верхних горизонтов с латеральным и радиальным стоком. Естественно, что наиболее высокая емкость катионного обмена (50,0-70,0 мг-экв. / 100 г почвы) характерна для органогенных горизонтов этих почв. Распределение гранулометрических фракций ила и физической глины элювиально-иллювиальное с максимумом в В-горизонтах.

Под лиственных лесами развиваются так же интразональные дерновые почвы, отличительной чертой которых является, как и для черноземовидных почв, активное протекание в них гумусообразования и дернового процессов. Морфология этих почв представлена ниже.

Почва: горно-лесная дерновая легкосуглинистая на элювио-делювии хлоритовых сланцев. Отроги Аунуйского хребта, склон юго-западной экспозиции, высота около 1500 м над уровнем моря

Ад 0-5 Буровато-серый, влажный, уплотнен, включения щебня, переход ясный по отделению дернины, комковатый, легкий суглинок.

А 5-12 Серый с бурым оттенком, комковатый, зацебленность до 50 %, обилие корней, переход ясный, свежий, легкий суглинок.

AD 12-20 Серый с белесоватым оттенком, зацебленность до 90 %, свежий.

Содержание гумуса в дерновом горизонте достигает 15,0%. При этом емкость катионного обмена равна 40,0-50,0 мг-экв./100 г почвы. Внутрпрофильное распределение ила и физической глины равномерное. Реакция среды слабокисло-нейтральная. Включение в состав древостоя лиственных лесов других пород находит свое отражение в характере почвенного покрова. Так под кедрово-лиственными лесами Центрального Алтая развиваются горно-лесные бурые почвы. Под лиственными лесами с примесью лиственных пород — горно-лесные серые.

Лиственные леса Горного Алтая играют высокую почвозащитную роль, заключающуюся не только в механическом удержании почвенной массы корневой системой, но и в формировании почв по определенному типу. Развитие мощной дернины, активное гумусообразование обуславливают хорошую оструктуренность и устойчивость к эрозионным процессам горно-лесных черноземовидных и дерновых почв. Насыщенность опада лиственных оснований (наряду с тем, что рассмотренные почвы сформировались на карбонатных породах) препятствует протеканию процессов оподзоливания в мерзлотно-таежных почвах под лиственными лесами.

Библиографический список

1. Балыкин, С.Н. Микроэлементы в горно-лесных черноземовидных почвах Алтая / С.Н. Балыкин // Ползуновский вестник, 2004. — № 2. — С. 195-197.
2. Банникова, И.А. Факторы устойчивости формации *Larix sibirica* в экотоне лес-степь / И.А. Банникова, Д.И. Назимова, А.В. Волокитина // Методы оценки состояния и устойчивости лесных экосистем. — Красноярск: Ин-т леса СО РАН, 1999. — С. 28-29.
3. Мерзляков, О.Э. Почвы лиственных лесов Горного Алтая / О.Э. Мерзляков. — автореф.на соиск. уч. степени канд. биол. наук. — Томск, 2007. — 24 с.
4. Почвы Горно-Алтайской автономной области. — Новосибирск: Наука, 1973. — 350 с.
5. Пузанов, А.В. Марганец, медь, кобальт, цинк в горно-лесных черноземовидных почвах Тувы // Известия сибирского отделения АН СССР, серия: биологические науки, 1990. — вып. 3 — С. 103-109.
6. Сочава, И.Б. Лиственные леса / И.Б. Сочава // Растительный покров СССР. — Л.: АН СССР, 1956. — Т. 1. — С 249-318.
7. Суворова, Г.Г. Закономерные изменения фотосинтетической продуктивности у хвойных / Г.Г. Суворова, А.С. Щербатюк, Л.С. Янькова // Методы оценки состояния и устойчивости лесных экосистем. — Красноярск: Ин-т леса СО РАН, 1999. — С. 164-165.

8. Усольцев, В.А. Фитомасса лесов Северной Евразии: база данных и география / В.А. Усольцев — Екатеринбург: УрО РАН, 2001. — 707 с.

Статья поступила в редакцию 19.01.09

УДК 556.114

Л.А. Долматова, н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, Алтайский край

ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НЕФТЕПРОДУКТОВ И ФЕНОЛОВ В ВОДЕ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА И СВЯЗАННЫХ С НИМ РЕК

Исследовано содержание нефтепродуктов и летучих фенолов в поверхностных водах Телецкого озера и связанных с ним рек флуориметрическим методом. Показано, что поверхностные воды озера содержат повышенные концентрации нефтепродуктов и летучих фенолов в период открытой воды: нефтепродукты на уровне 1-4,6 ПДК_{в.р.}, летучие фенолы — до 12 ПДК_{в.р.}

Ключевые слова: мониторинг загрязняющих веществ, нефтепродукты, летучие фенолы, поверхностные воды, минерализация, биохимическое потребление кислорода, окисляемость, концентрация.

Мониторинг загрязняющих веществ в объектах окружающей среды давно уже стал насущной необходимостью, поскольку постоянно меняется не только качественный и количественный состав загрязнителей, но и неуклонно растет их число.

В некоторых странах определены *списки приоритетных загрязняющих веществ природной среды*, которые для различных объектов (вода, почва, воздух) содержат примерно 100-150 наиболее опасных загрязнителей, постоянно встречающихся в различных объектах окружающей среды. Такие списки есть в США и странах Европейского сообщества (ЕС), но в России пока еще нет научно обоснованных (с точки зрения экологии, токсикологии и гигиены) перечней приоритетных загрязняющих веществ для воды, воздуха или почвы. В отсутствие российских списков приоритетных загрязняющих веществ можно пользоваться аналогичными списками стран ЕС, тем более, что загрязняющие вещества практически одинаковы в различных странах, и их состав в основном определяется выбросами предприятий, промышленными и коммунальными стоками и выхлопными газами автотранспорта [1]. Нефтепродукты и летучие фенолы (наиболее токсичные из всего перечня фенолов) входят в эти списки [2] и, по данным сети наблюдений Росгидромета [3], являются основными и постоянными загрязняющими веществами поверхностных вод Алтайского края.

Предельно-допустимые концентрации (ПДК) нефтепродуктов составляют: 0,3 мг/дм³ — для водоемов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования (ПДК_в) и 0,05 мг/дм³ — для водоемов рыбохозяйственного назначения (ПДК_{в.р.}). ПДК_в и ПДК_{в.р.} летучих фенолов составляют 0,001 мг/дм³ [4].

Целью настоящей работы являлось исследование содержания нефтепродуктов и летучих фенолов в воде Телецкого озера и связанных с ним рек, оценка уровня загрязненности их вод этими токсикантами. Работа являлась частью комплексных исследований экосистемы Телецкого озера, проводимых ИВЭП СО РАН в 2004-2006 гг.

Телецкое озеро — крупнейший по объему воды водоем в горах Южной Сибири. Оно расположено в верховьях р. Оби в северо-восточной части Горного Алтая на высоте 434 м над уровнем моря. Площадь водного зеркала озера 227,3 км², длина 78,6 км, максимальная ширина 5,2 км, максимальная глубина — 325 м. Водосборный бассейн площадью 20 400 км² представляет собой горную область (средняя высота 1940 м), вытянутую с юго-востока на северо-запад. Акваторию озера условно делят на 50 километровую южную (меридио-

нальную) часть (от устья р. Чулышман до м. Купоросный) с глубинами 100-325 м и 28 километровую северо-западную (широтную) (от м. Купоросный до истока р. Бии) с глубинами 10-100 м [5].

В озеро впадает около 70 рек и более 150 временных водотоков, вытекает одна р. Бия, которая, соединяясь с Катунью, образует р. Обь [5]. Химический состав воды озера формируется за счет притоков и временных водотоков. По классификации О.А. Алекина [6] вода Телецкого озера и связанных с ним рек относится к гидрокарбонатному классу группы кальция.

За период наблюдений 2004-2006 гг. температура воды в пелагиали озера изменялась от 0,4 °С (Артыбаш, 08.03.2006) до 17,0 °С (Чулышман, 12.08.2006); pH — от 7,45 (Караташ, 27.09.2005) до 7,90 (Яйлю, 24.07.2005); электропроводность воды — от 73 (Жокши, 27.05.2004) до 94 мкСм/см (Яйлю, 03.06.2004). Растворенный в воде кислород содержался в пределах 7,46 (Яйлю, 16.08.2004) — 13,60 мг/дм³ (Яйлю, 10.03.2006). БПК₅ изменялось от 0,10 (Яйлю, 27.09.2005) до 6,40 мг О₂/дм³ (Яйлю, 26.06.2006); перманганатная окисляемость (ПО) составляла 0,06 (Жорбу, 01.10.2005) — 3,16 мг О/дм³ (Яйлю, 04.10.2006); ХПК было в интервале от 0,84 (Караташ, 20.08.2006) до 12,50 мг О/дм³ (Яйлю, 26.06.2006). Анализ содержания биогенных веществ был выполнен в Химико-аналитическом центре ИВЭП СО РАН: концентрация кремния в поверхностном слое составляла от 2,11 (Яйлю, 27.09.2005) до 2,13 мг/дм³ (Артыбаш, 27.09.2005); минеральные формы азота: от 0,18 (Яйлю, 27.09.2005) до 0,28 мгN/дм³ (Артыбаш, 06.06.2004); общий фосфор от <0,005 (Артыбаш, 27.09.2005) до 0,013 мгP/дм³ (Яйлю, 27.09.2005).

Притоки Телецкого озера. По протяженности и ширине русла притоки Телецкого озера разнообразны. Многие мелкие притоки по характеру водосбора, расходам воды, длине существуют только в периоды весеннего половодья или сильных дождей. Зимой большинство малых рек горной части Алтая не имеет стока и промерзает до дна [7].

Вода этих рек очень мягкая, чистая, прозрачная, с низким содержанием органических веществ, окисляемость воды не превышает 3-5 мг О/дм³. Минимальная минерализация наблюдается в апреле-мае, а на реках ледникового и высокогорного снегового питания — в июне и июле [8].

По данным наблюдений 2004-2006 гг., вода притоков имеет слабо щелочную реакцию среды, значения pH — 7,18-8,59. Величины окислительно-восстанови-

тельного потенциала имеют высокие значения (от +175 до +506 mV) и хорошо согласуются с концентрациями растворенного кислорода, содержание которого достаточно высоко (7,7-13,5 мг/дм³). Минерализация колеблется в широком интервале от 12 мг/дм³ до 150 мг/дм³.

Река Бия — правая составляющая Оби — вытекает из Телецкого озера, оказывающего значительное регулирующее влияние на ее сток. Расход Бии в устье равен 482 м³/с. Площадь бассейна р. Бии 37 тыс. км², общая длина — 301 км [9]. Река Бия является одной из главных водных артерий Алтайской горной страны. На р. Бие внутригодовые колебания минерализации выражены слабо. Минимум ее наблюдается в мае-июне.

По данным Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН, в августе 2007 г. в истоке р. Бии температура воды составляла 16,5°C, pH — 8,05, растворенный кислород — 10,08 мг/дм³, БПК₅ — 0,32 мг O₂/дм³, ПО — 2,37 мг O/дм³, ХПК — 6,71 мг O/дм³, жесткость — 0,94°Ж, минерализация — 74 мг/дм³. Эти показатели близки таким же показателям для воды северо-западной части Телецкого озера.

Ежедекадный мониторинг содержания пигментов фитопланктона, органических и биогенных веществ в истоке р. Бии позволил обосновать репрезентативность этого пункта для оценки возможных изменений экологического состояния и качества воды Телецкого озера [10].

На большей части своего течения (на территории Республики Алтай) река испытывает сравнительно слабую антропогенную нагрузку. В долине Бии есть песчаные, глиняные, гравийные карьеры. Вдоль Бии проходит автомобильная трасса, берега в среднем и нижнем течении густо населены.

Пробы воды в Телецком озере и истоке р. Бии в 2006 г. отбирали 4 раза: в марте (ледостав), июне, августе, октябре. В марте пробы отбирали из полыньи, в июне-октябре: на озере — с борта теплохода глубинным батометром, в истоке Бии — с лодки. В притоках северо-западной части озера рр. Колдор, Самыш, Ойер, Тевенек пробы воды отбирали в октябре в русле реки на расстоянии 10-50 м от устья выше по течению (рис.1).

Таким образом, исследованиями удалось охватить все фазы температурного режима озера (зимний минимум, весеннее и летнее нагревание, осеннее охлаждение), а также гидрологического цикла истока р. Бии (зимняя межень, весеннее половодье, летняя и осенняя межень). Исследования проводили в южной, центральной и северо-западной части Телецкого озера в пелагиали и литорали.

Для определения количества нефтепродуктов их экстрагировали на месте 4-5 раз н-гексаном из проб воды объемом 1 дм³ так, чтобы общий объем экстрагента составил 10 см³. Степень извлечения неполярных нефтепродуктов н-гексаном при этом составляет почти 100% [11]. Гексан предварительно очищали многократной перегонкой над активированным углем и проверяли на чистоту по заданной минимально определяемой концентрации нефтепродуктов (не выше 0,2 ПДК_{В.Р.}). Экстракты помещали в стеклянные склянки с притертыми пробками, хранили на холоде. Концентрацию нефтепродуктов определяли в лаборатории флуориметрическим методом на приборе «Флюорат-02-3М» в соответствии с руководящим документом ПНД Ф14.1:2:4.128-98 [11].

Диапазон измеряемых концентраций по этой методике составляет 0,005-50 мг/дм³. Измеренную концентрацию нефтепродуктов в пробе находили по градуировочному графику зависимости флуоресценции от концентрации и вычисляли по формуле:

$$X_{пр} = X_{изм} V_r K_1 / V_{пр}, \text{ где:}$$

$X_{пр}$ — концентрация НП в пробе воды, мг/дм³;
 $X_{изм}$ — концентрация НП в растворе н-гексана, изме-

ренная на приборе, мг/дм³; V_r — объем гексана, взятый для экстракции, см³; $V_{пр}$ — объем пробы, см³;
 K_1 — разбавление экстракта.

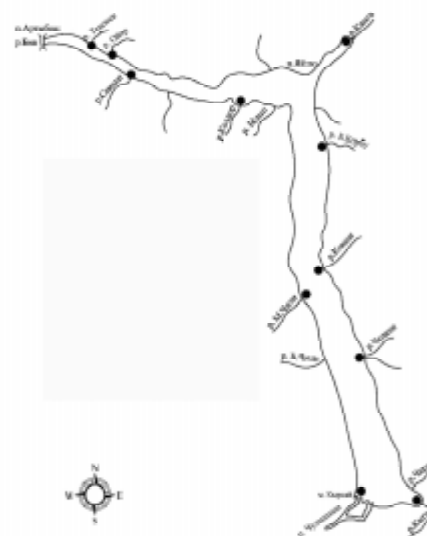


Рис. 1. Схема Телецкого озера [5]:
● — места отбора проб

Для определения содержания *летучих фенолов* пробы воды объемом 1 дм³ консервировали добавлением 5% раствора гидроксида натрия (5 см³) для перевода их в нелетучие феноляты, хранили на холоде (по данной методике допустимо хранение законсервированных проб до 3 суток), анализ выполняли на следующие сутки. Для анализа летучих фенолов пробу воды подкисляли 10% раствором орто-фосфорной кислоты до pH=1-2, добавляли 10% раствор сульфата меди и отгоняли с паром 80% взятой пробы. Отгон помещали в делительную воронку и экстрагировали от примеси нефтепродуктов очищенным н-гексаном (трижды по 25 см³). Гексан отбрасывали, а в водном слое определяли летучие фенолы в соответствии с методикой [12]. Для этого проводили экстракцию летучих фенолов очищенным многократными перегонками бутилацетатом при pH=3-6 и реэкстракцию 1% раствором гидроксида натрия, затем подкисляли до pH=3-6, переливали в сухую склянку и проводили флуориметрический анализ. Параллельно готовили холостую пробу из 10 см³ дистиллированной воды, проводили с ней те же операции, что и с отгоном. Диапазон измеряемых концентраций фенолов по этой методике составляет 0,0005-25 мг/дм³. Измеренную концентрацию летучих фенолов в пробе находили по градуировочному графику зависимости флуоресценции от концентрации. В качестве калибровочных растворов использовали стандартные растворы фенола различной концентрации, с которыми проводили те же операции, что и с холостой пробой.

Массовую концентрацию фенолов в пробе воды вычисляли по формуле:

$$X = (С_{изм} - С_{хол}) Q / N, \text{ где:}$$

X — концентрация фенолов в анализируемой пробе воды, мг/дм³; $С_{изм}$ — измеренная концентрация фенолов в растворе, полученном из анализируемой пробы (среднее арифметическое), мг/дм³; $С_{хол}$ — измеренная концентрация фенолов в растворе, полученном из холостой пробы (среднее арифметическое), мг/дм³. N — степень концентрирования, равна отношению объемов пробы и раствора для реэкстракции фенолов; Q — разбавление пробы; если пробу не разбавляют, то $Q = 1$.

По данным Росгидромета [13], на трех станциях наблюдения в Телецком озере (с. Артыбаш, п. Яйлю, Кыгинский залив) в период открытой воды 1999-2003 гг. концентрация *нефтепродуктов* в поверхностном

Таблица 1

Содержание нефтепродуктов (мг/дм³) в поверхностном слое Телецкого озера (данные Росгидромета, 1999-2003 гг.)

месяц	Артыбаш					Яйлю					Кыгинский залив	
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000
III	0,32	0,22	0,31	0,00	0,10	0,12	0,14	0,00	0,00	0,06	—	0,21
IV	—	0,34	—	0,14	—	—	—	—	—	—	0,47	0,05
V	0,00	0,10	0,06	0,00	0,00	0,15	0,27	0,00	0,11-0,13	0,48	0,13-0,40	0,21
VI	0,06	—	—	—	0,03	—	0,34	—	—	0,07	0,23	—
VII	—	—	—	—	—	—	0,14	—	—	—	0,35-0,69	—
VIII	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,36	—
IX	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,20
X	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,11-0,52	—
XI	0,02	0,11	—	0,03	0,01	0,12	—	—	0,01	0,02	—	0,21
XII	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,47	0,05

слое воды составляла 0,01-1,36 мг/дм³, что соответствует 0,2-27,2 ПДК_{В.Р.} (табл. 1). Высокие концентрации (1,20 и 1,36 мг/дм³) были зарегистрированы в августе 1999 г. и сентябре 2000 г. в Кыгинском заливе в южной части озера. В Артыбаше и Яйлю увеличение концентрации нефтепродуктов происходит в период снеготаяния и дождей. Загрязняющие вещества поступают в озеро с берегов вместе с талыми и дождевыми водами и с водой притоков. В период навигации нефтепродукты поступают в озеро с топливом теплоходов, катеров и моторных лодок. В заливе Кыга, по данным Росгидромета, в течение 1999 года наблюдались высокие концентрации нефтепродуктов от 1 до 24 ПДК_{В.Р.}

В последние годы происходит увеличение рекреационной нагрузки на Телецкое озеро и его притоки. В связи с этим увеличивается количество теплоходов и маломерного водного транспорта, загрязняющих озеро нефтепродуктами и фенолами. Кроме того, эти вещества попадают в воду озера и его притоков со стоками от автомобильного транспорта и в виде атмосферных осадков, содержащих пары нефтяного горючего и выхлопные газы.

В воде озера и его притоков в 2006 г. нами были найдены нефтепродукты в концентрациях, превышающих ПДК_{В.Р.} в 4,6 раза (табл. 2). В пелагиали озера концентрация нефтепродуктов изменялась от <0,005 (Артыбаш, Яйлю, 8-10 марта) до 0,228 мг/дм³ (Кокши, 15 августа). Это составляет 0,1-4,6 ПДК_{В.Р.}. На литорали в зарослях макрофитов — от 0,042 мг/дм³ (заливы Самыш, Камга, 6-7 октября) до 0,070 мг/дм³ (залив Ойер, 8 октября), или 0,8-1,4 ПДК_{В.Р.}. В притоках нефтепродуктов содержалось от 0,04 (р. Тевенек) до 0,074 мг/дм³ (р. Самыш), или 0,8-1,5 ПДК_{В.Р.}. В истоке р. Бии нефтепродукты составляли <0,005-0,08 мг/дм³ (9 марта-27 июня), или 0,1-1,6 ПДК_{В.Р.}, т.е. были практически на уровне концентраций в северо-западной части озера. Высокую концентрацию нефтепродуктов 0,228 мг/дм³, зарегистрированную в пелагиали напротив устья р. Кокши, наблюдали только один раз за весь период наблюдения в 2006 г. озера и связанных с ним рек.

Таблица 2

Содержание нефтепродуктов и летучих фенолов в воде Телецкого озера и связанных с ним рек (P=0,95)

Станция	Дата	Глубина, м	НП, мг/дм ³	Фенолы, мкг/дм ³
Пелагиаль				
Артыбаш	08.03.06	0	<0,005	<0,5
		10	<0,005	-
	26.06.06	0	0,090±0,036	12,5±3,75
	20.08.06	0	0,120±0,048	3,00±1,95
Тевенек	08.10.06	0	0,067±0,027	-
Мыс Караташ	20.08.06	0	0,090±0,036	-
	08.10.06	0	0,068±0,027	1,50±0,98
Пос. Яйлю	10.03.06	0	<0,005	<0,5
		200	<0,005	<0,5
	26.06.06	0	-	13,5±4,05
	15.08.06	0	0,054±0,021	6,00±1,80
	04.10.06	0	0,084±0,033	0,85±0,55
Кокши	15.08.06	0	0,228±0,091	0,40±0,26
Чулышман	24.06.06	0	-	11,0±3,30
	12.08.06	0	0,100±0,040	3,00±1,95
Литораль				
Залив Тевенек	08.10.06	0	0,046±0,018	-
Залив Ойер	08.10.06	0	0,070±0,028	-
Залив Самыш	07.10.06	0	0,042±0,017	-
Залив Колдор	07.10.06	0	0,044±0,018	-
Камгинский залив	06.10.06	0	0,042±0,017	-
Кыгинский залив	24.06.06	0	-	10,5±3,15
Реки				
Исток р. Бии, правый берег	09.03.06	0	<0,005	<0,5
	27.06.06	0	0,080±0,032	13,5±4,05
	20.08.06	0	0,016±0,010	0,65±0,42
	09.10.06	0	0,039±0,016	1,40±0,91
Река Тевенек	08.10.06	0	0,040±0,016	9,60±2,90
Река Ойер	08.10.06	0	0,046±0,018	4,25±2,76
Река Самыш	07.10.06	0	0,074±0,030	0,95 0,62
Река Колдор	07.10.06	0	0,044±0,018	0,60±0,39
ПДК _{В.Р.}			0,05	1,0

Таблица 3

Содержание летучих фенолов в поверхностном слое Телецкого озера
(данные Росгидромета), мкг/дм³

МЕСЯЦ	Артыбаш					Яйлю					Кыгинский залив		
	ГОДЫ					ГОДЫ					ГОДЫ		
	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2001	2002	2003	1999	2000	2003
III	3	2	2	21	1	1	0	1	1	3	—	0	—
IV	—	3	—	4	—	—	—	—	—	—	1	3	7
V	4	1	3	1	12	5	1	0	1	6	4-8	0	0
VI	0	—	—	—	2	1	3	—	—	3	—	—	—
VII	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—
VIII	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	3
IX	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0-3	—	—
XI	0	0	—	3	0	—	—	—	3	3	—	0	2
XII	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1-10	—	—

Используемый нами метод анализа (флуориметрия) не дает возможности определить, каков характер загрязнения — природный или антропогенный. Данные, полученные по станциям Артыбаш и Яйлю в период ледостава (март 2006 г.), т. е. в отсутствие поступления загрязняющих веществ в озеро извне, подтверждают, что нефтепродукты (углеводороды) имеют природное происхождение и в озере содержатся в количествах ниже предела обнаружения метода. По-видимому, найденные в июне-октябре в озере и притоках повышенные концентрации нефтяных углеводородов, кроме природного, имеют еще и антропогенный источник поступления.

По данным Росгидромета за 1999-2003 гг., концентрация летучих фенолов (табл. 3) в воде озера колебалась от 0,0 до 12 мкг/дм³ (12 ПДК_{В.Р.}). Высокие концентрации были в мае 1999 г. (по всем станциям наблюдения — 4,0-8,0 мкг/дм³) и 2003 г. (Артыбаш и Яйлю — 6-12 мкг/дм³). В Кыгинском заливе повышенные концентрации фенолов зарегистрированы в августе, сентябре, декабре 1999 г. и апреле 2003 г.

Ранее, в августе-сентябре 1989 г. на отдельных станциях были определены летучие фенолы. Концентрация их была высока, превышала ПДК_{В.Р.} и изменялась от 4,0 до 76 мкг/дм³ [14]. В 2006 г. в пелагиали озера летучие фенолы составляли 0,4-13,5 ПДК_{В.Р.} и их концентрация изменялась в интервале от 0,40 (Кокши, 15 августа) до 13,5 мкг/дм³ (Яйлю, 26 июня) (табл. 2). В литорали в зарослях макрофитов содержание фенолов составило 10,5 мкг/дм³ (залив Кыга, 24 июня).

В притоках Телецкого озера концентрация летучих фенолов в октябре 2006 г. изменялась от 0,60 мкг/дм³ (р. Колдор) до 9,60 мкг/дм³ (р. Тевенек). В истоке р. Бии концентрация летучих фенолов колебалась в широких пределах от < 0,5 мкг/дм³ (9 марта) до 13,5 мкг/дм³ (27 июня). Так же, как и для нефтепродуктов, содержание фенолов в истоке Бии близко их концентрации в северо-западной части озера, что подтверждает ранее установленную закономерность для пигментов фитопланктона и органических и биогенных веществ воды озера [10]. По-видимому, для органических загрязняющих веществ это также справедливо. Таким образом, по концентрации токсикантов в истоке р. Бии можно судить об уровне загрязнения ими воды.

Источник поступления этих токсикантов в олиготрофное озеро [15] трудно определить. Возможно, это

связано с природным фоном местности, поступлением углеводородов с подземными водами, атмосферными осадками. Это также показано О.Г. Савичевым для Средней Оби [16]. Второй возможный источник — антропогенное поступление нефтепродуктов и фенолов с водой притоков и бытовыми стоками.

Установлено, что нефтепродукты могут поступать в поверхностные воды и другие элементы экосистемы со сточными и хозяйственно-бытовыми водами, (антропогенная составляющая). А

также в результате выделений растений (например, смолистые вещества хвойных деревьев и углеводороды, образующиеся в результате гниения опада растений в заболоченной местности) и животных организмов (природная составляющая) [17].

Из литературы известно [18], что фенолы содержатся в незагрязненных сточными водами природных водоемах, расположенных в горной и лесистой местности. Так, в Донбассе фенольные соединения были обнаружены в верховьях рек Кальмиуса (7,3 мкг/дм³) и Берестовой (14,5 мкг/дм³). В воде высокогорных рек Эльбруса и Тебердинского заповедника обнаружены летучие фенолы в пределах 2,0-64,0 мкг/дм³.

Приведенные выше факты свидетельствуют о высоком природном фоне содержания фенолов в поверхностных водах горной и лесистой местности. Имеются сообщения [19] о содержании фенолов в неглубоко залегающих подземных водах бассейна Верхней Оби. Авторы объясняют происхождение фенолов и других органических веществ, найденных в подземных источниках, антропогенным влиянием.

В воде Телецкого озера обнаружены повышенные концентрации нефтепродуктов и летучих фенолов в период открытой воды: нефтепродукты на уровне 1-4,6 ПДК_{В.Р.}, летучие фенолы — до 12 ПДК_{В.Р.}. В притоках Телецкого озера нефтепродукты и летучие фенолы содержатся также в повышенных концентрациях: нефтепродукты — на уровне 0,8-1,5 ПДК_{В.Р.}, фенолы — 0,60-9,60 ПДК_{В.Р.}. В истоке р. Бии нефтепродукты составляют 0,1-1,6 ПДК_{В.Р.}, фенолы — < 0,5-13,5 ПДК_{В.Р.}.

Содержание нефтепродуктов и летучих фенолов в водных объектах определяется как их естественным продуцированием в горной и предгорной местности, так и поступлениями из антропогенных источников загрязнения. Концентрации нефтепродуктов и фенолов в воде озера, особенно в северо-западной части, соответствуют концентрациям этих веществ в воде истока р. Бии в один и тот же период.

Таким образом, для органических загрязняющих веществ исток Бии может быть репрезентативным пунктом мониторинга качества воды Телецкого озера. По концентрации нефтепродуктов и летучих фенолов в истоке р. Бии можно судить об уровне загрязнения ими воды озера.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019 и Междисциплинарного интегративного проекта СО РАН № 95.

Библиографический список:

- Другов, Ю.С. Мониторинг органических загрязнителей природной среды / Ю.С. Другов, А. А. Родин. — СПб.: Наука, 2004. — 808 с.
- Richardson, S.D. / S.D. Richardson // Anal. Chem. — 1999. — V. 71. — № 12. — P. 181-215.
- Шутова, К.О. Оценка состояния объектов природной среды Алтайского края по данным сети наблюдений Росгидромета / К.О. Шутова // Ползуновский вестник. — 2006. — № 2-1. — С. 392-395.

4. Гидрохимический словарь / Под ред. А.М. Никанорова. — Л.: Гидрометеиздат, 1988. — 239 с.
5. Селегей, В.В. Телецкое озеро / В.В. Селегей, Т.С. Селегей. — Л.: Гидрометеиздат, 1978. — 167с.
6. Алекин, О.А. Основы гидрохимии / О.А. Алекин. — Л.: Гидрометеиздат, 1953. — 232 с.
7. Алекин, О. А. К исследованию притоков Телецкого озера / О.А. Алекин // Исследование озер СССР. Работы Телецкой экспедиции. — Л.: Изд. ГГИ, 1934. — Вып. 7. — С. 101-120.
8. Алекин, О.А. Гидрохимия рек СССР. Ч. III. / О.А. Алекин //Труды ГГИ. — Л.: Гидрометеиздат, 1949. — Вып. 15 (69). — С. 3-142.
9. Ресурсы поверхностных вод районов освоения целинных и залежных земель. Равнинные районы Алтайского края и Южная часть Новосибирской области / Под общ. ред. В.А. Урываева. — Л.: Гидрометеиздат, 1962. — Вып. 6. — С. 380-410.
10. Кириллова, Т.В. Пигментные характеристики фитопланктона Телецкого озера: автореф. дис... канд. биол. наук: 03.00.16 / Т.В. Кириллова. — Красноярск, 2006. — 24 с.
11. ПНД Ф 14.1:2.4.128-98. Методика выполнения измерений массовой концентрации нефтепродуктов в пробах природной, питьевой и сточной воды флуориметрическим методом на анализаторе жидкости «Флюорат-02». — М.: Госком. РФ по охране окруж. среды, 1998. — 17 с.
12. ПНД Ф 14.1:2.4.117-96. Методика выполнения измерений массовой концентрации фенолов в пробах природной, питьевой и сточной воды на анализаторе жидкости «Флюорат-02». — М.: Госком. РФ по охране окруж. среды, 1997. — 17 с.
13. Ежегодные данные о качестве вод суши 1999...-2005 гг. Государственный водный кадастр. — Новосибирск: Зап.-Сиб. тер. управление по гидрометеорологии и мониторингу окруж. среды, 2000...-2006.
14. Гидрохимическая характеристика Телецкого озера: отчет о НИР / Ин.-т нефте- и углехим. синтеза при ИрГУ; руков. Шпейзер Г. М.; испол.: Ю. К. Васильева; Т. М. Мазурова; Е. И. Иванова [и др.]. — Иркутск, 1989. — 55 с. — № ГР 01890072523. — Инв. № 038885.
15. Лепнева, С. Г. Термика, прозрачность, цвет и химический состав воды Телецкого озера / С. Г. Лепнева // Исследование озер СССР. — Л.: Гидрометеиздат, 1937. — Вып. 9. — С. 3-105.
16. Савичев, О. Г. Реки Томской области: состояние, охрана и использование / О. Г. Савичев. — Томск: Изд-во ТПУ, 2003. — 202 с.
17. Руководство по гидрохимическому анализу поверхностных вод суши./ Под ред. А. Д. Семенова. — Л.: Гидрометеиздат, 1977. — С. 351-373.
18. Каплин, В. Т. Летучие фенолы некоторых высокогорных рек Кавказа / В. Т. Каплин, А. А. Матвеев, Н. Г. Фесенко // Гидрохим. материалы, 1965. — Т. 40. — С. 79-82.
19. Кусковский, В. С. Некоторые особенности качества питьевых подземных вод Верхней Оби / В. С. Кусковский, Ю. П. Туров, Н. М. Рассказов // Сибир. экологич. журн., 2003. — № 2. — С. 155-158.

Статья поступила в редакцию 16.01.09

УДК 574.522; 574.583

Т.В. Кириллова, канд. биол. наук, н.с. Института водных и экологических проблем, Барнаул
А.В. Котовщиков, м.н.с. Института водных и экологических проблем, Барнаул

РАСТИТЕЛЬНЫЕ ПИГМЕНТЫ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

Исследованы пигментные характеристики фитопланктона Новосибирского водохранилища на гидрологически разнородных участках акватории в период наиболее активного функционирования планктонных альгоценозов. Проанализировано пространственное распределение и межгодовая динамика содержания хлорофилла а и вспомогательных растительных пигментов. На основе количества и соотношения фотосинтетических пигментов в планктоне дана оценка современного экологического состояния водохранилища.

Ключевые слова: фотосинтетические пигменты, планктонный альгоценоз (фитопланктон), водная экосистема

Фотосинтетические пигменты фитопланктона являются уникальными природными биомаркерами, отражающими внутриводоемные процессы новообразования, миграции и трансформации органических веществ. Изучение характеристик состава, содержания и состояния растительных пигментов дает представление о механизме взаимодействия продукционных и деструкционных процессов в разных водоемах [1-2]. Новообразованные при фотосинтезе органические вещества играют первостепенную роль в водных экосистемах, в которых автохтонное органическое вещество преобладает над аллохтонным. Сходство генезиса пигментов и органических веществ в водоемах и одновременное участие этих веществ в деструкции отражают синхронность гидрологических и биологических процессов, что придает пигментным характеристикам фитопланктона значение интегральных экосистемных показателей [3-4].

Пробы воды для определения содержания фотосинтетических пигментов отбирали в ходе комплексных гидробиологических исследований на акватории Новосибирского водохранилища в июле 2007-2008 гг. (рис.

1) в период наиболее активного функционирования планктонных альгоценозов. Планктон концентрировали путем фильтрации воды из объема 200-400 мл через мембранные фильтры «Владипор» МФАС-ОС-3 с диаметром пор 0,8 мкм. Концентрации пигментов в ацетоновых экстрактах оценивали стандартным спектрофотометрическим методом согласно ГОСТ 17.1.4.02-90 [5].

Новосибирское водохранилище — единственное крупное равнинное в Сибири. Исследования состава, структуры и функционирования его экосистемы были начаты с момента зарегулирования стока реки Оби в 1957 году и продолжаются в настоящее время. Наличие данных по фотосинтетическим пигментам планктона в различные периоды существования водохранилища позволяют рассмотреть процессы формирования и эволюции его экосистемы, дать оценку современного экологического состояния этого водоема и ее изменения в многолетнем аспекте.

Основными экологическими факторами формирования и функционирования экосистемы Новосибирского водохранилища являются:

- гидрологический режим основных притоков (неравномерность распределения стока внутри года), в первую очередь питающей р. Оби (в сезонном аспекте);
- гидрологические особенности года и режима эксплуатации гидроузла (в межгодовом аспекте);
- морфометрические особенности различных участков водохранилища (русловая часть, верхнее и нижнее озеровидные расширения, заливы) (в пространственном аспекте).

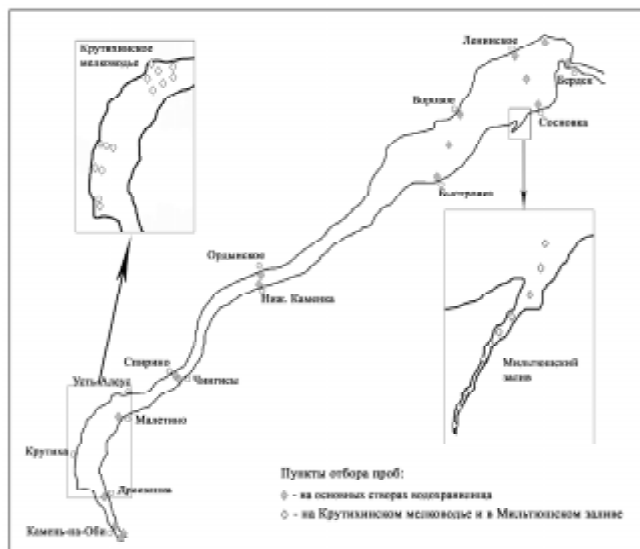


Рис. 1. Схема расположения пунктов отбора проб на акватории Новосибирского водохранилища

В июле 2007 г. концентрация основного фотосинтетического пигмента на станциях и створах, находящихся в границах основных гидрологических участков Новосибирского водохранилища варьировала в широких пределах: от $6,7 \text{ мг/м}^3$ до $46,7 \text{ мг/м}^3$. Минимальное значение было зарегистрировано в придонном слое у правого берега на разрезе Нижняя Каменка — Ордынское в средней части водохранилища, максимальное — у дна вблизи левого берега на разрезе Быстрое-Боровое. Средняя для всей акватории концентрация хлорофилла «а» составила $20,9 \pm 1,3 \text{ мг/м}^3$, наиболее часто встречающиеся значения находились в диапазоне, соответствующем эвтрофным водоемам. Близкие к максимальному значения (более 30 мг/м^3) достигали уровня гипертрофных вод и были отмечены в Карачанском и Мильтюшском заливах.

В толще воды различия между тремя точками (левый берег, фарватер, правый берег) на всех исследованных створах не выражены (рис. 2а). Вертикальное распределение содержания хлорофилла в целом по водоему характеризовалось незначительным его снижением от поверхностного слоя до горизонта, соответствующего 0,6 глубины с последующим повышением к придонному слою (рис. 2б), но различия между горизонтами статистически недостоверны.

Коэффициенты вариации концентрации хлорофилла в прибрежье и центральной части створов, а также на различных горизонтах в столбе воды возрастали от верховья к нижнему бьефу. Содержание вспомогательных пигментов — хлорофиллов *b*, *c* и растительных каротиноидов в планктоне изменялось в широких пределах. Их пространственное распределение (рис. 3) в общих чертах повторяло ход колебаний основного фотосинтетического пигмента. Средняя часть водохранилища выделялась вдвое более низкими концентрациями хлорофилла по сравнению с верхним и нижним участками, которые не различались между собой по величине рассматриваемого показателя (табл. 1).

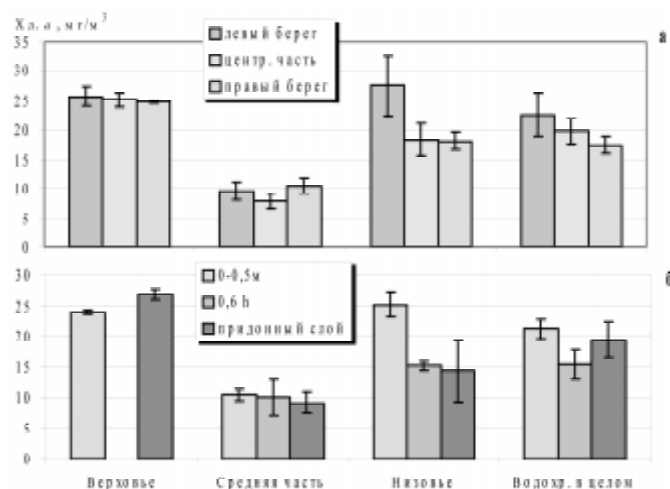


Рис. 2. Пространственное распределение содержания хлорофилла *a* в планктоне Новосибирского водохранилища, июль 2007 г.: а — по горизонтали, б — по вертикали

Относительное содержание продуктов деградации (Сф) в их общей сумме с нормально функционирующим хлорофиллом *a* также широко варьировало в зависимости от условий освещенности, пресса зоопланктона, фазы роста популяции доминирующих видов. Значения пигментного индекса (ПИ, E_{430}/E_{665}) и пигментного отношения (ПО, E_{480}/E_{665}), характеризующие соотношение каротиноидов и хлорофилла *a*, представляют собой соотношение оптических плотностей ацетоновых экстрактов в коротковолновой и длинноволновой областях ФАР. Во всех пробах их значения не превышали 2,8 и 1,3, соответственно, что свойственно водоемам в период наиболее активного роста фитопланктона и свидетельствует об отсутствии азотного голодания. Низкие величины E_{430}/E_{665} , по данным Ю. Одума [6] и Р. Маргалефа [7, 8], характерны для молодых культур микроводорослей и естественных водоемов при «цветении» воды.

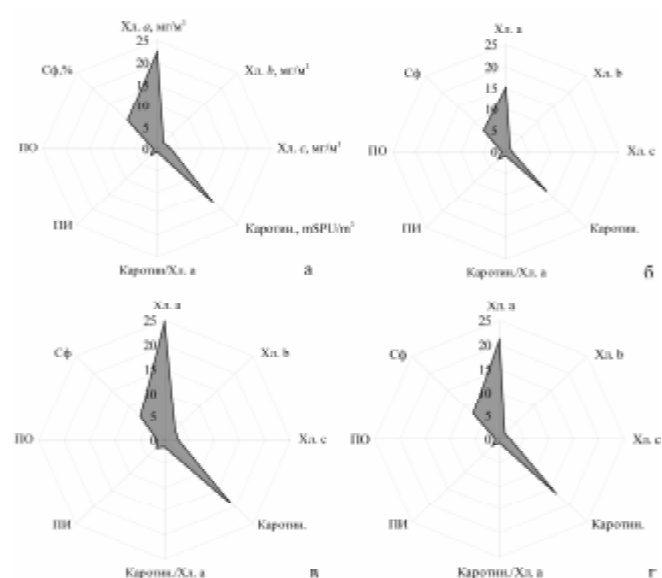


Рис. 3. Изменения пигментных характеристик фитопланктона на участках акватории Новосибирского водохранилища, июль 2007 г.: а — верхняя часть, б — средняя часть, в — нижняя часть, г — водохранилище в целом

Таблица 1

Относительные пигментные показатели фитопланктона
Новосибирского водохранилища, июль 2007 г.

Участки водохранилища	Каротин./ Хл. <i>a</i>	ПН Е _{430/665}	ПО Е _{430/665}	Сф, %	Хл <i>a</i> / ΣХл <i>a,b,c</i> , %	Хл <i>b</i> / ΣХл <i>a,b,c</i> , %	Хл <i>c</i> / ΣХл <i>a,b,c</i> , %
Верхние							
lim	0,47-0,91	1,71-2,36	0,53-1,03	17,3-58,6	76,2-92,4	3,2-13,0	2,8-16,9
x±m	0,77±0,03	2,15±0,04	0,87±0,03	41,2±2,9	82,1±1,1	7,7±0,6	10,2±1,0
CV	14	7	14	28	5	31	39
Средняя часть							
lim	0,71-1,18	1,83-2,84	0,80-1,32	11,8-72,8	63,8-96,5	0,8-17,5	3,5-19,0
x±m	0,91±0,04	2,31±0,08	1,02±0,04	46,5±5,2	81,7±2,6	8,9±1,3	10,5±1,3
CV	17	13	17	42	12	54	48
Нижние							
lim	0,64-1,09	1,73-2,68	0,73-1,23	4,8-66,0	73,9-96,7	0,2-10,0	0,5-16,1
x±m	1,38±0,61	2,46±0,42	1,46±0,59	27,0±2,8	86,2±3,1	6,0±2,3	9,1±1,7
CV	230	89	209	53	18	179	95
Водохр. в целом							
x±m	0,81±0,02	2,14±0,03	0,91±0,02	35,7±2,3	85,2±1,0	6,3±0,5	9,1±0,6
CV	16	11	16	49	9	62	48

Таблица 2

Распределение растительных каротиноидов и феопигментов планктона по акватории Новосибирского водохранилища, июль 2007 г.

Участки акватории	Каротиноиды, mSPU/m ³			Относительное содержание феопигментов, %		
	левый берег	центр. часть	правый берег	левый берег	центр. часть	правый берег
Верхние						
x±m	21,28±2,52	25,11±1,19	24,73±0,22	43,8±5,8	40,1±5,4	35,1±4,8
Cv, %	17	28	11	19	33	31
Средняя часть						
x±m	9,59±1,48	7,98±1,26	10,46±1,27	52,5±5,1	51,2±3,6	58,0±5,1
Cv	3	9	19	17	10	21
Нижние						
x±m	27,43±4,96	18,37±2,84	18,14±1,47	21,9±5,1	31,4±5,0	30,8±6,1
Cv	66	32	19	61	36	56
Водохр. в целом						
x±m	18,76±3,55	13,88±1,03	15,64±1,65	33,2±5,2	38,5±3,6	40,5±4,2
Cv	65	38	32	54	34	45

Таблица 3

Распределение относительных пигментных показателей по глубине в Новосибирском водохранилище, июль 2007 г.

Участки акватории	Каротиноиды/Хлорофилл <i>a</i>			Относительное содержание феопигментов, %		
	поверхн. слой	0,6 глубины	придонный слой	поверхн. слой	0,6 глубины	придонный слой
Верхние						
x±m	0,73±0,04	-	0,86±0,03	35,8±4,21	-	46,5±3,9
Cv, %	16	-	8	33	-	17
Средняя часть						
x±m	0,90±0,07	0,86±0,12	1,06±0,07	51,0±5,3	62,6±10,2	56,9±2,6
Cv	17	21	13	23	23	9
Нижние						
x±m	0,74±0,02	0,75±0,04	1,14±0,17	20,0±2,9	30,7±4,4	53,6±9,0
Cv	6	10	43	40	28	48
Водохр. в целом						
x±m	0,77±0,03	0,79±0,04	0,90±0,04	33,4±3,5	39,8±4,4	43,0±4,2
Cv	16	13	16	47	44	39

Наиболее высокие коэффициенты вариации (36-94%) получены для абсолютных значений и относительного количества хлорофиллов *a*, *b* и *c* в их общей сумме, а наиболее низкие (до 33%) для показателей физиологического статуса альгоценозов. Соотношение каротиноиды/хлорофилл *a*, пигментные индексы E₄₃₀/E₆₆₅ и E₄₃₀/E₆₆₅, так же, как и в предыдущем году, варьировали в узких пределах (см. табл. 4), индицируя активное физиологическое состояние планктонных альгоценозов. Содержание феопигментов более вариабельно вследствие быстрого разрушения хлорофилла под воздействием нестабильных условий среды обитания в русловой зоне водохранилища.

Изменения содержания каротиноидов в планктоне на створах в пределах верхнего и среднего участков водоема не выражены, в низовье правобережная часть выделялась повышенным их содержанием в планктоне при наименьшем вкладе феопигментов в общую сумму с активным хлорофиллом и наибольшей вариабельности обоих показателей (табл. 2). Прослеживалась тенденция к незначительному увеличению соотношения каротин./Хл. *a* и возрастанию относительно количества феопигментов с глубиной (табл.3).

В июле 2008 г. содержание хлорофилла *a* в sestоне Новосибирского водохранилища колебалось в пределах 3,0-45, 4 мг/м³, среднее значение было близко к таковому в 2007 г., минимум отмечен у поверхности воды на разрезе Ордынское-Нижняя Каменка вблизи левого берега, максимум — в центральной части Бердского залива в низовье.

Относительные величины концентраций вспомогательных фотосинтетических пигментов варьировали в более узких границах, средние значения незначительно снизились по сравнению с июлем 2007 г. (табл. 4). Такие изменения в соотношении растительных пигментов можно объяснить маловодностью 2008 г., способствовавшей более интенсивному прогреву водных масс и формированию благоприятных условий для развития синезеленых водорослей и увеличению вклада представителей этого отдела в летний доминантный комплекс фитопланктона. Средние величины соотношения хлорофиллов *a*, *b* и *c* составили 82,3±1,6, 8,7±0,9 и 10,1±0,9%, соответственно, и находились в типичных для пресноводного фитопланктона пределах, в частности, для фитопланктона волжских водохранилищ [9-10].

Распределение концентраций фотосинтетических пигментов по акватории характеризовалось постепенным увеличением по направлению от верховья к приплотинному участку, заливы, так же как и в 2007 г., выделялись наиболее высоким содержанием пигментов в планктоне (рис. 4 а-б). На расположенном в верховьях Крутихинском мелководье содержание хлорофилла *a* изменялось от 9,0 до 28,8 мг/м³, сумма каротиноидов — от 6,3 до 22,6 mSPU/m³, концентрации растительных пигментов наряду с относительными пигментными показателями были близки к соответствующим характеристикам на створах, находящихся в верхней, средней и приплотинной зонах водохранилища.

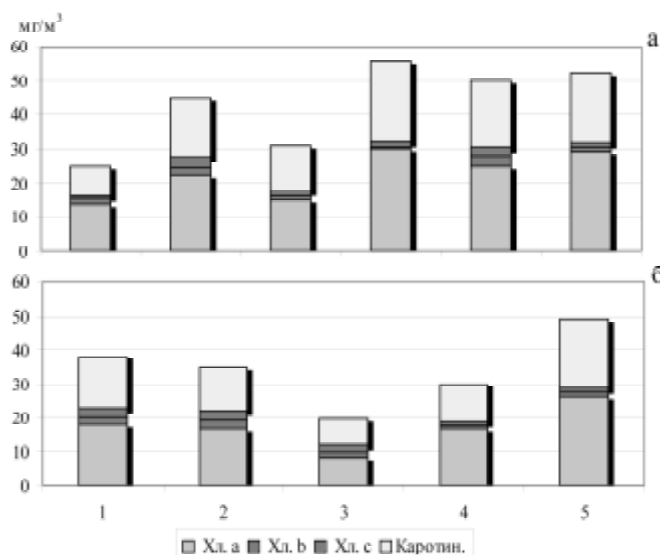


Рис. 4. Распределение пигментов фитопланктона по акватории Новосибирского водохранилища у поверхности воды в июле 2007 г. (а) и 2008 г. (б): 1 — Крутинское мелководье, 2 — верхняя часть, 3 — средняя часть, 4 — нижняя часть, 5 — Мильтюшский залив

Пигментные характеристики фитопланктона
Новосибирского водохранилища, июль 2008 г.

Участки водохранилища	Каротин/ Хл. а	ПИ Единиц	ПО Единиц	Сф, %	Хл а/ ΣХл а, б, с, %	Хл б/ ΣХл а, б, с, %	Хл с/ ΣХл а, б, с, %
<u>Крутинское мелководье</u>							
lim	0,70-1,34	2,07-2,84	0,79-1,50	24,8-69,9	63,1-87,5	3,8-16,2	6,8-25,0
х±m	0,87±0,05	2,34±0,06	0,99±0,05	45,9±3,4	79,1±2,0	9,2±1,2	13,4±1,5
CV	20	9	20	25	9	44	40
<u>Створы водохр.</u>							
lim	0,52-1,86	1,72-3,80	0,60-2,00	5,5-88,1	41,0-95,4	0,4-29,5	2,8-29,5
х±m	0,82±0,05	2,19±0,07	0,92±0,05	31,38±3,81	80,6±2,3	9,2±1,4	10,8±1,2
CV	33	18	31	65	16	82	61
<u>Мильтюшский залив</u>							
lim	0,63-1,08	1,86-2,38	0,72-1,22	13,8-38,8	84,3-99,1	2,4-12,0	0,9-8,0
х±m	0,80±0,04	2,01±0,05	0,91±0,04	24,5±2,6	92,2±1,28	5,2±1,3	4,1±0,7
CV	16	8	16	33	4	67	50
<u>Водохр. в целом</u>							
lim	0,52-1,86	1,72-3,80	0,60-2,00	5,5-88,1	41,0-99,1	0,4-29,5	0,9-29,5
х±m	0,83±0,03	2,19±0,05	0,93±0,03	33,4±2,6	82,3±1,6	8,7±0,9	10,1±0,9
CV	28	16	26	55	14	75	64

Таблица 4

Таблица 5

Содержание хлорофилла *a* в фитопланктоне во входном створе и нижнем бьефе Новосибирского водохранилища в период летней межени (июль-август)

Пункт отбора проб	1981*	1982*	1989**		2007	2008
	VIII	VII	VII	VIII	VII	VII
Камень-на-Оби	16,5	—	4,8	10,4	23,8	14,0
Нижний бьеф	2,2	2,3	—	7,8	21,3	8,4
Среднее по водохранилищу	18,9±6,4	4,6±1,0	—	—	20,9±1,3	18,3±1,2

Примечание: * — данные В.В. Кириллова, Т.С. Чайковской [11];

** — данные Ю.И. Поддипского и др. [12].

В верхней и средней части водоема прослеживалась тенденция к увеличению концентрации хлорофилла *a* от поверхностного горизонта к придонному. На приплетинном участке вертикальное распределение характеризовалось выравниванием содержания основного фотосинтетического пигмента по глубине, т.е. различия между отобранными из поверхностного и придонного слоев пробами были незначительны. Эта особенность может быть обусловлена значительным понижением уровня воды в маловодном 2008 г., которое привело к более активному водообмену в толще воды и сокращению размеров гипolimниона, что, в свою очередь, ускорило оседание, вертикальный перенос и возможные миграции клеток водорослей.

В межгодовом аспекте наблюдается стабилизация трофического статуса Новосибирского водохранилища. На входном створе у г. Камень-на-Оби и в нижнем бьефе прослеживалось заметное снижение концентрации хлорофилла в конце июля 1982 и 1989 гг. (табл. 5). Сравнение рассматриваемого показателя на совпадающих пунктах отбора проб в 1981-1982 гг. и 2007 г. также обнаружилось выраженное уменьшение в 1982 г., что может быть связано с гидролого-климатическими особенностями (водностью) отдельных лет или со сдвигом сроков начала и завершения сезонной сукцессии фитопланктона.

В целом, в период исследований 2007-2008 гг. содержание основного фотосинтетического пигмента — хлорофилла *a* в планктоне Новосибирского водохранилища варьировало в пределах 3,0-46,6 мг/м³. Средние значения в наиболее благоприятный для вегетации фитопланктона период летней межени были близки (20,9±1,3 мг/м³ в июле 2007 г. и 18,3±1,2 в июле 2008 г.) и не отличались от соответствующего показателя в 1981 г. Отсутствие выраженных отличий по уровню развития фитопланктона в межгодовом аспекте несмотря на особенности гидролого-климатических условий изученных лет позволяет сделать заключение о стабильном функционировании экосистемы водоема.

Трофический статус, оцениваемый по наиболее часто встречающимся значениям концентрации хлорофилла (10-30 мг/м³) соответствует уровню эвтрофных водоемов по грациям, предложенным Н.М. Минеевой [10] на основе современных шкал трофности. Качество воды по комплексной экологической классификации О.П. Оксик и соавт. [13] относится ко II-III классам, разрядам 2а-3б (вполне чистая — слабо загрязненная), лишь единичные значения в прибрежной зоне в низовье водохранилища, Мильтюшском и Бердском заливах превышают пороговую величину, свойственную загрязненным водам.

Таким образом, на основе пигментных характеристик планктонных альгоценозов современное экологическое состояние Новоси-

бирского водохранилища можно оценить как достаточно благополучное, происходящие в экосистеме изменения носят обратимый характер (согласно классификации зон кризисности экосистем С.С. Бариновой [14]

возможно самоочищение до природного фона), но на отдельных участках с наиболее высоким уровнем антропогенной нагрузки существует угроза перехода в кризисное состояние.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019 и Междисциплинарного интеграционного проекта СО РАН № 95.

Библиографический список

1. Минеева, Н.М. Исследования первичной продукции планктона водохранилищ Верхней Волги: итоги и перспективы / Н.М. Минеева // Тез. докл. VIII съезда гидроб. об-ва РАН, (Калининград, 16-23 сентября 2001 г.): Т. 1. — Калининград, 2001. — С. 191-192.
2. Сигарева, Л.Е. Растительные пигменты в илах Иваньковского водохранилища как показатели деструкционных процессов / Л.Е. Сигарева, Н.А. Тимофеева // Вод. ресурсы, 2003. — Т.30, №3. — С. 346-355.
3. Сигарева, Л.Е. Пигментные критерии оценки экологического состояния водоемов / Л.Е. Сигарева // Биологические основы экологического нормирования. — М.: Наука, 1993. — С. 64-69.
4. Минеева, Н.М. Растительные пигменты в воде волжских водохранилищ / Н.М. Минеева. — М.: Наука, 2004. — 156 с.
5. ГОСТ 17.1.4.02-90. Государственный контроль качества воды. Методика спектрофотометрического определения хлорофилла а. — М.: Изд-во стандартов, 2003. — С. 587-600.
6. Одум, Ю. Основы экологии / Ю. Одум. — М.: Мир, 1975. — С. 84.
7. Margalef, R. Correspondence between the classic types of lakes and the structural and dynamic properties of their population / R. Margalef // Verh. Int. Ver. theor. und angew. Limnol. — 1964. — Vol.15. — Pt.1. — P.169-175.
8. Margalef, R. Perspectives in ecological theory / R. Margalef. — Chicago: Univ. of Chicago Press. — 1968. — 210 p.
9. Минеева, Н.М. Формирование первичной продукции водохранилищ Волжского каскада в современных условиях. Пигменты фитопланктона / Н.М. Минеева // Водные ресурсы. — 1995. — Т.22. — № 6. — С.746-75.
10. Минеева, Н.М. Растительные пигменты как показатель состояния экосистемы водохранилищ / Н.М. Минеева // Современная экологическая ситуация в Рыбинском и Горьковском водохранилищах: состояние биологических сообществ и перспективы рыбозаведения. — Ярославль, 2000. — С.66-83.
11. Кириллов, В.В. Пигментные характеристики фитопланктона Новосибирского водохранилища / В.В. Кириллов, Т.С.Чайковская // Труды ЗапСибНИИ Госкомгидромета. Вып.70. — М.: Моск. отделение Гидрометеоздата, 1985. — С. 84-97.
12. Подлипский, Ю.И. Разработка гидрохимических балансов Новосибирского водохранилища и оценка его биостока (по фитопланктону) в связи с проектируемым Катунским гидроузлом: отчет о НИР: 15-50 — раздел ЛКВ-I / ЗапСибНИИ Госкомгидромета; рук-ль Подлипский Ю.И.; исп-ли: Т.С.Чайковская, Н.И.Татарина [и др.]. — Новосибирск, 1989. — 161 с.
13. Окснюк, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод / О.П. Окснюк, В.Н. Жукинский, П.Н. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн., 1993. — Т. 29. — №4. — С.62-77.
14. 1.Барина, С.С. Методические аспекты анализа биологического разнообразия водорослей / С.С. Барина // Водоросли-индикаторы в оценке качества окружающей среды. Ч. I. — М.: Изд-во ВНИИприроды, 2000. — С. 6-50.

Статья поступила в редакцию 15.01.09

УДК [595.142.3 + 574.633](282.256.125)

Е.Н. Крылова, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА ПО СОСТАВУ И КОЛИЧЕСТВУ ОЛИГОХЕТ

Представлены результаты оценки качества воды и донных отложений Телецкого озера на основе использования различных качественных и количественных характеристик сообществ олигохет. Олигохетными индексами подтверждено, что наиболее чистым участком озера является центральная, глубоководная часть. Районы впадения крупных притоков отличаются повышенным содержанием органических веществ.

Ключевые слова: олигохеты, качество воды, олигохетные индексы.

Как известно [1-3], олигохеты принимают участие в изменении газового и химического режимов придонных слоев воды, играют значительную роль в самоочищении водоемов и являются хорошими индикаторами качества воды и донных отложений. Видовой состав олигохет и их количественное развитие может служить показателем экологического состояния водоема [4-5].

Телецкое озеро — глубоководный водоем Западной Сибири (максимальная глубина 323 м [6]), основная часть водосборного бассейна которого находится на высоте более 1500 м [7], что определяет неблагоприятные условия обитания гидробионтов. Несмотря на значительный геологический возраст, эвтрофирующее влияние отложений ледников и окружающей лесной растительности прослеживается продукционно-биологическая молодость озера, которая обусловлена узкой формой и значительной глубиной [8]. Телецкое озеро относится

к заповедным, уникальным объектам, внесено в список природных объектов мирового наследия ЮНЕСКО. Еще несколько лет назад оно испытывало минимальную антропогенную нагрузку. В настоящее время на озере интенсивно развивается туризм, появилось множество новых турбаз, усиливается судоходство, количество маломерных судов возросло в несколько раз [9].

Материалом для данной работы послужили 1162 пробы зообентоса, отобранные на различных участках Телецкого озера в период открытой воды 1996-2002 гг. Натурные данные получали и обрабатывали по общепринятым гидробиологическим методикам [10]. Для оценки качества воды были использованы следующие индексы:

1. Индекс Гуднайт и Уитлея [1] (табл. 1):

$$j = \frac{N_{\text{от-н}}}{N_{\text{бентоса}}} * 100, \text{ где}$$

$N_{\text{ол-т}}$ — численность олигохет,
 $N_{\text{бентоса}}$ — численность бентоса.
 2. Олигохетный индекс Пареле [3]:

$$D_2 = \frac{N_t}{N_o}, \text{ где}$$

N_t — численность тубифицид;
 N_o — численность всех олигохет.
 Индекс, равный 0,3 — вода относительно чистая, 0,3-0,54 — слабо загрязненная, 0,55-0,79 — загрязненная, 0,8-1,0 — сильно загрязненная.

3. Индекс, предложенный Р.О. Бринкхурстом, [4]: отношение численности вида *Limnodrilus hoffmeisteri* Claparede к суммарной численности олигохет. Чем выше его величина, тем больше загрязнение.

4. Индекс отношения численности *Tubifex tubifex* (Müller) к численности рода *Limnodrilus*: чем выше его величина, тем больше загрязнение [2].

5. Кроме того, дана оценка качества воды по величине абсолютной численности *T. tubifex* и видов рода *Limnodrilus* (табл. 2).

О состоянии водной среды можно судить по организмам-индикаторам сапробности. Совокупность индикаторов, служащих показателем либо повышенного (α -мезо- и полисапробы), либо пониженного органического загрязнения (олиго- и β -мезосапробы), в целом позволяет оценить качество воды [12]. Олигохет-индикаторов сапробности в Телецком озере найдено 12 видов, что составляет 57% от общего их числа. Отмечены индикаторы всех зон сапробности: от олиго- до полисапробной. Индикаторы олиго- и β -мезосапробных условий составляют 58% общего числа видов-индикаторов (рис. 1). Преобладание индикаторов пониженного содержания органическими веществами свидетельствует о чистоте воды Телецкого озера.

Анализируя изменения индексов вдоль по озеру, можно отметить различия в качестве воды разных его участков. Воды южной части озера (устья рек Кыга и Чулышман), согласно индексу Гуднаита и Уитлея, соответствуют загрязненным. Далее по озеру все станции центрального участка (от устья р. Челюш до устья р. Колдор) характеризуются чистыми водами. На северо-западном мелководье наибольшим количеством органических веществ отличается участок напротив устья р. Самыш, но в целом индекс Гуднаита и Уитлея позволяет оценить воды северо-западного мелководья как чистые. Воды Камгинского залива на основе значения этого индекса можно отнести к категории чистых.

Таблица 1
 Классификация качества воды водоемов и водотоков по гидробиологическим показателям [11] (с сокращениями)

Класс вод	Степень загрязненности воды	Зона сапробности	Олигохетный индекс Гуднаита и Уитлея
I	очень чистые	ксеносапробная	1-20
II	чистые	олигосапробная	21-35
III	умеренно загрязненные	бета-мезосапробная	36-50
IV	загрязненные	альфа-мезосапробная	51-65
V	грязные	полисапробная	66-85
VI	очень грязные	гиперсапробная	86-100 или макрозообентос отсутствует

Таблица 2

Классы чистоты воды по Цанеру [2]

Класс чистоты воды	<i>T. tubifex</i> , тыс.экз./м ²	Род <i>Limnodrilus</i> , тыс.экз./м ²
1-2	0,1-1,0	1,0-2,0
2-3	1,0-2,0	2,0-10,0
3	2,0-10,0	10,0-50,0
3-4	10,0-50,0	50,0-100,0
4	50,0-100,0 и более	Больше 100

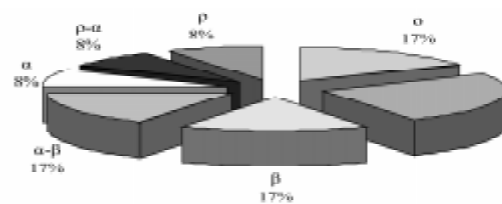


Рис. 1. Доля групп видов-индикаторов сапробности в Телецком озере:

0 — олигосапробы, 0- β — олиго-бетамезосапробы, β — бетамезосапробы, α - β — альфа-бетамезосапробы, α — альфамезосапробы, α - β — поли-альфамезосапробы, α — полисапробы

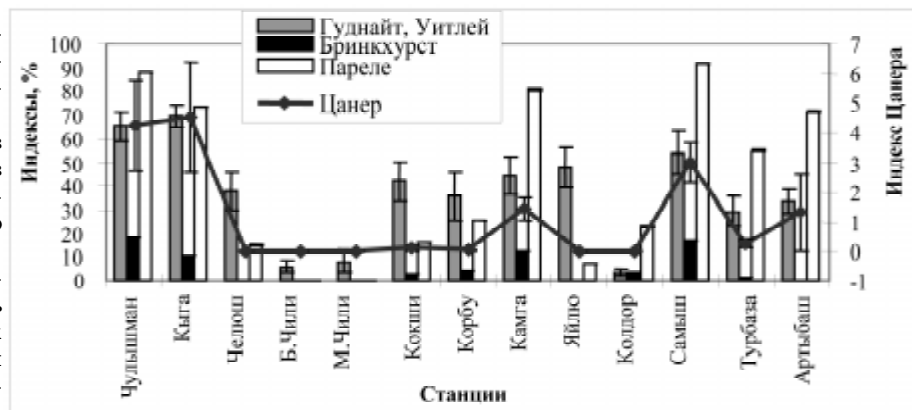


Рис. 2. Изменения качества воды вдоль по озеру

Индекс Бринкхурста фиксирует более высокое содержание органики на участках впадения рек Чулышмана, Кыги, Самыша и Камги.

Данные расчета индекса Пареле, показывают, что повышенное содержание органики наблюдается на южном и северо-западном мелководьях а также и в центральной (устья рек Челюша, Кокши, Корбу), наиболее чистой части озера (рис. 2).

Индекс Цанера также повышается на южном мелководье и в северной широтной части озера (в районе устья р. Самыш) и Камгинском заливе. Оценка частоты вод по классификации качества вод Цанера [2] соответствует показателям 1-2 или 2-3 классам качества чистоты воды. И только иногда (1998 г., ст. Кыга, глубина 60 м, численность *T. tubifex* — 10720 экз./м²) воды отдельных участков озера могут быть отнесены к 3-4 классу.

Как следует из выше изложенного, увеличение содержания органических веществ в воде и донных отложениях Телецкого озера отмечено только в устьевых участках наиболее крупных притоков и заливах. Вероятно, что такие концентрации органических веществ являются фоновыми для данного водоема, а не следствием антропогенного загрязнения. Как было сказано выше, на озеро увеличивается антропогенная нагрузка, но благодаря значительной глубине, повышенному водообмену, особенностям температурного, гидрохимического и гидродинамического режимов оно еще долго может справляться с этим негативным фактором. Однако необходимо сохранить заповедный режим на озере и прилегающей территории, чтобы экосистема озе-

ра находилась в устойчивом состоянии, что обеспечит постоянство среды обитания гидробионтов.

Таким образом, при использовании разнообразных индексов, основанных на учете качественных и количественных показателей олигохет, были сделаны следующие выводы.

1. В целом вода Телецкого озера относится к классу чистых (низкое содержание органических веществ).

2. Наиболее чистым участком озера является центральная глубоководная часть. 3. Районы впадения крупных притоков озера отличаются повышенным содержанием органических веществ по сравнению с центральной частью.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019 и Междисциплинарного интеграционного проекта СО РАН № 95.

Библиографический список

- Goodnight, C.J. Oligochaetes as indicators of pollution / C.J. Goodnight, L.S. Whitley // Proc. 15th Ind. Waste Conf. — Purdue Univ., Ext. ser., 1961. — V. 106. — P. 139-142.
- Финогенова, Н.П. Оценка степени загрязнения вод по составу донных животных / Н.П. Финогенова, А.Ф. Алимов // Методы биологического анализа пресных вод. — Ленинград, 1976. — С. 95-106.
- Пареле, Э.А. Малощетинковые черви устьевых районов рек Даугавы и Лиелупе, их значение в санитарно-биологической оценке: Автореф дис... канд. биол. наук / Э.А. Пареле. — Тарту, 1975. — 24 с.
- Brinkhurst, R.O. The Tubificidae (Oligochaeta) of polluted water / R.O. Brinkhurst // Verh. Int. Ver. Limnol. — 1966. — V. 16. — P. 854-859.
- Brinkhurst, R.O. Aquatic earthworms (Annelida: Oligochaeta) / R.O. Brinkhurst, D.G. Cook // Pollution ecology of freshwater invertebrates. — N.Y. — S. Francisco-London, 1974. — V. 5. — P. 143-156.
- Selegei, V., Dehandschutter, B., Klerks, J. & Vysotsky, A. Physical and geological environment of Lake Teletskoye / V. Selegei, B. Dehandschutter, J. Klerks, & A. Vysotsky // Annales Sciences Geologiques. — Tervuren, Belgique, 2001. — V. 105. — P. 1-310.
- Селегей, В.В. Телецкое озеро / В.В. Селегей, Т.С. Селегей. — Л.: Гидрометеиздат — 1978. — 167 с.
- Лепнева, С.Г. К истории исследования Телецкого озера / С.Г. Лепнева // Исследование озер СССР. — Л.: 1933. — Вып. 3. — С. 5-29.
- Красноярова, Б.А. Объект всемирного природного наследия — «Алтай — золотые горы»: программы сохранения и развития / Б.А. Красноярова // О состоянии и перспективах развития сети особо охраняемых природных территорий в республике Алтай: Мат. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию юбилею Алтайского заповедника, 20-23 сентября 2007 г. — Горно-Алтайск, 2008. — С.160-163.
- Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем / Под ред. В.А. Абакумова. — СПб.: Гидрометеиздат, 1992. — 318 с.
- Методические указания по принципам организации системы наблюдений и контроля за качеством воды водоемов и водотоков на сети Госкомгидромета в рамках ОГСНК. — Л.: Гидрометеиздат, 1984. — 40 с.
- Кузикова, В.Б. Зообентос водоемов Обского бассейна и его использование для оценки качества водной среды / В.Б. Кузикова // Сб. науч. трудов ГОСНИОРХ. — 1995. — Вып. 327. — С. 64-78.

Статья поступила в редакцию 16.01.09

УДК 581.9+581.55

Е.Ю. Зарубина, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

СОСТАВ И СТРУКТУРА ФЛОРЫ СОСУДИСТЫХ РАСТЕНИЙ ВОДОЕМОВ И ВОДОТОКОВ БАСЕЙНА р. ЧУЛЬЧИ

В статье приведены результаты исследований состава и структуры сосудистых растений водоемов и водотоков бассейна р. Чутьчи, расположенного на водоразделе двух крупнейших речных систем Сибири: Оби и Енисея. Отмечено, что особенностью гидрофильной флоры исследованной территории является высокая доля водных мхов, а также отсутствие крупных высокорослых надводных растений, что связано с экологическими особенностями литоральной зоны водоемов.

Ключевые слова: флора, сосудистые растения, водоемы, водотоки, р. Чутьча

Река Чутьча — один из крупных притоков реки Чулышман, являющейся в свою очередь самым большим притоком Телецкого озера. Бассейн реки Чутьчи находится в районе водораздела двух крупнейших речных систем Сибири: Оби и Енисея. Особенность бассейна — полное отсутствие рыбы [1].

Бассейн р. Чутьчи представляет собой возвышенное плато, изрезанное глубокими и широкими речны-

ми долинами, которые соединяют бассейн р. Чутьчи с сопредельными бассейнами рек Кыга (бассейн Телецкого озера), Монагы и Алаша (система Енисея) и Шавлы (приток р. Чулышман). Вершины притоков Чутьчи лежат в зоне каменистой и щебнистой лишайниковой тундры (более 2000 м над у.м.). Длина р. Чутьчи вместе с р. Иту-коль-тын-бажи — 103 км. В р. Чутьчу впадает множество притоков. Река Ары-соек, правый приток р.

Чульчи, имеет длину около 10 км, мелководна, протекает через ряд озер и болот. Река Кичик-сору, левый приток р. Чульчи, вытекает из оз. Кичик-сору, длина — 12-15 км, глубины небольшие, дно каменистое местами с перекатами [6]. Большая часть бассейна р. Чульчи находится в пределах лесной зоны богатой озерами, преимущественно морено-подпрудного типа [7].

Впервые флору и растительность бассейна р. Чульча начали изучать в конце XIX начале XX века такие известные ботаники, как А. А. Бунге и В. И. Верещагин [1]. В тридцатых годах XX века в связи с образованием Алтайского государственного заповедника (АГЗ) геоботанические исследования в бассейне р. Чульчи проводили В. И. Барановым, П. П. Поляковым [2], М. С. Хомутовой, М. В. Золотовским, А. Н. Гончаровой [3]. В 1946 г. в ходе совместной гидробиологической экспедиции Томского госуниверситета и АГЗ в бассейн р. Чульчи исследовали и гигрофильную флору водотоков и водоемов бассейна [4]. В 60-х гг. XX века флору заповедника изучали Л. В. Маринина, Н. И. Золотухин и др. [5].

Материалы и методы. Исследование растительного покрова водоемов и водотоков бассейна р. Чульчи проводили в августе 2007 г. Исследования проводили на реках Ары-соек и Кичик-сору и озерах тундры, лесотундры и лесной зоны. В морфологическом отношении Б.Г. Иоганзен [7] эти озера разделены на три группы. Озера I группы (Кара-коль, Кичик-сору, Соруду-гол) лежат на высоте 1800-2000 м и больше. Они характеризуются небольшими размерами (0,01-0,1 км²) и развитой береговой линией (показатель развития 1,6-2,04). Озера II группы (Б. Сайгоныш, В. и Н. Итыкуль) располагаются на высотах 1600-1700 м. Эти водоемы отличаются наибольшим размерами (0,55-1,73 км²), различными глубинами (max 2,7-18,2 м) и сильно развитой береговой линией (1,86-2,36). Озера III группы (Энгельдейм, Арсоек, Камырсахалу, Тугурлуачеккель, Кубышка, Сундук) расположены на высоте 1400-1500 м над у.м. Они небольшие и мелкие, со слабо развитой береговой линией (1,26-1,55). Грунты прибрежной зоны озер представлены различными фракциями гранита, песчано-илистыми и

Таблица 1
Таксономический список гигрофильной флоры бассейна р. Чульчи

Таксоны	Реки			Озера												ЭБ
	Чульча-Итыкуль-Ары-соек	Ары-соек	Кичик-сору	Итыкуль	Энгельдейм	Тугурлуачеккель	Кубышка	Сайгоныш	Сундук	Арсоек	Камырсахалу	В. Камырсаху	Кичик-сору	Кара-коль	Соруду-гол	
Charophyta																
<i>Chara sp.</i>				*												ГД
Bryophyta																
Sphagnaceae																
<i>Sphagnum angustifolium</i> C. Jens	*	*						*								ГГФ
<i>S. fuscum</i> (Schpr.) Klinggr.	*	*		*						*						ГГФ
<i>S. russowi</i> Warnst.	*															ГГФ
<i>S. subsecundum</i> Nees.		*														ГГФ
<i>S. Warnstorffii</i> Russ.	*	*														ГГФ
<i>Sphagnum sp.</i>		*														ГГФ
Polytrichaceae																
<i>Polytrichum commune</i> L.	*									*						ГГФ
<i>P. strictum</i> Banks										*						ГГФ
Aulacomniaceae																
<i>Aulacomnium palustre</i> (L.) Schwaegr.										*						ГГФ
<i>Paludella squarrosa</i> (L.) Bridd.										*						ГГФ
Fontinalaceae																
<i>Fontinalis gracilis</i> Lindb.				*												ГД
<i>Fontinalis sp.</i>								*								ГД
Hypnaceae																
<i>Drepanocladus revotvens</i> (Sw.) Moenk.	*		*													ГГФ
<i>Drepanocladus sp.</i>										*						ГГФ
Hytocomiaceae																
<i>Pleurozium Schreberi</i> (Willd.) Mitt.	*															ГГФ
Equisetophyta																
<i>Equisetum fluviatile</i> L.	*			+				*								ГЛ
<i>E. palustre</i> L.	*							*								ГГФ
<i>E. sp.</i>										*			*			ГГФ
Magnoliophyta																
Nymphaeaceae																
<i>Nuphar pumila</i> (Timm) DC.							+									ПЛ
<i>Nuphar sp.</i>												*				ПЛ
Ranunculaceae																
<i>Caltha palustris</i> L.												*				ГЛ
<i>Ranunculus natans</i> C. A. Meyer								*								ПЛ
<i>R. radicans</i> C.A. Meyer	+															ГЛ
<i>R. reptans</i> L.	+															ГЛ
<i>R. sp.</i>			*	*									*	*		ГГФ
Parnassiaceae																
<i>Parnassia palustris</i> L.		*								*						ГЛ
Rosaceae																
<i>Comarum palustre</i> L.										*						ГГФ
Haloragaceae																
<i>Myriophyllum sibiricum</i> Kom.				+	+			+								ГД
<i>M. sp.</i>						+										ГД
<i>M. verticillatum</i> L.			*		+	+	*									ГД

торфяными участками. Для всех озер характерна в той или иной степени заболоченность.

Сбор, гербаризацию и описание высших водных растений осуществляли с применением стандартных методов [8-9]. При составлении видового списка использовали литературные источники [4, 6, 10].

При исследовании гигрофильной флоры учитывали все виды сосудистых растений, встречающиеся в водной среде, в том числе и те, которые обычно растут на постоянно увлажненных и временно затопляемых берегах водотока и периодически «заходят» в воду в период половодья. Это позволяет составить более полное представление о растительном покрове водотока.

Результаты и обсуждение. Гигрофильная флора бассейна р. Чульчи включает 64 видов, относящихся к 28 родам, 24 семействам и 4 отделам. Представители отделов Charophyta, Bryophyta и Equisetophyta составляют 29,7% от общего количества видов. Особенностью флоры исследованной территории является высокая доля мхов (23,4%) (список приведен по Л. С. Ногин [4]). По видовому разнообразию мхи доминируют в реках Итыкультынбажи-Чуя, Ары-соек, Кичик-сору, а также в озерах Итыкуль и Арсоек (табл. 1).

Среди цветковых (Magnoliophyta) высокое видовое разнообразие отмечено у однодольных (62,2%), преимущественно за счет крупных родов (Potamogeton, Carex) и семейств (Cyperaceae, Potamogetonaceae), семейственно-видовой коэффициент — 4,7. У двудольных уровень видового разнообразия напротив достигается за счет большого числа маловидовых семейств. К числу крупных семейств принадлежат только лютиковые (Ranunculaceae), а семейственно-видовой коэффициент равен 1,7. Подобное соотношение однодольных и двудольных характерно для гигрофильных комплексов практически любой ботанико-географической области Голарктики. В целом для флоры среднее количество видов в расчете на одно семейство — 2,7. Семейств, в которых уровень видового богатства выше этого среднего показателя — 6, они включают 41 вид (64,0% всей флоры). Ведущее положение в семейственно-видовом спектре занимают представители семейств Cyperaceae, Sphagnaceae, Potamogetonaceae, Ranunculaceae.

Apiaceae													
<i>Thyselum palustre</i> (L.) Rafin.									*		*		ГТФ
Menyanthaceae													
<i>Menyanthes trifoliata</i> L.				+			*						ГЛ
Lentibulariaceae													
<i>Utricularia vulgaris</i> L.	+			+			*	*					ГД
Hippuridaceae													
<i>Hippuris vulgaris</i> L.	+			*									ГЛ
Callitrichaceae													
<i>Callitriche hermaphroditica</i> L.				*									ПЛ
Alismataceae													
<i>Sagittaria natans</i> Pall.					+								ПЛ
Potamogetonaceae													
<i>Potamogeton alpinus ssp. tenuifolius</i> (Raf.) Hult.	+		*		+	+	+						ГД
<i>P. natans</i> L.									*				ГД
<i>P. pectinatus</i> L.				+									ГД
<i>P. perfoliatus</i> L.						+	*	*					ГД
<i>P. praelongus</i> Wulf.						+	*						ГД
<i>P. sp.</i>									*				ГД
Juncaceae													
<i>Juncus filiformis</i> L.							*						ГТФ
<i>J. triglumis</i> L.	*												ГТФ
Cyperaceae													
<i>Baeothryon alpinum</i> (L.) Egor.			*				*						ГТФ
<i>B. cespitosum</i> (L.) A. Dietr.	*												ГТФ
<i>Carex acuta</i> L.		*					*	+					ГЛ
<i>C. atrofusca</i> Schkuhr.	*												ГТФ
<i>C. bicolor</i> All.	*												ГТФ
<i>C. bigelowii</i> subsp. <i>ensiflora</i> (Turcz. ex Gorodkov) Holub									*				ГТФ
<i>C. buxhaumi</i> Wahlenb.							*						ГТФ
<i>C. canescens</i> L.	*												ГТФ
<i>C. curvica</i> Kunth.		*					*						ГТФ
<i>C. lasiocarpa</i> Ehrh.	*	*		+									ГТФ
<i>C. ovalis</i> Good.								+					ГТФ
<i>C. pamirensis</i> Clarke ex B. Fedtsch.	+			+									ГТФ
<i>C. rostrata</i> Stores	*	*											ГЛ
<i>C. rhynchophysa</i> C. A. Meyer					+		+						ГТФ
<i>C. sp.</i>							*			*	*	*	ГТФ
<i>Eriophorum polystachyon</i> L.	*												ГТФ
<i>E. vaginatum</i> L.		*											ГТФ
Poaceae													
<i>Alopecurus aequalis</i> Sobol.	+												ГЛ
Sparganiaceae													
<i>Sparganium sp.</i>		*							*	*			ГД

Примечание: + — собственные данные, * — литературные источники. ЭБ — экибиоморфы: ГД — гидрофиты, ПЛ — плейстофиты, ГЛ — гелофиты, ГТФ — гигрофиты.

Состав доминирующих семейств Cyperaceae-Potamogetonaceae-Ranunculaceae, характерный для гигрофильной флоры бассейна в целом типичен и для отдельных групп водоемов и водотоков. Доминирование осоковых (Cyperaceae) отмечено на реках (Чуя, Ары-соек) и озерах (Сайгоныш, Кичик-сору, Кара-коль, Соруду-гол, Сундук). Представители семейства рдестовых (Potamogetonaceae) доминируют на небольших озерах III группы (Тугунрлуачеккель, Кубышка, Камырсахалу и др.). Лютиковые (Ranunculaceae) наиболее представительны на р. Кичик-сору и левобережных озерах Кичик-сору и Соруду-гол (рис. 1).

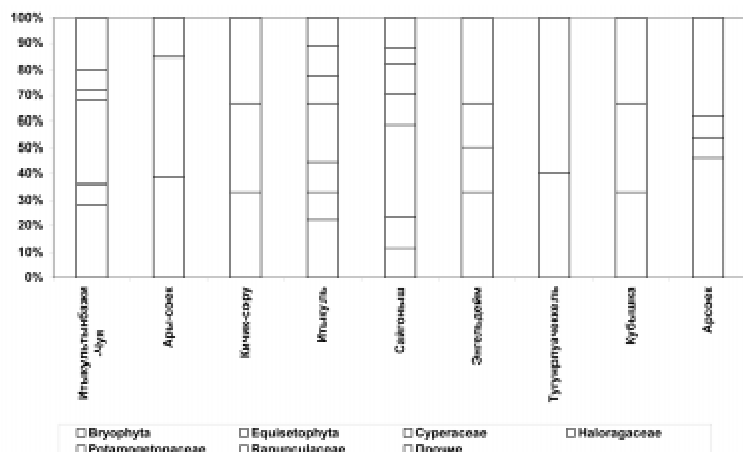


Рис. 1. Таксономический спектр гигрофильной флоры водоемов и водотоков бассейна р. Чульчи

В эколого-биологическом спектре флоры преобладают гидро- и гидрофиты 32 и 16 видов, соответственно. Гелофиты представлены 12 видами, плейстофиты — 5 видами. Растительный покров левобережных высокогорных озер (Кара-коль, Сорулу-гол, Кичик-сору) представлен практически одними гигрофитами: осоками и лютиками. На некоторых озерах III группы (Тугунрлуачеккель, Кубышка, Кымырхалу, В. Камбырху) высокое видовое разнообразие отмечено среди гидро- и плейстофитов (рис. 2).

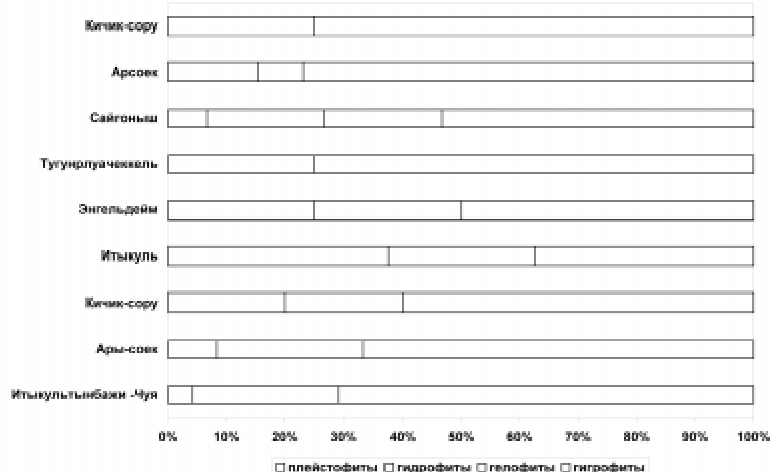


Рис. 2. Спектр экобиоморф водоемов и водотоков бассейна р. Чульчи

Библиографический список

1. Иоганзен, Б.Г. Краткий очерк исследований бассейна реки Чульчи. // Труды Томского гос. ун-та, 1950. — Т. 111. — С. 7-12.
2. Баранов, В. И. Геоботанические исследования в Восточном Алтае. / В.И. Баранов, П.П. Поляков // Ученые записки Казанского ун-та, 1936. — Т. 96, Кн. 6. — Вып. 3. Ботаника.
3. Хомутова, М.С. Список растений АГЗ. / М.С.Хомутова, М.В. Золотовский, А.Н. Гончарова // Труды АГЗ. — М., 1938. — Вып. 2.
4. Ногина, Л.С. Водные и болотные растения реки Чульчи. // Труды Томского гос. ун-та, 1950. — Т. 111. — С. 87-92.
5. Золотухин, Н.И. Изученность флоры (сосудистые растения) Алтайского государственного заповедника. / Н.И. Золотухин, И.Б. Золотухина // О состоянии и перспективах развития сети ООПТ в Республике Алтай: матер. междунар. конф., — Горно-Алтайск, ПАНИ, 2007. — С. 106-112.
6. Иоганзен, Б.Г. Водоемы бассейна реки Чульчи. / Б.Г. Иоганзен, А.Н. Гундризер, Д.С. Загороднева, В.М. Круглова // Труды Томского гос. ун-та, 1950. — Т. 111. — С. 21-50.
7. Иоганзен, Б.Г. К типологии водоемов бассейна реки Чульчи и некоторые соображения о возможностях рыбозаведения в них. // Труды Томского гос. ун-та, 1950а. — Т. 111. — С. 143-150.
8. Белавская, А.П. К методике изучения водной растительности // Ботанический журнал — 1979. — Т. 64, № 1. — С. 32-41.
9. Катанская, В.М. Высшая водная растительность континентальных водоемов СССР. Методы изучения. — Л.: Наука, 1981. — 188 с.
10. Крылов, П.Н. Флора Западной Сибири. Руководство к определению западно-сибирских растений / П.Н. Крылов, Б.К. Шишкин, Л.П. Сергиевская и др. — Томск: Издание ТО РБО, 1927-1958. — Вып. I-XI. — 3094 с.

Статья поступила в редакцию 16.01.09

Характерной особенностью исследованных водоемов и водотоков является отсутствие крупных высокорослых надводных растений таких, как тростник, рогозы, камыш. Гелофиты представлены преимущественно низкорослыми видами: *Equisetum fluviatile*, *Parnassia palustris*, *Alopecurus aequalis*, *Caltha palustris* и др. Слабое развитие или полное отсутствие на большинстве водоемов пояса надводной растительности, вероятно, связано на одних водоемах с преобладанием каменистых грунтов в литоральной зоне, на других — с заболоченностью берегов и открытым характером берегов большинства озер, что мешает укоренению растений в прибрежной зоне.

Заключение

Таксономический состав и эколого-биологическая структура гигрофильной флоры отражает особенности морфометрических и гидрологических характеристик водоемов и водотоков.

Для гигрофильной флоры небольших водоемов I и III групп характерно небольшое число видов и доминирование представителей семейств Cyperaceae и Ranunculaceae. Максимальное видовое разнообразие отмечено на озерах II группы — Сайгоныш и Итыкуль.

Относительно высокое видовое разнообразие водных мхов отмечено в исследованных горных водотоках Итыкультинбажи-Чульча, Ары-соек и небольшом озере Арсоек.

Для исследованных водоемов и водотоков характерно отсутствие крупных высокорослых надводных растений, что, вероятно, связано с преобладанием в литоральной зоне каменистых или заболоченных грунтов и открытым характером берегов большинства озер.

В целом, видовое разнообразие флоры в исследованных озерах возрастает по направлению от высокогорных водоемов к низкорослым. Распространение растений приурочено к долинам рек.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019 и Междисциплинарного интеграционного проекта СО РАН № 95.

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ — доктор искусствоведения, профессор, Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 821.161.1-1

Е.Н. Барбашова, аспирант Красноярского гос. ун-та им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

«ПЕЙЗАЖ НАСТРОЕНИЯ» И ПЕЙЗАЖ «ПРАВДЫ ВИДЕНИЯ» В РАССКАЗАХ ПИСАТЕЛЕЙ «МОЛОДОЙ СИБИРИ»

Внимание в исследовании обращено к пейзажу как отражению «правды видения» и «настроения» писателей «молодой литературы Сибири». Рассматриваются факты его функционирования с позиций теоретической поэтики в контексте русской литературы и истории литературной пейзажной живописи, что способствует получению более полных представлений о художественном мире представителей пейзажно-бытописательной группы.

Ключевые слова: пейзаж, «правда видения», настроение, бытописание, рассказ, сибирская литература.

Поэтика пейзажных описаний привлекает внимание исследователей как в живописи, так и в литературе. В истории русского пейзажа действуют две тенденции, обосновывающие его разную трактовку: 1) пейзаж – мир вообще, вне человека; 2) пейзаж – выражение внутреннего мира человека через изображение природы. Разграничение живописного и литературного пейзажей в искусствоведении, культурологии, философии обосновано следующим образом: 1) живопись в силу своей специфики демонстрирует фиксированную точку зрения, «предлагаемую» зрителю художником. Выделяемая из природы точкой зрения «часть» и является живописным пейзажем («изображение природы»); 2) литературный пейзаж, являясь способом изображения внутреннего мира, описывает его точку зрения [1, с. 7].

В связи с этим представляется возможным рассмотреть некоторые разновидности природных описаний в рассказах представителей пейзажно-бытописательной группы «молодой литературы Сибири» (С.Исакова, Г.Гребенщикова, А.Новоселова) вслед за известными живописцами обозначенного периода. Однако влияние это распространяется на всю литературу и поэтому нельзя исследовать региональное наследие Сибири вне контекста русской литературы.

Описательные возможности пейзажа в художественном тексте раскрываются через его типологическое многообразие: картины природы дифференцируются по месту (лесной, горный, урбанистический пейзаж), по времени (утренний, ночной, зимний ...) [2, с. 227]. В зависимости от стиля определенного литературного направления (классицизм, романтизм, сентиментализм, реализм, авангардизм) при передаче изображаемого вырабатываются устойчивые литературные приемы, стереотипы, клише. В пейзаже используются образы, связанные с этическими, национальными, религиоз-

ными традициями. Образы природы обладают глубокой и уникальной содержательной значимостью. В многовековой культуре человечества устойчиво представление о сущности единения природы с человеком, об их глубинной и нерасторжимой связанности [3, с. 244].

Пейзаж воплощает общие свойства природы, отличающие ту или иную местность в определенных исторических условиях, при определенном социальном укладе и отвечает эмоциональным запросам художника. «Пейзажист в первую очередь выражает свое время и служит осознанию современниками самих себя тем, какие переживания объективирует он в природе, какими глазами смотрит на нее и что помогает увидеть в ней зрителю» [4, с. 140].

Интерес к пейзажным описаниям и зарисовкам датируется эпохой Возрождения, когда гуманистическое миропонимание выше всего ценило человека, его духовную свободу, гармонию и способность к бесконечному самосозиданию. В более поздний период в связи с различиями в идеологическом мирозерцании художников разных направлений (классицизма, барокко, сентиментализма, романтизма) виды природы становятся интересными для них различными сторонами и моментами своей жизни. Так если в ренессансной лирике встречаются образы весенней, расцветающей природы, то в лирике барокко – осенней, увядающей. Сентименталисты тяготели к картинам вечерних, сумеречных пейзажей. Торжественно-спокойна природа у классицистов [4, с. 4].

Эпоха индивидуального авторского видения, а точнее «правды видения» [5, с. 28] и воссоздания природы наступает в конце XIX – в начале XX веков. Пейзаж, прежде всего, тесно связан с изобразительным искусством. Живописный пейзаж способен пробуждать у зрителя мысли и чувства в зависимости от тех мировоз-

зренческих и эстетических установок, которые задает автор. Классиком русского пейзажа признан Исаак Ильич Левитан. Его творчество навеяно лирическим восприятием природы. Художник-поэт утвердил в русском искусстве «пейзаж настроения», решенный в лирическом ключе [4, с. 5].

«Левитан стремится передать в своем пейзаже не действие, а состояние...

в эмоциональности пейзажа Левитана, где главную роль играет общее, зрительное единство пейзажа, единство его состояния и эмоциональной выразительности, живопись носит совершенно иной характер» [5, с. 28].

Определенность пейзажа в прозе И.А.Бунина близка определенности и подчеркнутости передаваемого им «настроения». С этим связаны и изменения в стиле описания, в тех словах и красотах, которыми рисует природу автор [5, с. 321.]. В стихотворении «Ночь» писатель сам задает себе вопрос: чем должны отличаться поэты, художники? И сам на него отвечает: «...способностью перевоплощения и, кроме того, особенно живой и особенно образной (чувственной) Памятью», «свежестью ощущений», «огромной подсознательностью» и вместе с тем «огромной сознательностью», «обостренным ощущением Всебытия», «...смотрю кругом, остро вижу, слышу, обоняю, - главное, чувствую что-то необыкновенно простое и в то же время необыкновенно сложное, то глубокое, чудесное, невыразимое, что есть в жизни и во мне самом...» [6, с. 517]. В письме к Миролюбову по поводу рассказа «Мелитон» Бунин пишет о себе как о пейзажисте: *«Кстати сказать, про природу, которой, насколько я Вас понял, я чересчур предан...я ведь... протокольно о природе не пишу. Я пишу или о красоте, то есть, значит, все равно, в чем бы она ни была, или же даю читателю, по мере сил, с природой часть своей души»* [6, с. 519].

По мнению Н. Любимова, писатель развивал в себе не только ощущение слова, его веса, объема, звучания, аромата, вкуса, цвета, не только ощущение ритма фразы, но и довел до совершенства искусство охватывать на коротком синтаксическом пространстве основные свойства явления: *«Снег, местами атласный, местами хрупкий, как соль, рассыпчатый и все твердевший от мороза, визжал и хрустел при каждом, самом осторожном шаге»* («Игнат») [6, с. 524]. Пейзажный образ передан с помощью эпитетов, сравнения и олицетворений, что подтверждает учение А.М. Пешковского о «неизбежной образности каждого слова» в художественном тексте. Однако Горький в статьях и письмах неоднократно напоминал о «физической ощутимости» слова, к которой должен стремиться писатель. Таким образом, можно говорить о «безобразной» образности [7, с. 341]. Многим мастерам слова удалось, не прибегая к тропам и фигурам, вызвать с помощью нейтральной лексики яркие представления, создать впечатляющие образы. Пейзаж в рассказе И.Бунина «К роду отцов своих» представлен без использования каких-либо тропических средств: *«А вокруг дома, в усадьбе, все полно осенней прелести. В розовом саду квохчут сытые дрозды, стоит блаженная тишина, тепло, кротость, медленно падают легкие листья. На дворе сладко дремлют борзые. На желтом соломенном скате крыши сидят, хохлятся против солнца белоснежные голуби. Над людской избой буднично и спокойно тянется к бледно-голубому небу серый дымок, из ее раскрытых окон приятно пахнет кухонным чадом, слышны голоса и смех праздных работников, своим куреньем и бездельем раздражающих кухарку, обремененную большой и сложной страпней на завтра»* [8, с. 509].

«Пейзаж настроения» в рассказах писателей «молодой» Сибири можно соотнести с психологическим

состоянием героев в тот или иной момент жизни: чувство радости, безутешного горя, тревога в предчувствии необратимого, отстраненное созерцание как фон для размышлений героя, сопереживания герою. Средствами звукописи, цветописи удается художникам слова запечатлеть увиденные картины. Небезынтересными становятся исследования цветообозначений как реалий, характеризующих личностное мировоззрение писателей. Однако не только тропы помогают увидеть прекрасное – «безобразная образность» как прием используется авторами в качестве одного из распространенных.

Описание пейзажа, несомненно, представлено авторами и как композиционно-стилистический прием замедления повествования, задержки раскрытия сюжета (ретардация) [9, с. 155].

«Активное формирование нового объекта описания не могло не привести, в свою очередь, к выработке способов его описания. И одно из достижений романтизма в этой области – кодификация природоописательной образности, обретающей черты «поэтической формулы» Сибири. Русская словесность овладевает художественным языком, предназначенным для осмысления входящего в литературный обиход экзотического мира восточных территорий России» [10, с. 100].

Представитель поколения «молодой» Сибири Степан Ильич Исаков получает высокую оценку критиков-сибиреведов как мастер создания пейзажных зарисовок. В его рассказах в большей степени присутствуют «пейзажи настроения». «Тонкое чувство природы, поэтизация ее оздоравливающего воздействия на жизнь человека отличает многие произведения С. Исакова. В рассказах его немало автобиографического. Они строятся обычно в духе своеобразных путевых очерков об Алтае. Повествование в них, как правило, ведется от первого лица, оно изобилует восторженными описаниями горных ландшафтов, картинами бытовой и трудовой жизни обитателей Алтая» [11, с. 250].

Картины природы в рассказе на бытовую тему «Жизнь» пронизаны глубоким психологизмом. Горе и страдание героя повествования Ефима, пять дней назад похоронившего жену и оставшегося с «пятерыми ребятами и шестым – новорожденным комочком, кричащим, завернутым в тряпицы и сданным на попечение бабушке Маркелихе», безутешно. *«Весна. Тенистый вечер. Солнце закатилось, но еще на улицах оживление»* [12, с. 253]. Пейзажный штрих в начале повествования создает спокойно-грустное настроение. Жизнь идет, но как-то мимо Ефима. Он погрузился в собственное горе, и ничего его не интересует в происходящем, движущемся независимо от трагедии, пережитой недавно. Только дети отвлекают от постоянных мыслей и воспоминаний о любимой жене Настасье. *«Сердце отупело, как бы перестало чувствовать, и в груди, казалось, лежала одна закаменело грузная тоска, безжизненная и тупая»*. Но жизнь не останавливается, и символ ее – движение. *«А в полях стояли лучистые дни, прела земля, пели жаворонки, прыгали по черной земле черные грачи и галки»* [12, с. 254].

«Стопудовым комом ложится на сердце горе...как черная ночь»; *«и опять все падает, покрывается мраком...»* [12, с. 257-258]. Так и жизнь Ефима словно замерла, лишь проходят в сознании с болью пережитые картины тяжелой болезни жены.

Солнце – символ жизни как-то осторожно, словно боясь потревожить иступленного горем мужа, *«восходит одним краем из-за бора»*. Возможно, оно предвещает что-то страшное, непостижимое для сознания обычного человека. Стремительно появляющийся перед Ефимом *«выгон. Голый, как бритый затылок, с прошлогодней выщипанной скотом щеткой, он тянется на пять верст, до самой пахоты...»*, приводит его к полному

отчаянию, и *«вдруг глубоко в сознании точкой надежды вспыхивает всеискупляющая смерть. Растет, приближается и вытесняет страдание и муку. Вспыхивает как-то неожиданно, недуманно. Захватывает в цепкие руки дума и ведет торной тропой»* [12, с. 259]. Желание уйти от тяжких мыслей, освободиться от будущих переживаний за жизнь шестерых детей ведет героя к попытке самоубийства.

Правдивое изображение действительности через субъективное видение писателя становится характерной приметой конца 19 столетия. До Левитана эту мысль выразил его старший товарищ по училищу С.И. Святославский в пейзаже «Из окна Московского училища живописи» (1878). Именно «правда видения», единство зрительного образа, эмоциональная выразительность составляли новизну пейзажа. Благодаря этой новизне восприятия обыденный вид на крыши города приобрел новый, интересный характер.

«Суть “правды видения” заключалась в том, что реализм понимался уже не только как верное изображение предметов и мотивов, как мы их знаем и представляем себе, но как изображение их именно во всей тонкости передачи зрительного ощущения, такими, как их в природе, при данной погоде и условиях освещения, видит глаз художника» [5, с. 28]. Влияние Левитана на смежные области искусств, в том числе и искусство словесного воспроизведения, очевидно, так как художник «наложил свою печать на представление о природе и о пейзажной живописи людей не только своей эпохи» [5, с. 329].

Специфическое видение природного мира находит отражение и в литературе того времени. Художники слова стремятся к разнообразию использования пейзажа. В произведениях Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, И.А. Бунина, А.А. Блока природа осваивается в ее личностной значимости для авторов и их героев [3, с. 243]. Человечивание изображаемого в литературе выражается в том, что природа, животные, вещи в представлении художника-писателя, не теряя своего самостоятельного значения и интереса, в то же время как составные части входят в создаваемую картину человеческой жизни. Они не рассматриваются обособленно, а отражаются и преломляются через человеческое восприятие.

Пейзаж может исполнять различные функции в произведении: обозначать место и время действия, мотивировать сюжет, быть формой психологизма, рассматриваться как одна из форм присутствия автора. Природные зарисовки в рассказе, как правило, лаконичны, однако дают богатый материал для стилистического исследования. В рассказе «быт...», неброская русская природа становится не просто предметом художественного исследования и самозначимой эстетизации, но своеобразным утверждением истинных норм бытия человека, действительной жизни» [13, с. 64].

Природописание «правды видения» находит отражение и в малых формах бытописательной сибирской литературы. «Как тридцатью годами ранее Н.М. Ядринцев в своих «путешествиях по Алтаю» - очерках «На обетованных землях» (1888) и «Сибирская Швейцария» (1880) – был потрясен контрастом между «красивой, полной жизни природой» и жалким и бесправным положением «пугливых переселенцев», так и Гребенщиков, пристально и пристально вглядываясь в народную жизнь, колеблется «между лирикой и прозой, между сказкой и действительностью, между красотой природы и неприкрашенной правдой жизни» [14, с.13 – 14]. Любовь беллетриста к Сибири и ее обитателям отмечает его современник и собрат по перу В. Шишков: «Он любит и по-особому чувствует дикую красоту и мощность Алтая, любит киргизские степи с вольной жизнью обитателя-киргиза. Он внушает эту любовь и чита-

телю, заражает своим настроением. У него на палитре, правда, мало красок, нет бьющих в глаза слов и образов, но он умеет создать из обыкновенных будничных тонов правдивую картину жизни». «В лице Георгия Гребенщикова мы рады приветствовать вдумчивого, правдивого бытописателя» [11, с. 213–214].

В исследованиях творчества писателя последних лет картины природы воплощают «циклическое понимание времени, философию космизма». «Трудно назвать равных ему по точности изображения тайги, гор, степей и пашни. Особо отметили критики «бестиальность» его героев; Толстому и Бунину также ставили в вину чрезмерное внимание к природе и «недоверие» к культуре. Критика, ориентированная на модернизм, говорила о Гребенщикове как о «тяжеловесном» художнике, владеющем только простой, докультурной жизнью. Но не такова ли Сибирь в глазах европейцев? Повести и рассказы «Ханство Батырбека», «На Иртыше», «Степные вороны», «Кызыл-Тас» изображают важный для Сибири процесс – стирание культуры аборигенов и русских старожилов» [15, с. 591].

В рассказе Г. Гребенщикова «Степные вороны» реалистичное изображение «во всей тонкости передачи зрительного ощущения» селения киргизов и расположенного рядом с ним кладбища: *«На темно-серой, выжженной степи старых прокопченных юрт почти не видно. Но хорошо видны разросшиеся близ аула, как черные грачи, остроугольные могилы. Их было много здесь, они разрушились, плотно сплюснулись, припав к земле и ревниво сберегая кости тех, о ком давно забыли. Только самая большая, похожая на опрокинутый котел, сделанная из камней и глины, стоит упорно долгие всех, и напрасно буйнокрылый ветер, налетая, грозит уронить ее: она выросла краями в землю и, полуженная дождями, затвердела»* [16, с. 70]. Пейзаж воспринимается издали как единая часть ландшафта. Более детальное рассмотрение степного «заселка» автор предлагает через долгий степной путь киргизов к Иртышу: *«На третий день после полудня стали встречаться свежераспаханные полосы с плохими пыльными всходами, а потом киргизы въехали и в первый переселенческий заселок с убогими из плетней и глины избами, широко рассеянными по берегу небольшой степной речонки»*.

У некоторых изб стояли зеленые, хорошие телеги-брички и красные плуги. Кудахтали куры, и лаяли собаки. Где-то надтреснуто ревел ребенок, а в ответ ему протяжно мычал с широкой улицы теленок. На речке полоскались бабы» [16, с. 79].

На протяжении повествования степной пейзаж сменяется горным, лесным. Гранит скал словно возвещает о сильном начале – стальном пути: *«В дремучий бор, к хмурым выступающим гранитным скалам во временному полотну с испаханной равнины еще с утра прибежал задыхающийся паровоз с рабочими платформами»*.

Он глухо ухнул и не спеша подполз к каменоломне» [16, с. 87]. Вмешательство в природный мир стального полотна и соприкосновение степных киргизов с урбанизацией предопределило печальный исход – смерть одного из киргизских наездников Мусы: *«Когда обошло солнце, совсем похолодел и перестал дышать Муса»*.

В глубокой рывине, вымытой весенней водой, у безымянной речки положили его прямо в стареньком бешикте с плохим седлом и плетью в руке. И зарыли» [16, с. 90].

Бытописательность в рассказе подчеркнута за счет предметного изображения пейзажных картин и употребления специфичной для местного колорита лексики: «кошма», «джуты», «таволожка», «джеманкысы» (плохой человек), «байга» (скачки на лошадях),

«баранта» (грабеж лошадей), «сокур-ахмак» (слепой дурак), «увал».

Поэзия сибирской природы в рассказах представителя пейзажно-бытописательной группы не могла остаться вне поля критики. «Сочными красками реалиста-бытовика пишет он свои этюды и картины родных просторов, - как отмечено в одной из томских газет. - Гребенщиков подкупает искренностью своих рассказов, любовно наложенными штрихами, яркостью описаний и умением интересно рассказать даже о незначительном факте» [11, с. 262].

Реалистичные пейзажные зарисовки становятся основой рассказа Г. Гребенщикова «Всходы». Правдиво увиденная картина утра передана через восприятие деда Самойло – героя рассказа: «*На востоке узкой полосой разгоралась заря. Крутой, упругой дугой она выпирала из-за горизонта и вздымала на себе край тусклого, ночного неба. Будто земля была прикрыта необъятным серым колпаком, который вот-вот опрокинется на запад и откроет другое, лучезарное и бездонно-голубое небо*» [17, с. 253].

Мастерски представлены писателем незатейливые эпизоды быта сельчан: обычное «*сегодня на пашню пойдем*» сопровождается дополнением пейзажных зарисовок «*хлебец, поди, зеленый стал*» [17, с. 254]; «*солнышко уже пекло*» [17, с. 255]; «*а вокруг так тепло, светло и зелено*»; «*дорога пошла колеями, и зеленые грядки напоминали бабушке натянутый для тканья покровки гарус*»; «*солнце все выше взбиралось на небо, и свет все горячее*» [17, с. 256]. Короткие авторские пометы служат материалом для воссоздания общей картины пейзажа пашни: «*Широко раскинулись поля. Зеленые квадраты пашен разостланы и так и этак. Кое-где желтеют гумна, а на них как старики согнулись и сидят посеревишие скирды прошлогодних, несмолоченных снопов*» [17, с. 256]. Сопутствующее «*когда из травы выглядывали марьины коренья и кукушкины слезки*» словно оживляет застывшую картину сибирской природы.

Простор полей является символом бескрайности русских земель, неопознанности и широты сибирского бытового уклада. «*Самойловы пашни лежали на увале, раскинувшись по отлогому вогнутому склону. Уви-*

дев знакомые строчки борозд, покрытые зеленью всходов, дед зашагал быстрее» [17, с. 257]. Босому Кузьке, сидевшему на «*закортышках деда*» и смотревшему на поле сверху, «*хотелось побежать по ровным зеленеющим дорожкам полос*»; «*по раздольному зеленому коврику*».

Образ солнца сопровождает путников в течение всей дороги. В середине пути «*солнце поднялось на середину неба, и знойные лучи его жгли руки, лица, спины путников*», в конце «*солнце жгло сильнее. Из «гнилого» угла на небо выплывали облака*» [17, с. 258].

Важное место в рассказах занимают пейзажные зарисовки, сцены умиротворенного единения человека и природы. Г. Гребенщиков, по мнению критиков, почти не вскрывает социальный фон – он ограничивается бытописательством. Характерная для прозы и поэзии начала XX века идеализация природных стихий: огня, солнца, света, луны – находит отражение в пейзажах автора. В этот период в русской литературе занимает господствующее положение своего рода «солнцепоклонничество». Пейзаж перестает быть категорией и идеализируется особенно в поэзии. Кроме того, пейзаж приобретает национальный характер. Одним из путей освоения русской природы становится поэтизация ее территориального размаха. «Национальный пейзаж... очень сложен, далек от какой бы то ни было эмоциональной однозначности. Здесь и печаль, и любовь, и суровость, и кротость – все то, чем может жить душа, находя в природе прообраз своих страданий и своего просветления» [18, с. 161].

Картины природы, введенные в повествование, таким образом, могут правдиво отображать действительность и подчеркивать национальную значимость того места, где находится писатель-пейзажист, то есть передавать «правду видения». С другой стороны пейзажист объективирует свои переживания, с помощью пейзажного фона усиливает общее эмоциональное звучание, основное настроение в рассказе, а в отдельных случаях служит средством авторской оценки героев, то есть создает «пейзаж настроения». Рассказы писателей группы «Молодая Сибирь» дают богатый материал для исследования с обозначенных позиций.

Библиографический список

1. Абузова, Н.Ю. Типология пейзажа в творчестве Ф.И. Тютчева. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2000.
2. Чернец, Л.В. Введение в литературоведение / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев. и др. – М.: Высшая школа, 1999.
3. Хализев, В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2002.
4. Толова, Г.Н. Пейзаж в литературе и искусстве // Пейзаж в литературе и живописи. – Пермь, 1993.
5. Федоров-Давыдов, А.А. Исаак Ильич Левитан. Жизнь и творчество. – М.: Искусство, 1976.
6. Любимов, Н. Образная память (Искусство Бунина) // В кн. И.А. Бунин. Собр. соч. в 4-х томах. Т.4. – М.: Правда, 1988.
7. Горшков, А.И. Русская стилистика. – М.: Астрель, 2001.
8. Бунин, И.А. Мелитон // В кн. Собр. соч. в 6-ти томах. Т.4. – М.: Художественная литература, 1988.
9. Романова, Н.Н. Стилистика и стили / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М.: Флинта, 2006.
10. Анисимов, К.В. Проблемы поэтики литературы Сибири XIX – начала XX века: особенности становления и развития региональной литературной традиции. – Томск: Издательство Томского университета, 2005.
11. Трушкин, В.П. Пути и судьбы. Литературная жизнь Сибири 1900 – 1917. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1972.
12. Исаков, С.И. Жизнь // В кн. Жилияков А.И. Дело мирское: Рассказы. Недра жизни: Повести, рассказы, очерки. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1986.
13. Шубин, Э.А. Современный русский рассказ. – Ленинград: Наука, 1974.
14. Черняева, Т.Г. Г.Д. Гребенщиков – патриот и исследователь Алтая // В кн. Гребенщиков Г.Д. В просторах Алтая: статьи и очерки. – Бийск: Бия, 2006.
15. Казаркин, А.П. Сибирский классик (послесловие) // Сибирь в контексте мировой культуры. Опыт самоописания. – Томск: Сибирика, - 2003.
16. Гребенщиков, Г.Д. Степные вороны // В кн. Георгий Гребенщиков. Избранное. В 2-х томах. Т.1. – Томск: Сибирика, 2004.
17. Гребенщиков, Г.Д. Всходы // В кн. Георгий Гребенщиков. Избранное. В 2-х томах. Т. 1. – Томск: Сибирика, 2004.
18. Эпштейн, М.Н. Природа, мир, тайник вселенной... - М.: Высшая школа, 1990. *Статья поступила в редакцию 5.06. 08*

Статья поступила в редакцию 5. 06. 08

УДК 801.1; 801.7

Т.А. Сенченко, аспирант БПГУ имени В.М. Шукшина, г. Бийск

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА-РАССУЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются различные аспекты сложной и многогранной проблемы восприятия текста, при этом акцентируется внимание на наличии в самом тексте структур, определяющих инвариант и вариации при его восприятии. Среди этих структур наиболее важными в обозначенном аспекте являются пропозициональная и предикационная структуры; регистровая организация текста. В статье приводятся данные о результатах эксперимента, проведенного на материале текста-рассуждения.

Ключевые слова: текст, восприятие, стандарт, пропозиция, предикат, деривация, регистр.

Среди нерешенных проблем общей и частной теории текста особое место занимают вопросы, связанные с восприятием и пониманием текста.

По мнению И.Г. Овчинниковой, изучение инварианта и вариативности восприятия текста становится первостепенной задачей, что обусловлено ее прикладной значимостью в методике обучения языкам, сфере массовой коммуникации, компьютерном моделировании речевой деятельности. Наше исследование посвящено выявлению стандарта (инварианта) при восприятии текста, при этом под стандартом, вслед за И.Г. Овчинниковой, нами понимается «устойчивый, социально значимый, не зависящий от субъекта феномен» [1].

Согласно общепринятой психолингвистической модели порождения и восприятия речи в результате кодирования (при передаче) и декодирования (при получении) текст 1 (исходный текст, далее – ИТ) становится текстом 2 (репродуцированным текстом, далее – РТ), и причин для этого достаточно много, как-то: *особенности самого текста, процесса восприятия и, бесспорно, личности реципиента* [2].

Экспериментальное исследование Н.В. Рафиковой показало, что структура семантического поля текста организована по принципу «ядро – периферия», между ними – маргинальная зона элементов, с которой увязываются вариативные характеристики текста. Каждый текст обладает некоторым инвариантом, своеобразным *структурным прототипом*, который во взаимодействии с опорными элементами понимания обеспечивает сохранение тождества текста при его восприятии разными реципиентами [3, с. 120].

Цель нашего исследования заключается в определении набора текстовых категорий, входящих в ядро ИТ, безошибочно воспринимающихся реципиентами при восприятии и сохраняющихся в РТ, а также структур, составляющих маргинальную зону элементов и, таким образом, подвергающихся варьированию в наибольшей степени.

В качестве *задач* выделяются следующие:

1) провести лингвистические эксперименты, в ходе интерпретации которых определить «степень устойчивости и варьированности» различных структур ИТ в процессе восприятия;

2) на основе полученных данных выявить структуры, потенциально составляющие структурный прототип текста, и структуры, входящие в маргинальную зону.

Методологическую базу исследования составили работы исследователей в области теории текста (Н.С. Валгиной, В.А. Лукина, З.Я. Тураевой и др.), в области психолингвистики (А.А. Залевской, И.Г. Овчинниковой и др.), в области лингвоперсонологии (Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, С.Д. Седовой и др.).

Феномен текста, соединяя онтологический и гносеологический аспекты существования языка, позволяет наблюдать, по мнению Н.Д. Голева, «вариативность

языка, возникающую при его функционировании в пространстве разнообразия типов языковых личностей» [4].

Таким образом, можно говорить о потенциальной вариативности как имманентном свойстве ИТ, которое эксплицируется во вторичных текстах. Их неединственность является результатом деривационных трансформаций ИТ, среди которых исследователи выделяют *усложнение, упрощение, перестановку, замену и сохранение элемента ИТ* [5, с. 42-43]. Возможны различные варианты деривации, крайние проявления которой – нулевая деривация (РТ копия ИТ) и максимальная деривация (РТ – фактически новый текст, совпадений нет). Под *деривацией* мы понимаем вслед за Н.Д. Голевым «важнейшую форму оязыкования детерминационного содержания, фундаментальный и универсальный способ представления нового на базе исходных суппозиций» [6, с. 65].

Мы полагаем, что на восприятие текста оказывает влияние наличие таких структур, которые в конечном итоге определяют инвариант при его восприятии. К числу таких текстовых структур относятся следующие: пропозициональная, предикационная, актуализационная и интенциональная структуры [7]. Актуализационную и интенциональную структуру в данном исследовании мы не учитываем, потому что первая требует наличия широкого контекста, вторая – погружения в речевую ситуацию.

Очевидно, что важной является и регистровая организация текста. Различают пять коммуникативных типов текста (регистров): репродуктивный, информативный, генеритивный, волюнтивный и реактивный. Кратко отметим основные особенности генеритивного регистра по той причине, что текст именно этого коммуникативного регистра мы используем в качестве стимульного материала для проведения эксперимента. Коммуникативная функция **генеритивного регистра** – «обобщение, осмысление информации, соотнесение ее с жизненным опытом, с универсальными законами мироустройства» [8]. Авторские рассуждения обычно представляют собой коммуникативные блоки высказываний, оформленные в генеритивном регистре. О быном выделяют в структуре рассуждения три части: тезис, доказательство (аргументацию) и вывод в виде обобщения или заключения. Доминирующие типы связи в данном регистре – причинно-следственные.

Известно, что формальная организация текста находится в сложном взаимодействии со смысловой. При этом, на наш взгляд, первостепенное значение в структуре текста играют предикационная и пропозициональная структуры. Так, результаты эксперимента, выполненного на материале текста-нонсенса, свидетельствуют о том, что центрами, значимыми для испытуемого является пропозициональная структура и предикат как один из способов ее выражения [9].

Цель настоящего эксперимента (стимульным материалом для которого послужил текст-рассуждение) заключается в том, чтобы подтвердить важную роль грамматики текста при его восприятии. Текст был взят из

текстов изложений для вступительных экзаменов по русскому языку (кафедра русского языка, Бийский педагогический государственный университет имени В.М. Шукшина). Текст имел заголовок и выглядел на карточке следующим образом¹:

НУЖНЫ ЛИ ХОРОШИЕ МАНЕРЫ

1. Если бы новейшие машины могли подсчитать, во что обходится стране сумма плохого настроения, раздраженности порожаемых грубым или даже просто нелюбезным поведением людей, они, эти машины, сообщили бы нам совершенно сенсационные цифры.

2. Человек, чувствующий себя спокойно и уютно в обществе своих сограждан, во много раз работоспособней и предприимчивей того, который должен всегда, каждую минуту быть начеку, чтобы предотвратить незаслуженное оскорбление, грубость и хамство.

3. Хорошие манеры, как проявление внутренней деликатности и культуры, - необходимый атрибут цивилизованного человеческого общества.

4. Основы дурных манер лежат, как правило, в психологии и взглядах человека.

5. Что же это за основы?

6. Во-первых, заниженное представление о своих обязанностях.

7. Терпимость и гуманность общества поселяет во многих неустойчивых умах убеждение, что «все сойдет»...

8. Во-вторых, притупление чувства справедливости.

9. Понятие о справедливости возникает у человека в самом раннем возрасте, если его терпеливо и заботливо воспитывают.

10. Ребенок, развивший в себе вкус к справедливости, по существу овладевает очень многим.

11. Прежде всего, он приучается к мысли, что не имеет никаких привилегий, никаких преимуществ перед своими товарищами.

12. Затем он постигает полезнейшее для его дальнейшей жизни умение ставить себя мысленно на место соседа и с этих позиций оценивать свои поступки.

13. Если подробно покопаться в душе каждого хамящего, грубящего или хулиганящего человека, то можно обнаружить, что его поступки никогда не бывают случайными, а опираются на вполне конкретные взгляды.

14. Это, прежде всего, наплевательское отношение к своему ближнему и ко всему роду человеческого, к его мнению и удобствам, твердая уверенность в том, что все другие никаких прав не имеют.

15. И, как логический конец такого отношения, вместо веры в справедливость - убеждение: урвать от жизни как можно больше, не считаясь с чужими интересами.

16. Подобный взгляд на жизнь может проявляться в большом и малом.

17. Крупные поступки, вытекающие из этой «идеологии», называются уголовными преступлениями.

18. Мелкие - дурными манерами.

19. Нередко и самые хорошие люди обижают своих близких и производят на них впечатление не таких уж хороших людей.

20. И происходит это обычно без всякого злого умысла, без намерения обидеть, оскорбить, а так просто - по недосмотру, недомыслию, невниманию.

21. Потому что эти хорошие люди, занятые часто большими и важными делами, не нашли времени продумать форму своего поведения, не выработали тех простых и полезных правил, которые при прочих равных условиях делают жизнь приятнее, здоровее и улучшают настроение всего коллектива.

22. Итак, два очень важных вывода следует сделать каждому молодому человеку

23. Первое: любезное отношение к окружающим не вызывает никаких дополнительных расходов, не изнуряет его непосильными трудами.

24. Это в полном смысле слова бесплатное приложение к жизни, причем позже, когда оно входит в привычку, производится уже автоматически, не торопясь при этом своего благородного воздействия.

25. Второе: человек, научившийся хорошо обращаться со своими ближними, не только доставляет им радость, но и сам получает от своего поведения громадное удовольствие.

26. Таким образом, хорошие манеры и правильно выработанное поведение не только большой вклад человека в общество.

27. Этот вклад приносит самому вкладчику ценнейший в мире доход - хорошее расположение духа и оптимистическое настроение.

Текст предъявлялся на карточках для визуального просмотра и читался вслух. При этом мы учитывали мнение В.П. Белянина о том, что «у каждого человека есть свой основной канал восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) и хранения информации, своя так называемая «репрезентационная система» [10]. Испытуемым было предложено следующее задание: «Напишите подробное изложение по тексту». Изложение как вид речевой деятельности мы использовали из соображений, что установка на написание изложения изначально предполагает максимальную приближенность к исходному тексту.

В качестве реципиентов выступали студенты 4 курса филологического факультета Бийского педагогического государственного университета имени В.М. Шукшина в составе 25 человек.

Полученные в эксперименте результаты анализировались преимущественно при помощи статистических методов. В частности, мы определяли следующие компонентные характеристики:

- коэффициент прономинализации: отношение местоимений к общему количеству знаменательных лексем;
- грамматический коэффициент – отношение грамматических конструкций, идентичных стимульному тексту, к общему количеству грамматических конструкций²;
- коэффициент частеречного разнообразия: соотношение количества разных частей речи в ИТ и РТ;
- коэффициент предикативности: отношение глаголов, совпадающих по модальности и времени в полученных интерпретациях к общему числу глаголов, употребленных в каждом отдельно взятом репродуцированном тексте;
- коэффициент пропозициональности: отношение количества совпадающих с ИТ пропозиций в РТ к числу пропозиций в ИТ.

Отметим, что в результате проведенного эксперимента был отмечен высокий процент отказов от выполнения предложенного задания (44%), а также максимальное сокращение ИТ, несмотря на установку написания **подробного изложения**. Подобный факт мы можем объяснить субъективностью реципиентов – нежеланием выполнять задание, которое никак не повлияет на оценку, а также сложностью самого текста для восприятия и большим его объемом. Но 45% реципиентов, отказавшихся писать изложение по данному тексту, сохранили его название, что говорит о необходимости учитывать при анализе сильные позиции текста.

¹ Предложения ИТ были пронумерованы позже для удобства анализа.

² Первые два коэффициента предложены И. Г. Овчинниковой [1].

Приведенный выше текст, послуживший стимульным материалом для эксперимента, имеет многие признаки текста-рассуждения, известные реципиентам еще со школьной скамьи, такие синтаксические конструкции, как-то:

1) предложения с вводными словами: *как правило, прежде всего, во-первых, во-вторых, как логический конец такого отношения, итак, первое, второе, таким образом;*

2) сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями условия (*Если бы новейшие машины могли подсчитать, во что обходится стране сумма плохого настроения, раздраженности порождаемых грубым или даже просто нелюбезным поведением людей, они, эти машины, сообщили бы нам совершенно сенсационные цифры. Если подробно покопаться в душе каждого хамящего, грубящего или хулиганящего человека, то можно обнаружить, что его поступки никогда не бывают случайными, а опираются на вполне конкретные взгляды. И т.д.*);

3) сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями причины (*Потому что эти хорошие люди, занятые часто большими и важными делами, не нашли времени продумать форму своего поведения, не выработали тех простых и полезных правил, которые при прочих равных условиях делают жизнь приятнее, здоровее и улучшают настроение всего коллектива. И т.д.*);

4) многочисленные предложения с причастными оборотами (*Человек, чувствующий себя спокойно и уютно в обществе своих сограждан, во много раз работоспособней и предприимчивей того, который должен всегда, каждую минуту быть начеку, чтобы предотвратить незаслуженное оскорбление, грубость и хамство. Второе: человек, научившийся хорошо обращаться со своими ближними, не только доставляет им радость, но и сам получает от своего поведения громадное удовольствие. И т.д.*)

По структуре текст представляет собой типичный текст-рассуждение и имеет трехчастную структуру: тезис (1 – 3 предложения ИТ), доказательство (4 – 21 предложения ИТ) и вывод (22-27 предложения ИТ). Условно структуру ИТ изобразим следующим образом: [1][2][3]. Полученные в ходе эксперимента «положительные» реакции (под «положительной» реакцией мы понимаем любую попытку написания изложения, даже самого малого объема) условно можно поделить на 3 группы:

1) тексты-рассуждения, имеющие трехчастную структуру: [1][2][3] (57%). Представляют собой полноценное рассуждение, в котором части ИТ последовательно сменяют друг друга, но значительно сокращены по объему;

2) тексты-рассуждения, имеющие двухчастную структуру, схемы которых могут выглядеть следующим образом:

а) [1][2], часть [3] полностью отсутствует (вывода в РТ нет – 29%),

б) [3][2], часть [1] отсутствует (нет тезиса – 7%);

3) текст-повествование: [2][1][2] (7%).

Таким образом, регистрационная организация текста важна при восприятии для 93% (13 работ из 14) испытуемых, при этом сохраняются формальные признаки генеритивного регистра и его коммуникативная функция.

Кроме того, для реципиентов «легче» воспринять и передать начало текста (во всяком случае, текста большого объема), чем запомнить и передать его окончание. Отметим, что всего 14,29% (2) испытуемых не сохраняют название текста при написании изложения, для остальных эта позиция крайне важна.

Среди деривационных процессов, безусловно, преобладают процессы всевозможного упрощения: отсут-

ствие предложений, абзацев, а также целых смысловых частей ИТ. Но в то же время РТ как тексты-рассуждения имеют грамматические конструкции, схожие с ИТ:

1) предложения с вводными словами: (РТ 12: *Основы дурных манер лежат, как правило, в психологии и взглядах человека.* РТ 14: *Во-вторых, хорошие манеры – хорошее настроение, плохие манеры приводят к различным заболеваниям, раздражительности, неврозам. И т.д.*)

2) сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями условия (РТ 1: *Если бы современные машины подсчитали, сколько грубых слов и выражений произносят люди, то они увидели бы сенсационные цифры.* РТ 4: *Если бы машины могли подсчитать, сколько отрицательных эмоций получает человек, они выдали бы сенсационную цифру. И т.д.*);

3) сложноподчиненные предложения с придаточными предложениями причины (РТ 6: *Это происходит как бы «случайно», из-за того, что занятые делами, они не продумывают свое поведение.* РТ 14: *Человек ведет себя нелюбезно, грубо, потому что не научился хорошим манерам. И т.д.*)

4) предложения, осложненные причастными оборотами, но их заметно меньше по сравнению с ИТ (РТ 13: *Человек, чувствующий себя спокойно и уютно в обществе своих сограждан, во много раз работоспособней и предприимчивей того, который должен всегда проявлять внутреннюю культуру. И т.д.*)

Очевидно, что многие грамматические конструкции РТ сходны со структурами ИТ, при этом предложение иногда теряет смысл, имеющийся в ИТ, и приобретает новый, либо попросту утрачивает его (последний пример). Особенно высокий процент сохранения 1 предложения ИТ.

В силу личных особенностей испытуемых в РТ появляются новые элементы, новые смыслы: риторический вопрос (РТ 4: *Может сделать мир чуть добрее?*); собственные авторские утверждения, отсутствующие в ИТ (РТ 8: *Они (люди) должны показывать пример для других.*) и т.д.

Формально тексты сокращаются практически в 5,4 раза (по количеству грамматических конструкций). За счет этого мы имеем: среднее значение грамматических конструкций, их которых состоят репродуцированные тексты, равное 5 предложениям, при этом крайними точками данного значения являются 2 предложения и 9 предложений; в 4,4 раза сокращается количество предикатов: 44 (количество в ИТ) и 10 (среднее значение в РТ), в 5,6 раза уменьшается количество событийных пропозиций: 62 (в ИТ) и 11,07 (среднее значение в РТ).

Анализ частеречного разнообразия показывает следующее. Общее количество словоупотреблений сокращается в 17,81 раз (348 (в ИТ) - 19,54 (среднее значение в РТ), а количество знаменательных лексем в 10,7 раз: 236 (в ИТ) - 22,06 (среднее значение в РТ).

В большой степени сохраняется количество существительных (23 (в ИТ) - 18,57 (в РТ)), частиц (17 (в ИТ) - 4,36 (в РТ)), глаголов (50 (в ИТ) - 11,43 (в РТ)), местоимений (61 (в ИТ) - 10,22 (в РТ)). Высокие показатели сохранения существительных можно объяснить тем, что большинство предикатов ИТ выражено именами существительными, по нашему мнению, именно предикаты важны для восприятия. Кроме того, в структуре любого текста особую роль играют глаголы, которые чаще всего (но не всегда, как, например, в данном тексте) играют роль сказуемых в предложениях, и местоимения (коэффициент прономинализации в ИТ равен 0,2585, среднее значение данного коэффициента в РТ равно 0,19), служащие для связи предложений между собой и в какой-то степени «облегчающие» процесс передачи текста «своими словами». Частицы в данном тексте передают

особую модальность глагольной лексики (сослагательное наклонение) и также по результатам эксперимента важны для реципиентов при восприятии.

Таким образом, наиболее устойчивыми при восприятии текста-рассуждения оказались такие компоненты структурной и содержательной организации текста, как регистровая организация текста (коммуникативная функция регистра, трехчастная структура текста-рассуждения, особые грамматические структуры, характерные для генеритивного регистра), предикационная и в меньшей степени пропозициональная структуры. Варьированию в большей степени подвержены такие параметры текста, как общее количество словоупотреблений, количество знаменательных лексем, количественный состав грамматических кон-

струкций. Что касается частеречного разнообразия, то в наименьшей степени в РТ представлены такие части речи, как наречия, причастия и деепричастия.

В ходе дальнейшего исследования мы предполагаем провести эксперименты с привлечением текстов-повествований, описаний и рассуждений, и выявить для каждого типа определенные особенности и закономерности, подвергнув их тщательному конструктивному, семантическому и статистическому анализу. А также в качестве реципиентов использовать студентов - лингвистов, чтобы подтвердить валидность экспериментальных данных и максимально исключить вероятность недостоверности результатов вследствие высокого уровня языковой компетенции студентов-филологов.

Библиографический список

1. Овчинникова, И.Г. Стандарт и индивидуальная вариативность восприятия текста нонсенса [Электронный ресурс] / И.Г. Овчинникова - Пермь, 2001. Режим доступа http://www.psu.ru/pub/filolog_1/2_6.rtf
2. Психология для журналистов [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://birdie.sitcity.ru/>
3. Залевская, А.А. Текст и его понимание [Текст] / А.А. Залевская - Тверь, 2001.
4. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение [Текст]: Кол. монография / Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич - Барнаул-Кемерово: БГПУ - 2006.
5. Седова, С.Д. Потенциал вариативности исходного текста при его репродуцировании: лингвистический и лингвоперсонологический [Текст] // Вопросы лингвоперсонологии: Межвузовский сборник научных трудов/Алт.гос.техн.ун-т им. И.И. Ползунова - Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007.
6. Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка [Текст]: Кол. монография / Под ред. Н.Д. Голева - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та 1998.
7. Сусов, И.П. Введение в теоретическое языкознание [Электронный ресурс] / И.П. Сусов. Режим доступа <http://homepages.tversu.ru/~susov/>
8. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка [Текст] / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова - М., 1998.
9. Шкуропацкая, М.Г. Восприятие текста: стандарт и индивидуальные реализации [Текст] / М.Г. Шкуропацкая, Т.А. Сенченко // Художественный текст: варианты интерпретации: труды XI Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Ч.2 - Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006.
10. Белянин, В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам (Neuro-Linguistic Programming and Teaching Foreign Languages) [Текст] // Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization. - Taipei, Taiwan, R.O.C., 2000.

Статья поступила в редакцию 07.05.08

УДК 82:091.419

И.П. Шиновников, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

ЭЛЕМЕНТЫ ДИАЛОГИЧЕСКИХ КАРНАВАЛИЗОВАННЫХ ЖАНРОВ В ПОВЕСТИ В.П. АКСЕНОВА «КОЛЛЕГИ»

В работе рассматривается проявление примет диалогических, карнавализованных жанров (прежде всего, сократического диалога) в художественной структуре повести В.П. Аксенова «Коллеги». Элементы этих жанров берутся в аспекте их влияния на идейное содержание повести, специфику решения ряда художественных задач и в целом на жанровое своеобразие повести в контексте литературы данной эпохи.

Ключевые слова: диалогическая традиция, сократический диалог, диатриба, симпозион, анкриза, синкриза.

Повесть «Коллеги» (1960) - первое крупное произведение В.П. Аксенова, тесно связанное тематически с молодежной прозой эпохи оттепели. Здесь была обозначена ведущая тема раннего этапа творчества писателя-становление молодого человека, ищущего свое назначение в жизни. Героям повести - молодым выпускникам Ленинградского мединститута Саше Зеленину, Алеше Максимову и Владе Карпову - предстоит пройти ряд испытаний, в ходе которых закалется их характер, происходит их возмужание как достойных членов советского общества. Тематика и проблематика повести по сути укладываются в рамки традиционного советского романа воспитания. Система образов повести тоже укладывается в каноны соцреализма: молодым врачам оказывают помощь старшие члены общества - председатель поселкового совета Егоров и опытный

морской доктор Дампфер, простые советские труженики, вроде медсестры Даши и строителя Тимоши, им противостоят вредители - развязный деревенский дебошир Федька Бугров и вороватый кладовщик Ярчук. Соответствует стереотипу и сюжетная линия повести, построенная по принципу последовательно сменяющихся друг друга испытаний - сначала испытание на верность выбранной профессии (во время распределения), затем испытание любовью, трудностями на работе, столкновением с вредителем (антигероем), и, наконец, решающее испытание- спасение раненого коллеги. Вместе с тем, в повести дают о себе знать новые тенденции, появившиеся в оттепельной литературе, связанные со стремлением либерально настроенных писателей выйти за пределы строгих идеологических требований, выработанных в сталинскую эпоху. По наблюдению Е.

Пономарева, «соцреализм шестидесятых значительно отличался от соцреализма Сталинских премий. Новые писатели отказались от набившей оскомину канвы толстого толстовского романа: он стал для них образцом условности в искусстве. Борьба со сложившимися правилами сюжетосложения, героическими героями, красивой идейной фразой была частью борьбы с ритуализованностью советской жизни» [1, с. 216]. Отражением этих тенденций была и молодежная проза эпохи оттепели, сохранявшая основные мотивы традиционного соцреализма - романтику трудовых свершений, борьбу с вредителями и туеядцами, оптимистический пафос, связанный с идеей скорого построения коммунизма, но привнесшая вместе с тем и новое. «Новым становится высвобождение человеческого чувства. Любовь, можно сказать, лакмусовая бумажка перемен... Любовь становится более свободной: она не нацелена на брак, она возможна и до брака, и во время брака, она может возникнуть где угодно, не обязательно на производстве, но и на танцплощадке». Меняется и характер выражения господствующей коммунистической идеологии. «Идеология уходит в подтекст, не озвучивается полностью..., становится предметом постепенного погружения и личного опыта» [1, с. 217]. Можно сказать, что идейная основа произведения приобретает диалогический характер, проявляет себя в споре разных голосов, противопоставленном официальному монологизму. Не случайно Е. Пономарев определяет творческий метод Аксенова как «карнавальный соцреализм». Именно в создании атмосферы свободного выражения человеческих чувств, в изображении диалога голосов, кроется родство творчества Аксенова с традициями карнавальной культуры. И здесь нам представляется важным проследить на примере повести «Коллеги» влияние на творчество писателя тех жанров, в которых проявило себя диалогическое карнавальное начало. Как видно из исследований М. Бахтина, такими жанрами являются сократический диалог, диатриба, солилоквиум, симпозион, мениппова сатира (мениппея). Все эти жанры сложились еще в античную эпоху и с тех пор продолжают оказывать влияние на литературу, хотя в чистом виде они, разумеется, крайне редко встречаются среди произведений Нового времени. Элементы названных жанров выступают источниками «неклассического» течения в литературе, противопоставленного классической реалистической традиции, и в этом плане могут рассматриваться как противовес элементам советского романа воспитания.

Прежде всего, в повести «Коллеги» привлекает внимание связь с традицией сократического диалога. Данный жанр вел свое начало от сочинений Платона, представлявших собой запись бесед Сократа со своими учениками. Важным признаком сократического диалога была установка на поиск истины, как замечал М. Бахтин, «диалогический способ искания истины противопоставлялся официальному монологизму, претендовавшему на обладание готовой истиной» [2, с. 146]. Герой сократического диалога выступал как идеолог, отстаивающий определенную мировоззренческую позицию, при этом испытание героя было по существу испытанием идеи, которую он представлял. В повести «Коллеги» влияние этой жанровой традиции особенно проявляется на композиционном уровне, здесь заметно выдвигание на первый план диалогического начала. Повесть открывается прямыми высказываниями трех главных героев, за которыми следует их авторская характеристика. В дальнейшем повествование будет строиться по принципу чередования монологического или диалогического слова героев и отстраненного авторского взгляда на них. Завязка повести начинается со спора трех друзей о выборе жизненного пути: стоит ли «жить взволнованно», как считает Максимов, или

«думать о других» и поехать работать в сельскую глубинку, как полагает Зеленин. Причем, здесь с самого начала подчеркивается идейный характер подобных рассуждений. «Откуда это, Сашка, в тебе такая идейность? - сердито спросил Алексей Максимов. - Тоже мне загнул - экзамен наших душ» [3, с. 6]. Выбор жизненной цели оказывается привязанным к мировоззрению героя. При этом, спор на протяжении всей повести ведется между двумя героями - Максимовым и Зелениным, а Карпов остается на втором плане, выполняя функцию своего рода трикстера, шута (как он говорит о себе, «соло-клоун и музыкальный эксцентрик Владислав Карпов»). Неслучайно, перечисляя героев в начале повести, автор ставит Карпова посередине между Максимовым и Зелениным. Легкий характер Карпова противопоставлен одновременно и циничному пессимизму Максимова, и серьезному, «идейному» оптимизму Зеленина. Такая оппозиция свидетельствует о влиянии карнавального мотива смещения смешного и серьезного.

В первой главе дают о себе знать основные элементы, из которых складывается ситуация сократического диалога, - анакриза (способ вызвать, спровоцировать слово собеседника) и синкризу (сопоставление различных точек зрения на определенный предмет). Сначала в качестве анакризы выступает необходимость сделать свой выбор в связи с предстоящим распределением, затем, в конце первой главы, анакризой является встреча Зеленина и Максимова с ветераном войны Егоровым. Вопрос Егорова «куда клонится... индифферент ваших посягательств?», то есть, на что способна молодежь, не побывавшая на войне, заставляет двух друзей задаться вопросом о своем гражданском долге, о «чувстве собственного окопчика». И здесь мы видим синкризу, окончательное формулирование жизненных позиций. Как заявляет Максимов, «Я люблю свою страну, свой строй и, не задумываясь, отдам за это руку, ногу, жизнь, но я в ответе только перед своей совестью, а не перед какими-то словесными фетишами» [3, с. 16]. Зеленин, полемизируя с ним, говорит: «Мы в ответе не только перед своей совестью, но и перед всеми людьми, перед теми с Сенатской площади, и перед теми с Марсова поля, и перед современниками, и перед будущими особенно». Таким образом, каждый из двух героев заявляет свою идею, и теперь ему предстоит пройти испытание на прочность убеждений.

Важным испытанием для героев повести становится встреча со старшим по возрасту человеком, заставляющая их во многом по-новому взглянуть на свою жизнь. Для Зеленина таким человеком становится тот самый ветеран Егоров, оказывающийся председателем совета в поселке Круглогорье, куда Зеленин приезжает работать врачом. Разговор Зеленина и Егорова завершается их полным согласием. «Они засиделись до поздна. Головы их были ясны, мысли чисты, и каждый радовался, что нашел друга» [3, с. 81]. Иначе выстраиваются отношения Максимова, поступившего работать врачом на флот, со старшим доктором Дампфером. Утверждения Дампфера, аналогичные утверждениям Егорова и Зеленина, вызывают у Максимова резкое неприятие. «Мы философствуем, боремся за передовые идеи... а в конечном итоге разлагаемся на химические элементы... Какое мне дело до всего на свете, если я каждую минуту чувствую, что когда-то я исчезну навсегда?!» [3, с. 125] Пессимизм Максимова в конце концов заставляет Дампфера накричать на него: «Замолчи!... Мальчишка, хлюпик. Хотя Егоров и оказывает влияние на Зеленина, но при этом их отношения характеризуются как дружеские, их свободный заговор, сопровождающийся выпивкой, лишен положенного пиетета. А отношения Максимова и Дампфера до конца остаются сложными, и даже когда Дампфер на комсомольском собрании хвалит Максимова как человека,

честно выполнившего свой долг (этот момент в традиционном советском романе мог бы выполнить функцию символического обряда инкорпорации), тот относится к его словам с нескрываемым цинизмом: «Воображает, что на меня его проповедь подействовала!» [3, с. 166]. Примечательно здесь то обстоятельство, что Егоров и Дампфер не просто старшие по возрасту, но также и коммунисты, то есть люди, стоящие на более высокой ступени идеологической иерархии, чем комсомольцы Зеленин и Максимов, однако в беседе с молодыми врачами они лишаются своего статуса и как бы уравниваются с ними в качестве равноправных участников диалога. Можно отметить также и то, что синкриза, выраженная в противопоставлении взглядов Зеленина и Максимова сменяется более сложной синкризой, когда друг другу оказываются противопоставлены две пары Зеленин-Егоров и Максимов-Дампфер, реализующие собой два разных варианта решения одного вопроса.

Диалогическое противопоставление старого и нового может проявляться в повести и другим образом. В качестве примера можно привести конфликт между Зелениным и фельдшером Макаром Ивановичем. Младший по возрасту, но старший по служебному положению, Зеленин на собрании медицинского персонала упрекает старика в том, что тот неправильно лечит больных, не желая осваивать новых методов лечения, и наталкивается на сопротивление: «Мол-лодой человек... я тридцать лет здесь практикую, я... я на фронте... знаете...Эх... постыдились бы!» [3, с. 40]. Произнеся эти слова, Макар Иванович покидает собрание. Другой пример конфликта отцов и детей мы встречаем в одной из глав, посвященных жизни Максимова в Ленинграде. Когда отец любовницы Максимова Веры пытается спорить с молодыми людьми, утверждая, что молодежи еще предстоит «понять истинную цену вещей, людей и событий», еще предстоит понять, что такое Искусство, Максимов резко обрывает его словами: «А разве кадры кино лишены психологизма?» [3, с. 140], после чего покидает спорящих, не желая признавать авторитет старшего человека в эстетических вопросах. Как в этом, так и в другом случае мы видим схожие примеры отрицательной полемики, решительного нежелания одного человека даже вступать в спор с другим. Вкупе с эпизодами диалогов они составляют целостную картину спора, развернутого на протяжении всей повести, восходящего к карнавальному мотиву противопоставления старого (смерти) молодому (рождению).

Разумеется, диалогическое начало в повести восходит не только к традициям сократического диалога. Внутренние диалоги, которые ведут Зеленин, Максимов и, в какой-то мере, Карпов (эти диалоги могут быть местами представлены без каких-либо авторских замечаний), восходят к жанру солилоквиума - разговор с самим собой, здесь проявляется диалогическое отношение человека к самому себе. При этом авторское слово подчас продолжает слово героя, повторяя те же стилистические приемы (например, чередование вопросительных и восклицательных предложений), тем самым диалог автора с героем заменяется их общим внутренним диалогом. Кроме того, и в сознании Зеленина, и в сознании Максимова присутствует образ отсутствующего собеседника, к которому он периодически обращается («Пусть Лешка корчит из себя усталого циника, уверен, что и он способен», «Был бы здесь Сашка, он бы сейчас развернул целую философию о взаимной ответственности поколений. А может быть, он и прав?» [3, с. 78, 87]), и здесь мы можем проследить связь с жанром диатрибы, представляющей собой речь, обращенную к отсутствующему собеседнику. Можно отметить также и черты жанра симпозиона - диалога в дружеской атмосфере застолья, примера-

ми являются застольный разговор Зеленина и Егорова, сопровождающийся звучащим по радио джазом, а также встреча трех коллег в десятой главе.

Встреча героев в Круглогорье служит своеобразным подведением итогов - происходит повторная синкриза Зеленина и Максимова, уже прошедших ряд жизненных испытаний. Зеленин признается: «Эти месяцы были для меня вроде эксперимента», на что Максимов говорит: «Я тоже экспериментировал все это время, но по-другому. И теперь, кажется, начинаю с опозданием на десять лет усваивать азбучные истины» [3, с. 173]. Однако в ответ на радостное восклицание Зеленина, что Максимов теперь «все понял», последний снова впадает в пессимистичные рассуждения о бренности всего земного, чем вызывает укоризненное замечание друга: «Что же ты предлагаешь, чтобы все жители Земли тихонько легли, созерцали свой пуп и вздыхали над тайнами бытия?» [3, с. 174]. Нельзя не заметить, что Зеленин здесь почти воспроизводит тот же довод, который приводил в споре с Максимовым Дампфер - «Вы представляете, что случилось бы, если все человечество поддалось панике, какой поддаетесь вы?» [3, с. 126]. Подобный довод обнаруживает родство с характерной чертой сократического диалога, отмеченной Г.Гадамером: «Сократ ведет опровержение таким образом: последовательно развивает тезис оппонента, подводя к таким выводам, при которых оппонент не может больше придерживаться последовательности своего тезиса. Это самая радикальная форма опровержения вообще: опровергнуть оппонента, исходя из тех предметных посылок, которые хотя и несомненны для него, но при этом несовместимы с его собственным тезисом» [4, с.76]. Можно отметить, что использование схожих доводов является одним из приемов, позволяющих автору создать обстановку непрерывно длящегося на протяжении всей повести диалога.

Решающее испытание, ожидающее героев во время их встречи, является одновременно и последним ответом на вопрос: «способно ли наше поколение на подвиг, на жертвы?». Коллегам предстоит проявить свой профессионализм и спасти Зеленина, который застал Бурова за ограблением склада и получил в схватке с ним тяжелое ножовое ранение. Спасительная операция проявляет лучшие качества как героев, так и окружающих их жителей Круглогорья, готовых всеми силами помочь своему доктору. Это испытание заставляет Максимова по-новому взглянуть свою жизнь, пересмотреть прежние убеждения. «Сашка прав: нужно чувствовать свою связь с прошедшим и будущим. Именно в этом высокая роль человека... Не нужно бояться высоких слов. Мы смотрим ясно на вещи. Мы очистим эти слова» [3, с. 191]. По сути Максимов повторяет те же слова, что произносил в начале повести Зеленин, его голос сливается с голосом друга. Таким образом, жизненная практика становится решающим аргументом в затяннувшейся споре, и это соответствует традиции диалогических карнавализованных жанров с их противопоставлением правды жизни умозрительному теоретизированию.

В заключение следует сказать, что стремление героев повести к решению «последних» вопросов о смысле человеческой жизни роднит повесть с традицией жанра менипповой сатиры (мениппеи), но в целом влияние мениппеи дает о себе знать в наименьшей мере. В то же время карнавальные мотивы, пронизывающие повесть «Коллеги» (так же, как и другие произведения, созданные в ранний период творчества писателя), служат залогом развития в последующих произведениях Аксенова мениппейного начала. На наш взгляд, именно во влиянии традиции, идущей от диалогических карнавализованных жанров, заключается то особое художественное своеобразие ранних произведений писателя, которое выделяет их из общего потока литературы своей эпохи.

Библиографический список

1. Пономарев, Е.Р. Соцреализм карнавальный: Василий Аксенов как зеркало советской идеологии / Е.Р. Пономарев // Звезда. - 2001. - №4.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. - М.: Советский писатель, 1963.
3. Аксенов, В.П. Коллеги / В.П. Аксенов. - М.: Эксмо, 2005.
4. Гадамер, Г.-Г. Диалектическая этика Платона (феноменологическая интерпретация «Филеба») / Г.-Г. Гадамер. - СПб.: Алетея, 2000.

Статья поступила в редакцию 16.09.08

УДК 800:159.9

Ю.В. Гуз, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НА ВОСПРИЯТИЕ ЦВЕТА НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО АНГЛИЙСКОГО НЕМЕЦКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В работе рассматривается проблема цвета с позиции восприятия базовых наименований цвета носителями русского, английского, немецкого и китайского языков. Особое внимание уделяется методу ассоциативных экспериментов, который позволяет выявить стереотипные и специфические реакции информантов при изучении лингвоцветовой картины мира.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, базовые наименования цвета, вербальные ассоциации, цветообозначения, положительная коннотация, отрицательная коннотация, ассоциативные доминанты.

Как известно, цвет является важной составной частью природы. Он оказывает влияние на жизнь почти каждого живого существа. Люди обладают цветовым видением и поэтому цвет составляет неотъемлемую часть жизненного опыта человека любого возраста и любой культуры. Это заставляет людей интересоваться его происхождением, влиянием на человека и проводить различные эксперименты с цветом. На сегодняшний день, данное явление играет важную роль в бизнесе, науке и промышленности. Это один из немногих феноменов, который находится в сфере интересов искусствоведов, биологов, физиков, психологов, психолингвистов, химиков, геологов и многих других областей знаний.

С древних времен люди используют цветовую лексику и, как правило, в большинстве языковых систем существует развитая система цветообозначений, что, в свою очередь, подтверждает важную роль цвета в жизнедеятельности человека. Влияние цвета на психологическое и физиологическое состояние – лишь один из аспектов сложного взаимодействия цвета и человека. Известно, что само понятие цвета является универсальным для всех языков, однако, языковое выражение и членение цветового пространства неодинаково в разных языковых системах. Можно заметить, что цветовая картина мира имеет свое выражение не только в цветообозначениях, пословицах, поговорках, фразеологизмах, но и в вербальных ассоциациях, вызванных тем или иным цветообозначением. Как известно, ассоциации возникают в процессе личного опыта каждого человека, а потому восприятие цветового образа вариативно и обусловлено национальным мышлением, культурой, традициями, обычаями, а также психофизиологическими особенностями информантов. В ассоциациях особенно ярко проявляется несовпадение культурных представлений о цвете носителей разных языков. По словам Р.М. Фрумкиной, именно культура во всем ее многообразии определяет феномен ассоциативной связи [1, с. 192].

Для того чтобы выявить и исследовать влияние национальной культуры на концептуализацию цветового пространства, нами был проведен ряд ассоциативных экспериментов с носителями русского, английского, немецкого и китайского языков, что позволило посмотреть на данную проблему с позиции восприятия цвета представителями западной (англичане, американцы,

немцы), восточной (китайцы) и западно-восточной (русские) культур. В восточной, западной и западно-восточной культурах семантика цвета представлена весьма многообразно. В данной статье мы не только рассматриваем лексико-семантические поля цвета, выявленные в ходе ассоциативных экспериментов, но и обращаем внимание на широкое символическое значение цвета, которое обладает специфическими особенностями в различных культурах и языках. В ассоциативном эксперименте с отсроченной реакцией приняло участие 100 человек русскоязычных испытуемых, 100 носителей китайского языка, 26 носителей английского языка и 50 носителей немецкого языка. Частота данных ответов в каждом из экспериментов была подсчитана как в количественном, так и в процентном отношении. В качестве слов-стимулов было выбрано 11 цветообозначений, называемых Б. Берлином и П. Кеем базовыми наименованиями цвета [2, с. 44-45], в которые входят спектральные цвета радуги (эквиваленты английских категорий цвета red “красный”, orange “оранжевый”, yellow “желтый”, green “зеленый”, blue “синий”, purple “фиолетовый”), а также неспектральные цвета (brown “коричневый”, pink “розовый”) и ароматические цвета (gray “серый”, white “белый”, black “черный”). В задании испытуемым предлагалось написать первые пришедшие в голову слова на эти стимулы. Время ответа не ограничивалось, количество реакций не ограничивалось. В результате эксперимента с русскоязычными носителями было получено 5692 ответа-реакции. Разных реакций обнаружено 2270. В эксперименте с англоязычными носителями было получено 878 ответов-реакций, разных реакций было дано 465. В эксперименте с немецкоязычными носителями было получено 2079 ответов-реакций. Разных реакций – 972. В эксперименте с носителями китайского языка было получено 2716 ответов-реакций. Из них разных реакций было выявлено 756.

В рамках данной статьи нами рассматриваются цветообозначения, получившие наибольшее количество ассоциатов во всех социокультурных группах. К таким цветообозначениям относятся *красный, черный, белый, синий и зеленый*, что представлено в процентном соотношении от общего количества реакций, данных в каждой группе, в нижеследующей таблице:

цветообозначения носители языков	крас- ный	белый	чер- ный	синий	зеле- ный
английского	12%	10%	11%	10%	9%
немецкого	11%	12%	9%	10%	11%
русского	12%	13%	10%	6%	9%
китайского	13%	10%	11%	11%	9%

Полученные в ходе ассоциативных экспериментов данные позволяют провести сопоставление частых ассоциативных реакций на слова-стимулы *красный, белый, черный, синий и зеленый* (по четырем экспериментальным группам).

Рассмотрим более подробно каждое из этих цветообозначений.

КРАСНЫЙ – основной почитаемый цвет в Китае, ассоциируемый у носителей китайского языка со страстью, пылкостью (40%); с кровью (30%); счастьем, радостью (34%); празднеством, торжеством (19%); свадьбой (10%). Это символ жизненной энергии (12%); любви (8%); силы, мощи (4%), успеха и хорошего настроения. Людей, к которым благосклонно относится начальник, в Китае называют “красные люди”. Также это символ красоты и красивой косметики для женщин, которая в Китае называется “красная косметика”, а известная косметическая марка называется “красные рукава”. Красивую внешность женщины называют в Китае “красная внешность”. Красный также является символом революции и прогресса, подобно китайскому коммунистическому режиму, который вначале назывался “красной политической властью”, а первые вооруженные силы имели название “красная армия”.

В западной культуре *красный* имеет в большей степени негативную коннотацию и ассоциируется, прежде всего, у носителей английского языка с опасностью (27%); гневом, злостью, яростью, раздражением (23%); с кровью (19%); Дьяволом, Сатаной (11%). Носители немецкого языка ассоциируют красный с человеческими страстями – любовью, привязанностью (44%); с кровью (38%); с огнем (28%). Как в английском, так и в немецком языках фразеологизмы и пословицы, содержащие в своей семантике элемент цветообозначения *красный*, имеют как положительную, так и отрицательную коннотацию. Приведем некоторые примеры из фразеологических словарей: *in the red* (влезший в долги, превысивший кредит, убыточный); *rote Zahlen schreiben* (показывать дефицит баланса, работать в убыток); *like a red rag to a bull* (как красная тряпка для быка, раздражающий, злящий (о том, что приводит кого-либо в ярость, в бешенство)); *paint the town red* (предаваться веселью, кутить, устраивать шумную попойку, дебоширить); *red blood* (физическая сила, мужество, смелость) [3; 4].

В русской культуре, находящейся на стыке западной и восточной культур, *красный* цвет занимает особое место. Семантика слова *красный* выходит далеко за пределы простого обозначения цвета, эксплицируя различные коннотации. Результаты психолингвистического эксперимента, проведенного с носителями русского языка, показывают, что 70% информантов ассоциируют *красный* с кровью, 15% с огнем, что частично совпадает с ассоциативными доминантами западной и восточной культур. В русской фразеологии *красный* имеет в основном негативную коннотацию, что подтверждают примеры из фразеологического словаря русского языка [5]: *красный петух* (пожар, поджог); *пускать красного петуха* (устраивать пожар, поджигать что-либо); *покраснеть до самых ушей* (приводить кого-либо в смущение, заставить покраснеть), но существуют также и эпитеты с положительной коннотацией: *красное солнышко* (в значении праздничности какого-либо события); *красный день календаря* (праздничный, выходной день).

Как мы видим, *красный* цвет является одним из самых важных в области различных мировых культур. Ассоциативное поле этого цвета имеет наибольшее количество ассоциатов в английском и китайском языках, что свидетельствует о значимости данного цветообозначения для носителей этих языков, а также о широком спектре символическо-переносных значений данного цвета.

С точки зрения психологии, изучающей психофизическое и эмоциональное воздействие цвета на человека, *красный* активизирует вегетативные функции человеческого организма и соответствует холерическому темпераменту, что является универсальным для всех культур [6].

БЕЛЫЙ в китайской культуре является символом смерти и ассоциируется у 19% информантов со смертью, гибелью, умершими, похоронами, траурным одеянием, трауром, что отсутствует в других культурах. В то же время *белый* цвет у китайцев ассоциируется со свадьбой, невестой, подвенечным платьем, что подтверждают ассоциаты свадьба, свадебный обряд, бракосочетание, свадебная одежда, данные 9% респондентов. Известно, что современные китайские невесты выходят замуж в белом платье, однако традиционное китайское свадебное платье красного цвета, о чем свидетельствуют ассоциаты, данные 10% китайцев на слово-стимул *красный* – свадьба. У носителей русского, английского и немецкого языков также присутствуют ассоциаты подвенечное, свадебное платье, данные на слово-стимул *белый*. Как в восточной, так и в западной культурах *белый* ассоциируется с чистотой (82%), невинностью (8%) в китайском языке, с чистотой, непорочностью (57%) в английском языке и чистотой (32%), невинностью (18%) в немецком языке. Для носителей китайского языка *белый* является также и священным цветом, ассоциируемым у 7% опрошенных со святыней, священными местами. Во всех культурах *белый* ассоциируется со снегом, что подтверждает мысль о единстве природных эталонов цвета. Фразеологические обороты, содержащие цветообозначение *белый*, обладают как положительной, так и отрицательной коннотацией. Приведем несколько примеров из русского и английского языков: *дела как сажа бела* (дела плохи, никуда не годятся); *белый свет* (жизнь во всех ее проявлениях); *white lie* (невинная ложь, ложь во спасение); *white elephant* «белый слон» (выражение, обозначающее сделку, при которой расходы превышают потенциальную прибыль); *show the white feather* (струсить, смалодушничать [белое перо в хвосте бойцового петуха считалось признаком плохой породы. В Англии и в Австралии получение белого пера означает обвинение в трусости. Его обычно присылают людям, уклоняющимся от военной службы]).

С точки зрения психологии, *белый* цвет является “идеальным” цветом, он никого не отталкивает и ему может отдать предпочтение человек с любым характером [6].

ЧЕРНЫЙ символизирует несчастье, горе, траур, гибель, отчаяние, что подтверждают ассоциаты, данные информантами во всех социокультурных группах. Из представленных данных ассоциативного эксперимента, можно заметить, что у современных китайцев (26% опрошенных) *черный* цвет также как и *белый* ассоциируется со смертью, похоронами, трауром. Данное семантическое наполнение цвета происходит, по всей видимости, под влиянием западной культуры. Помимо отрицательных ассоциаций, представленных информантами на слово-стимул *черный*, были также даны и положительные ассоциации на данный цвет. Среди них можно назвать такие ассоциации как изысканный, изысканный, элегантный, прекрасный, красивый, благородный, данные 13% китайцев; элегантность, изящество, шик, данные 12% немцев. Полное совпаде-

ние ассоциатов во всех рассматриваемых культурах представлено такими наиболее частотными реакциями как ночь, ночное время, сумрак, вечер, что обусловлено наличием межъязыковых универсалий. Во фразеологических оборотах с компонентом *черный* присутствует в основном негативная коннотация. Приведем несколько примеров: *черный день* (трудное время в жизни кого-либо, время нужды, безденежья, несчастий); *черная кошка пробежала* (произошла размолвка, ссора между кем-либо); *black ingratitude* (чёрная неблагодарность); *black beast* (ненавистный человек, предмет ненависти и отвращения; проклятие (чьей-либо) жизни); *Black Friday* «чёрная пятница» (пятница, в которую произошло какое-либо бедствие); *alles schwarz sehen* (видеть все в мрачном цвете).

По мнению психологов, *черный* цвет обладает как положительными (мотивированное применение силы, созидание, способность к предвидению, содержательность), так и негативными (разрушительность, подавление, депрессия, пустота, использование силы как проявление слабости и эгоизма) характеристиками [6].

СИНИЙ богат ассоциативными полями, называемыми реалии, которые имеют данный цвет. Среди них наиболее частотными во всех рассматриваемых культурах являются источники воды (море, океан, озеро), а также ассоциаты небо, небосвод, небесный. Так как в русском языке есть два слова *голубой* и *синий*, а в английском, немецком и китайском языках используется одно слово для обозначения вышеупомянутых цветов, нами был пополнен ряд слов-стимулов в эксперименте с русскоязычными носителями цветоименованием *голубой*. Так, в русском языке ассоциат *небо* (90%) является доминантой ассоциативного поля цветообозначения *голубой*, тогда как доминантой ассоциативного поля *синий* является *море (вода)* (47%), а ассоциат *небо* имеет частоту 17. А.П. Василевич констатирует тот факт, что семантика *синего* и *голубого* цвета изначально различна в сознании русских [7, с. 42]. *Синий* имел отрицательные коннотации, так как был связан с водой, которая считалась местом обитания темных сил, тогда как *голубой* был символом неба и всего чистого и доброго и имел положительную коннотацию.

В китайской культуре *синий* не обладает столь большой значимостью как другие цвета и ассоциируется (также как и в западной культуре) с тишиной, спокойствием, расслаблением; прохладой, холодом. Ассоциаты *Alkohol* (*blau sein*) (алкоголь (быть вдребезги пьяным)) и IKEA (Икея), данные 6% немецкоязычными носителями отсутствуют у представителей других культур, что, вероятно, связано с существованием такого устойчивого выражения в немецком языке как *blau sein*, а также влиянием телевидения и рекламы, так как IKEA является торговой компанией в логотипе которой присутствует синий цвет. У носителей английского языка *синий* ассоциируется у 15% опрошенных с мужским полом, мальчиками, тогда как в русском языке 21% опрошенных репрезентируют данные ассоциаты со словом-стимулом *голубой*. В западной культуре *синий* является символом угнетенного состояния, уныния, депрессии, что подтверждают данные, выявленные в ходе эксперимента с носителями английского языка и существование в этой культуре таких устойчивых выражений как *to feel blue* (грустить), *to look blue* (иметь унылый вид), *blue Monday* (тяжелый понедельник (после выходного)). В немецком, английском и русском языках существуют такие выражения как *blaues Blut* (голубая кровь), *blue blood* (аристократическое происхождение, «голубая кровь») и *голубая кровь* (человек дворянского, аристократического происхождения), что не находит своего подтверждения в китайском языке. В западной культуре *синий* является также символом не-

пристойности *blue movie* «синий фильм» (порнографический фильм), тогда как в восточной культуре таким символом является *желтый* цвет, ассоциативной доминантой которого являются ассоциаты «плотские чувства/ секс/ эротика/ эротический фильм/ низкопробный, непристойный», данные 27% китайцев.

С точки зрения психологии *синий* - цвет покоя, расслабления. Если он нравится, то это говорит о скромности и меланхолии; такому человеку часто нужно отдыхать, он быстро устает, ему крайне важно чувство уверенности, благожелательность окружающих. В неприятии этого цвета раскрывается человек, который хочет произвести впечатление, что может все на свете. Но, в сущности, он — образец неуверенности и замкнутости. Безразличие к этому цвету говорит об известном легкомыслии в области чувств, хотя и скрытом под маской обходительности [6].

ЗЕЛЕНЫЙ во всех рассматриваемых культурах является цветом жизни, природы, растительности. Ассоциативные доминанты, репрезентирующие данный цвет совпадают. *Зеленый* цвет это не только символ молодости, но и наивности, неопытности, что подтверждают такие фразеологические обороты как *молодо-зелено* (неопытен, неискушен, несведущ в чем-либо, легкомыслен по молодости лет), *green hand* (новичок, неопытный человек), *green as grass* (очень неопытный, не знающий жизни, не сформировавшийся, «зелёный»). Зеленый является также символом зависти и ревности. Так, 11% носителей английского языка на слово-стимул *зеленый* представили реакции *envy/green with envy* (зависть/ сненаемый завистью), что нашло свое отражение и в китайском языке (завидовать, ревниво относиться к чему-либо). Помимо данной семантики *зеленого* в китайском языке существует такое устойчивое выражение как «зеленая шляпа» (носить зеленую шляпу) (в Китае, если кто-то носит зеленую шляпу, означает, что его жена ведет себя распушенно (развратно)), репрезентированное 3% китайцев, что не находит актуализации в других культурах. Среди ассоциатов англоязычных носителей присутствуют лексемы, не имеющие отношения к реалиям других культур. Так, ассоциат *“It's not easy being green”* (song) (нелегко быть зеленым (песня лягушонка)) был дан 7% опрошенных, что отсутствует в ассоциативных полях немцев, русских и китайцев.

В психологии *зеленый* цвет предельно материален и действует успокаивающе, но может производить и угнетающее впечатление (не случайно тоску называют «зеленой», а сам человек «зеленеет» от злости). Тот, кто его предпочитает, боится чужого влияния, ищет способ самоутверждения, так как для него это жизненно важно. Тот, кто его не любит, страшится житейских проблем, превратностей судьбы, вообще, всех трудностей. Зеленый цвет содержит в себе скрытую потенциальную энергию, отражает степень волевого напряжения, поэтому люди, предпочитающие зеленый цвет, стремятся к самоуверенности и уверенности вообще [6].

При анализе ассоциативных реакций на предъявленные слова-стимулы можно воспользоваться системой П.В. Яньшина [8], который выделяет несколько значений цвета на разных уровнях, располагающихся от «семантического ядра» к периферии и являющихся общими для всех групп испытуемых: 1) физиологическая реакция на цвет 2) коннотативное значение цвета 3) эмоциональные значения 4) внешне-ассоциативные значения цвета [8]. Мы воспользуемся *уровнем эмоционального значения* (так как этот и последующий уровень доступен вербализации), где выделяется три подуровня: подуровень эмоциональных состояний, подуровень предметных чувств, подуровень индуцируемых цветами идей и *уровнем внешне-ассоциативных значений цвета*, где также имеется два подуровня: подуровень естественных сочетаний и подуровень естественных конвенций.

1. Уровень эмоциональных значений:

а) подуровень эмоциональных состояний, по мнению П.В. Яньшина, выявляется ассоциациями цветов и человеческих настроений [8]. Данные нашего эксперимента показывают, что у англоязычных испытуемых *красный* цвет ассоциируется с гневом, злостью, раздражением (23%), смущением (3%), возбуждением (7%), у носителей немецкого языка с яростью, бешенством (4%), агрессией (2%), раздражением (2%), у русских с агрессией (1%), раздражением (1%), у китайцев с возбуждением, приподнятым состоянием (7%), с агрессией (2%), активностью (1%); *зеленый* у носителей английского языка ассоциируется с успокоением (7%), у немцев с покоем (8%), разряжением, ослаблением напряжения (8%), у китайцев со спокойствием, безмятежностью (11%), активностью (3%), беззаботностью (2%), возбуждением (1%); *голубой (синий)* у носителей английского языка ассоциируется с расслаблением, успокоением (19%), угнетенным состоянием, депрессией (7%), у немцев с покоем (8%), печалью, грустью, тоской (4%), у русских с безмятежностью (1%), у китайцев с печалью, горем, тоской (19%), озабоченностью, тревогой (1%), чувством уверенности (1%); *белый* у носителей английского языка ассоциируется с непорочностью (57%), у немцев с невинностью (18%), у русских с непринужденностью (1%), у китайцев с нравственной чистотой (8%) и, как отмечалось ранее, специфичной для восточной культуры (китайцев) оказалась связь *белый* – траур (19%); *черный* ассоциируется у носителей английского языка с отчаянием духа (11%), задумчивостью (3%), у немцев с печалью, грустью, депрессией, угнетенным состоянием (30%), страхом, тревогой (6%), у русских выявлены ассоциации траур (11%), горе (1%), носители китайского языка ассоциируют *черный* с устойчивостью, стабильностью (28%), несчастьем, бедой (10%), горем, печалью (6%), отчаянием (3%), одиночеством (3%), замкнутостью (2%), напряженностью (1%), безопасностью (1%).

б) на подуровне предметных чувств можно выделить *красный* цвет, ассоциируемый у англоязычных испытуемых с любовью (3%), у немцев с любовью, привязанностью (44%), у китайцев с пылкостью, страстью (40%), счастьем, радостью (34%), смелостью, храбростью, отвагой (4%); *зеленый* ассоциируется у англоязычных носителей с завистью (11%), ревностью (3%), у немцев с завистью (2%), у китайцев с надеждой (17%), завистью, ревностью (1%); *голубой (синий)* у англоязычных носителей ассоциируется с удовольствием (3%), у китайцев со счастьем (2%); *черный* ассоциируется у англоязычных респондентов с враждебностью (3%), ненавистью (3%), у немцев с растерянностью (2%), безысходностью (2%), у русских со страхом (1%), ненавистью (1%), у китайцев со страхом, испугом (22%).

в) подуровень индуцируемых цветами идей, по словам П.В. Яньшина, определяется объектной (эстетической) установкой: качества воспринимаются как присущие самому цвету и составляющие его “идейное содержание”

[8]. Здесь можно выделить *красный* цвет, ассоциируемый с жарой во всех испытуемых группах, *зеленый* ассоциируемый у носителей английского языка с действием (15%), холодом (3%), свежестью (15%), у немцев со свежестью (14%), здоровьем (8%), у китайцев с жизненной энергией (35%), здоровьем (12%), молодостью (11%), свежестью (10%); *голубой (синий)* цвет, ассоциируемый во всех рассматриваемых культурах с прохладой, холодом, свежестью; *белый* во всех экспериментальных группах ассоциируется с чистотой, белизмой.

2. Уровень внешне-ассоциативных значений цвета указывает, что “эти ассоциации не определяются глубинным ядром значения цвета, а формируются привычным естественным сочетанием цветов с предметами либо определяют культурными стереотипами” [8].

а) на подуровне естественных сочетаний можно выделить следующие примеры англоязычных носителей (1), немецкоязычных носителей (2), русскоязычных носителей (3) и китайскоязычных носителей (4): *красный* – кровь (19%) (1), (38%) (2), (70%) (3), (30%) (4); *зеленый* – трава (23%) (1), (64%) (2), (88%) (3), (15%) (4); *голубой (синий)* – небо (57%) (1), (56%) (2), (90%) (3), (50%) (4); *белый* – снег (19%) (1), (38%) (2), (75%) (3), (13%) (4); *черный* – ночь (57%) (1), (54%) (2), (43%) (3), (31%) (4).

б) на подуровне культурных конвенций цвета имеют конвенциональные значения: цвета флагов, одежды и так далее. Этот подуровень определяется культурой, традициями, религиозной приверженностью респондентов. Здесь можно выделить *красный* цвет, ассоциируемый у 19% русскоязычных носителей и у 11% китайцев с флагом, у китайских респондентов *красный* также ассоциируется с праздничными фонарями (5%), красными конвертами (2%); *зеленый* у китайских информантов ассоциируется с зеленой шляпой (3%) (о которой упоминалось ранее), а также с одеждой почтальона (2%); *голубой (синий)* – ассоциируется у 3% англоязычных носителей с одним из цветов американского флага, а *белый* у 7% англоязычных респондентов с форменной одеждой врачей, у немецкоязычных носителей *белый* ассоциируется с флагом (2%) и белой лилией (2%) – символом чистоты, красоты, но также и смерти.

Проведенное исследование цветообозначений показало, что ассоциативные поля информантов разных культур обладают национальной спецификой, что подтверждают ассоциаты, выявленные на подуровне культурных конвенций цвета, а также универсальностью, что наблюдается на подуровне естественных сочетаний и индуцируемых цветами идей. Порядок частотности ответов (в вышеприведенных таблицах) свидетельствует о значимости семантических компонентов в сознании носителей языков. Данные, полученные в ходе ассоциативных экспериментов, позволили обнаружить сходные и различные лексические объединения, а также выявить лексико-семантические связи, существующие в сознании носителей английского, немецкого, русского и китайского языков.

Библиографический список

1. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика: учеб. для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001.
2. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М.: Русский язык Медиа, 2005.
4. Немецко-русский словарь современных фразеологизмов / Д.Г. Мальцева. – М.: Русский язык Медиа, 2004.
5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986.
6. Психология цвета [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.inomir.ru/psychology/psychology_of_color/
7. Василевич, А.П. Цвет и названия цвета в русском языке / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецов, С.С. Мищенко. – М.: КомКнига, 2005.
8. Яньшин, П.В. Введение в психосемантику цвета. Учебное пособие. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.01.09

УДК 398.21

Т.М. Садалова, канд. филол. наук, старший научный сотрудник Агентства по культурно-историческому наследию, г. Горно-Алтайск

СКАЗКИ В СИСТЕМЕ ЖАНРОВ АЛТАЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Алтайские народные сказки активно взаимодействуют с другими жанрами алтайского фольклора: мифами, героическими сказаниями, песнями; в сказки органично проникают образцы малых жанров: благопожеланий, заклинаний, проклятий, загадок, что является синкретической основой жанра сказок.

Ключевые слова: алтайская сказка, система фольклора, жанр, синкретизм, героический эпос.

Алтайская сказка (чӧрчӧк) является одним из своеобразных и самобытных жанров фольклорного наследия алтайского народа, но комплексное изучение данного жанра в системе других жанров алтайского фольклора еще не было предметом самостоятельного исследования, но данная проблема чрезвычайно актуальна для полного представления о сказке как органичной части алтайского фольклора, в связи с чем в данной статье нами рассматривается соотношение алтайских сказок с текстами других жанров.

Проблема взаимодействия сказок с другими фольклорными жанрами относится к числу традиционно разрабатываемых тем в фольклористике, к которой в свое время обращались А.Н.Веселовский [1], В.Я. Пропп [2], Е.М. Мелетинский [3] и другие.

Алтайские сказки начали издаваться с середины XIX века тюркологами В.В.Радловым [4], Г.Н.Потаниным [5], В.И.Вербицким [6] при активном сотрудничестве с ними алтайского писателя — просветителя М.В.Чевалкова, но до сего дня количество исследований, посвященных алтайским сказкам, невелико. Так, в алтайской фольклористике отдельные аспекты анализа сказок были обозначены в работах С.С. Суразакова [7], которого особо интересовала вопросы взаимодействия эпических сказаний и сказок. Он рассматривал данную проблему в связи с полемикой о происхождении героических сказаний и ставил под сомнение мнение ряда исследователей, в числе которых: Г.Н.Потанин [5], В.М. Жирмунский [8], о том, что алтайский эпос возник из трансформации жанра сказок, в связи с чем исследователь возражал против такой однозначной трактовки происхождения эпического жанра и отмечал, что присутствие сказочных элементов является результатом взаимодействия и взаимопроникновения данных жанров. М.А. Демчинова рассматривала на примере разновременных записей от известного алтайского сказителя Т.А. Чачиякова изобразительные средства сказания и сказки, раскрывая стабильность блока поэтических средств и пределы их варьирования [9].

Нами были продолжены целевые записи и изучение алтайских сказок, что создало основу для проведения научной систематики всего имеющегося фонда алтайских сказок, начиная с первых их записей в середине XIX века и подготовку академического издания текстов алтайских народных сказок [10]. Существенно овым является то, что нами алтайская сказка изучалась в аспектах ее исполнения в обрядовой культуре алтайцев, взаимосвязи с мифами, сказаниями, песнями в контексте их бытования и развития во времени [11].

Целью исследования в данной статье является анализ жанровых взаимодействий алтайских сказок с другими фольклорными жанрами: мифами, героическими сказаниями, песнями, благопожеланиями, заклинаниями, проклятиями, загадками, бытующими в единой фольклорной системе.

Рассмотрение обозначенной проблемы начинаем с характеристики взаимодействий сказок с героическими сказаниями в сюжетике, что имеет свою специфи-

ку. С.С. Суразаков, например, считает, что сюжеты о борьбе с чудовищами в героических сказаниях в древности составляли самостоятельные произведения, небольшие по объему; отдельные из них со временем получили устойчивость, стали вводиться в состав крупных произведений. В связи с тем, что ранний эпос еще не вполне обособился как повествовательный жанр, сюжеты мифа, сказки и эпоса взаимопроникают, это наблюдается на последующих этапах развития эпоса. К тому же в некоторых случаях один и тот же сюжет мог развиваться и в жанре сказки, и в жанре героического сказания, приобретая в их рамках специфические черты [7, с. 41–42]. Так, первоисточниками отдельных сюжетов сказок стали «разрушенные» произведения из жанра сказаний [10, с. 306–312], которых мы отнесли к числу богатырских сказок. Или же, наоборот, их первоисточниками были сказки, которые затем усложнились до более развернутых произведений и обрели жанровые черты богатырских сказок. В одном из вариантов сказки «Брат Боодой-Кёкшин и сестра Боодой-Коо» [10, с. 300–306] наблюдаем «облачение» сказочного сюжета в поэтическую ткань эпического сказания. В данном варианте текст сказки имеет стихотворную форму, в нем основной акцент сделан на статусе антипода, который связан с властелином подземного мира — Эрликом, и борьба героя с ним приобретает глобальные масштабы.

В некоторых сказках, например, в вариантах сказки «Тангзаган» [10, с. 232–238] к сказочному сюжету о женитьбе героя на женщине-гусыне без мотивированной связки присоединяется сюжет героического сказания. Связкой для контаминации двух сюжетов является мотив об уgone в плен сестры героя. В сказке «Ездящий на семи рыжих конях Ёскюс-Уул» [10, с. 270–300] включен фрагмент сюжета из героического сказания эпического о поездке героя в подземный мир Эрлика, что мотивируется как одно из поручений антипода.

Так, отдельные сказки, в большинстве случаев с усложненными дополнительными сюжетными линиями, могут контаминироваться с эпизодами из эпических произведений.

Взаимосвязь сказки и героических сказаний проявляется в стиле и поэтике, так, например, под воздействием сказаний происходит ритмизация текстов сказок, которая обусловлена несколькими причинами. Во-первых, исполнение сказок практикуется сказителями, которые по аналогии со сказаниями сказочные повествования облачают в стихотворную форму. Таким образом, они привносят в сказки стилистические особенности другого жанра. Это характерно для сказок, исполняемых сказителями А.Г. Калкиным, Т.А. Чачияковым, сказочником Д.К. Сунюшевым. Во-вторых, отдельные сказки с усложненными сюжетами «тяготеют» по ритмизованному изложению к эпическим сказаниям, что наблюдается в сказках Д.К. Сунюшева [10, с. 270–300]. В-третьих, как мы уже отмечали, репертуар сказок пополняется «разрушенными» текстами эпических сказаний, которые частично сохраняют свои жанровые стилистические особенности. Ярким примером тому является

краткий фрагмент текста о старой богатырше Санаа — Мерген, которая одолела врагов в своей последней битве: *Сыргалыннаг ок жазады, кулузуннаг жаа этти. Сарју-куруттанг амзап јуди, сары суузынанг ичип ийди, сары чӧлгӧ бастырып, буурыл чачын сыймай таррты, сайак Сары эчкизине минип, кара тайганы костоп барды. 'Из сыргалдына сделала стрелу, из камыша сделала лук. Попробовала свое масло-курут, испила из своей желтой реки, вышла в желтую степь, погладила свои седые волосы, сев на свою резвую рыжую козу, направилась к черной горе.'* [10, с.308-309].

Отдельные сказки изложены прозой с ритмизованными вставками, что представляет собой своеобразное сочетание ритмизованной прозы с типизированными поэтическими формулами. Ритмизация прозаической речи достигается перечислениями, повторами, а также с помощью вспомогательного глагола *эмтир* 'оказывает ся' или глагольного аффикса — *тыр / тир*; например, *бартыр* "пошел, оказывается"; *келиптир*, "пришел оказывается"; *айдыптыр* "сказал, оказывается". Приведем пример поэтической формулы иноказательного выражения традиционного гостеприимства из текста «Ездящий на семи рыжих конях Ёскюс-Уул», сочетающуюся с глагольными вспомогательными формами: *Оно н' Бӧрӧ-Каан айдыптыр: —Баспаан айылчы келиптир, базалбастан' сойoor — дептир. — Келбеен айылчы келиптир, кепшенбестен' сойoor — дептир. 'Потом Бӧрӧ-Каансказал, оказывается: — Пришел, оказывается, гость, который ни разу не приходил, заколите то, что не может ходить. Зашел, оказывается, гость, который ни разу не заходил, заколите то, что не может жеваться, — сказал он'*

О воздействии сказаний на сказки мы можем судить по распространенным традиционным эпическим формулам, которые встречаются в текстах сказок в усеченных кратких формах. Так, в тексте сказания сначала обычно представляется описание с развернутыми перечислениями охранников стойбища (орлов, беркутов, соколов, псов), затем с теми же полными формульными характеристиками эти персонажи вводятся в действие. В сказке же характеристики персонажей и само сюжетное действие соединяются в двух предложениях: например, *Теӧнгери тӱбинеӧ келетен ӧштӱлерин кетеп отурган эки тӧнгей боро карчааларына айтты...* "Двум своим одинаковым серым ястребам, выжидающим врагов, которые из глубины неба могли напасть, он велел...", *Јердин' ӱстӱле келетен ӧштӱлердин' жылдык јерден' јыдын алатан, айлык јерден' кӧслӧ кӧрӧтӧн эки тунгей кара тайгылдарына јууктап келеле, айтты* "Двум своим одинаковым черным псам, чующим запах врагов на расстоянии с год пути, приходящих по земле, видящим все на расстоянии с месяц пути, Ай-Каан, подъехав, велел" [10, с.83-84].

Сложные начальные формулы сказок схожи с формулами эпоса, например: *Мынанг озо-озо јебрен чакта эмискен энези јок, азыраган адазы јок јети ӱскӱс уул јер-јенгестинг ӱстине тенип баскылап јӱрет* "Давнее-давнего, в давние времена по мшистой земле бродили семеро парней-сирот, у них не было ни матери, которая бы их своей грудью выкормила, не было ни отца, который бы их вырастил" [10, с.215]. Традиционные формулы-метафоры, используемые в героических сказаниях, в сказках же обычно переходят в сравнения. Например, в поэтической формуле из сказки «Воробей» реальное время сжимается до предела, выражаясь через сравнение: *Ийиктий айланып, айлар ӧтти, ээчий-деечий айудый уур жылдар жылп ӧтти* "Как веретено, кружась, друг за другом прошли месяцы, и, как медведи, тяжело проползли годы" [10, с. 114].

Рассматривая соотношения сказки с другими жанрами в системе алтайского фольклора, следует отме-

тить и о межжанровых взаимодействиях, которые наблюдаются в таком явлении, как песенные вставки в сказках. Присутствие песен в сказках восходит к древним синкретическим формам бытования сказки и песни. В современном состоянии в алтайской сказочной традиции наблюдаются две формы исполнения песенных вставок: 1) песенные тексты исполнителем проговариваются речитативом, т.е. прозаическая речь в сказке чередуется со стихотворным текстом песни; 2) песни распеваются сказочником, т.е. прозаическая речь перемежается исполнением песни, что может соответствовать жанроопределяющему термину «сказка-песня» (*чӧрчӧк-сарын*), бытующему у телеутов. Первое явление характерно, в основном, для сказочной традиции южных алтайцев (исключение составляет этническая группа телеутов, у которых песни в сказках распеваются). Исполнение сказок с распеванием песенных вставок наблюдается у этнодиалектных групп северных алтайцев: кумандинцев, тубаларов, челканцев. На наш взгляд, речитативное проговаривание сказочниками песенных текстов не является свидетельством иной манеры их исполнения, а фиксирует вторичность подобной традиции как результат «забывания» песенной формы. В этом нас убеждают не только сохранность распевания песенных вставок у телеутов, но и выделение в сказках южных алтайцев начала песенного текста соответствующей ситуации фразой: *Мындый кожондой ол кожондой берди* "Такую песню он запел". В прозаическом исполнении самих сказок, стихотворная организация текстов песен остается устойчивой.

Песенные вставки в сказках исполняются особым отличающимся напевом от мелодий традиционных песен северных и южных алтайцев: *кожон', јангар, табыр, такпах, тандыр, сарын* и т.д. В то же время в традициях исполнения песенных вставок у разных этнодиалектных групп есть свои особенности мелодики, то есть, «каждая традиция своеобразна и обладает особенностями, свойственными только ей» [12, с. 43]. Но внутри одной локальной диалектной группы напевы песен в сказках совпадают с напевами песенных вставок в текстах героических сказаний, преданий. Так, например, песни-вставки в сказке «Паклан Тас и Талмыс» [10, с. 338-346] и песни в сказаниях у челканцев имеют один напев, такое же явление мы наблюдаем в исполнении песен сказания и исторических преданий у телеутов. Видимо, песни-вставки во всех этих жанрах имели единую песенно-поэтическую традицию исполнения в рамках одной этно-диалектной группы. Поэтому музыковед Н.В.Кондратьева, анализируя напевы песенных вставок алтайских сказок, отметила, что теленгитские: «по музыкально-стилистическим признакам...существенно отличаются от напевов кожон'. Однако закономерности их поэтической, ритмической и ладовой организации находят соответствия в колыбельных укачиваниях и скотоводческих заговорах» [12, с. 64]. Присутствие песенных вставок, в основном, ограничивается волшебными и новеллистическими сказками, в сказках о животных и бытовых зафиксированы единичные варианты.

Песенные вставки в текстах сказок строго обусловлены развитием сюжетов. Исполнение песни в сказке героем или другим персонажем является совершением действия или побуждением к действию, получением или передачей информации в той или иной ситуации с конкретной целью, которая достигается или не достигается. Так, например, при анализе алтайских волшебных сказок нами выделено более десяти форм действий героев и персонажей с использованием песен, в число которых входят: просьба героя о помощи; условие антипода герою; дезинформация антиподом близкого герою персонажа; магическая формула или просьба героя определенному персонажу совершить

определенные действия; информация близкого героя о том, чтобы другой близкий узнал о родстве с героем; требование антипода улучшить его состояние или, наоборот, просьба герою; условие героя антиподу с имитацией, что оно выгодно антиподу; передача героем информации о приближении антипода и т. д. [11, с. 103-116]. При этом действия героя и антипода бывают актуальными только в рамках фрагмента с песенными вставками или же влияют на исход всего сюжета. Так, в сказке «Танайак» девушку преследует сын подземного владыки Эрлика, она добегают до большой березы и исполняет песню магического содержания. Береза раскалывается надвое, девушка входит в нее и поет еще раз, береза закрывается, девушка оказывается внутри березы, а когда опасность миновала, она снова исполнила песенную просьбу, чтобы береза ее выпустила. Береза раскололась, девушка вышла на свободу [13, с. 56-57]. Здесь песенная партия героя является магической формулой — просьбой определенному объекту совершить определенные действия, чтобы спастись от опасного антипода.

В результате наших исследований было установлено, что наибольшее разнообразие песенных вставок наблюдается в волшебных сказках, например, в сказке «Алтын-Каньпук» [10, с. 200-214]. В этом тексте песню поет мать, обиженная несправедливым отношением мужа к их новорожденному ребенку, который родился в его отсутствие. Мальчика отец выбрасывает на улицу, его забирает хан из подземного мира; песню поет и повзрослевший мальчик, который вырос в чужом ханстве, жалуясь на свою безродность, т.е., в этих случаях функциональное назначение песен — обратить внимание антипода на свое тяжелое состояние. Герой затем женится без спроса на дочери своего спасителя — хана, молодые сбегает из ханства, мать девушки догоняет их и пытается вернуть дочь, в сказке присутствуют несколько песенных диалогов между матерью и дочерью, функционально предназначенных улучшить состояние близкого персонажа.

В новеллистических сказках также зафиксировано большое количество песенных включений, в частности, в сказках: «Сан-Ару» [10, с. 322-338], «Паклан Тас и Талмыс» [10, с. 338-346] присутствуют около десяти песенных вставок. Но в новеллистических сказках их функции более однородны: чаще всего они служат примерами песенных брачных испытаний героев.

Иногда в песнях сказок выражается эмоциональное состояние персонажа, что является наслоением более позднего времени на пути развития песен в сказках от сюжетно-информативного содержания к передаче лирико-психологических состояний действующего персонажа.

Следует отметить, что на песенные вставки в сказках оказали свое влияние обрядовые песни: магические заклинания [10, с. 300-306], плачи и свадебные [10, с. 338-346]. Видимо, их сближает то, что песни в сказках, как и обрядовые песни, имеют свой контекст и исполняются с определенной целью.

Активные взаимовлияния сказок и мифов наблюдаются в их сюжетике. Так, отдельные тексты алтайских сказок во многих случаях характеризуются своей жанровой синкретикой. Данное явление свидетельствует не только об их древних жанровых чертах, что отмечалось в свое время А.Н. Веселовским [1], но и, как мы считаем, о незаконченном процессе жанрообразования алтайской сказки. Общие моменты жанров мифа и сказки о животных наблюдаются в этиологических объяснениях повадок животных, особенностей их внешнего вида и т. д. Так, мы узнаем, почему сорока оглядывается, когда находит себе пищу, почему именно так кричит та или иная птица, как появились отметины под глазами марала и т. д. Все локальные сюжеты мифов-сказок в международных сюжетах европейских сказок не встречаются.

Взаимоотношения с мифами и преданиями отражены и в поэтической стилистике алтайских сказок. Так, например, сказалось влияние мифов или преданий на лаконичность начальных традиционных формул, в частности, в сказках о животных, иногда в волшебных. Заметна схожесть начала преданий и бытовых, новеллистических сказок. Например, большинство начальных формул ограничивается краткой фразой: *Озо до Алтайда “Раньше на Алтае”*. При этом информация о топониме Алтай свидетельствует не только о конкретности или поэтичности образа древней

территории, но и настраивает слушателей на достоверность происходящего в сказке. Возможно, именно установкой на достоверность продиктованы совпадения формул мифов, сказок и преданий.

В нашей работе «Алтайские народные сказки» [10] подчеркивается, что влияние мифов наблюдается и в финальных формулах-этиологизмах, нами вычленены два типа финальных формул-этиологизмов: 1) в некоторых сюжетах они тесно связаны с самим содержанием сказки; 2) или они завершают самостоятельные сюжеты мифологического содержания, которые в стяженной форме присоединяются основному сюжету при помощи определенной мотивировки. Например, раненая собака, обиженная невниманием хозяина, становится волком: *Бөрү бол калан ол “Так он стал волком”* [10, с. 152]; братья за развязывание бесконечных войн на земле и на небе были превращены Юч-Курбустаном в созвездие: *Эмди Јети Каан деп јылдыс Алтын-Казыкты айланып јүрер, ары-бери барбас “Теперь созвездие Семи Каанов кружится вокруг Золотого Кола; в сторону не уходит”* [10, с. 222].

Взаимодействие сказок с малыми жанрами происходит в основном на уровне включения их в сказку в качестве медиальных формул в монологах и диалогах сказочных персонажей. Например, герой произносит поговорку: *Өлбүргө турган бойымды сен тургистин! Көксимнин үккүн одын сен камыстын... “Ты оживил меня умирающего! Зажег потухший огонь в моей груди...”* [10, с. 118]; или благопожелание: *Јаактуларга айттырба, јарындуга туттурба... “Языкастым не дай себя оскорбить, плечистым не дай до себя дотронуться...”* [10, с. 288-289]. В текстах сказок часто употребляется поговорка, используемая при проведении свадебного обряда: *Јаан состо јажыт јок, улу состо ујат јок “В большом слове тайны нет, в великом слове стыда нет”* [10, с. 250], с которой родственники жениха начинают ритуал сватовства невесты.

Своеобразие медиальным формулам придают магические заклинания, заговоры, отразившие архаичные связи в сказочного жанра с обрядами магического значения. Например, герой произносит заклинание, чтобы больше не встречаться со своим антиподом: *Алдын ары болуп, аркан бери болуп јүр... “Будь лицом от меня, спиной ко мне”* [10, с. 92], характеристика персонажу дается в форме загадки: *Бойы сүбече сынду да болзо, сум талайдый үндү, јер-тенери торгултып јүретен бндө кижинен айрылган куш ол “Сама она хотя ростом с ребрышко, но она ведь произошла от человека с голосом, подобным грохочущему морю “ [10, с. 72] — выражение употреблено в значении «мала ростом, но голосиста». Оно содержит два сказочных мотива: первый — до этого кукушка была девушкой-сиротой, которая однажды, обидевшись на свою мачеху, превратилась в кукушку и вылетела через дымоход; второй — птицам и зверям человек представлялся очень опасным, и поэтому в мифах и сказках звери между собой его называют двуногим, обладающим громким голосом и стреляющим из лука.*

При использовании образцов малых жанров монологах и диалогах сказочных персонажей их содержа-

ние становится более эмоционально насыщенным и поэтичным.

В заключение можно обоснованно говорить о том, что в результате взаимодействия сказки с другими жанрами национального фольклора происходят определен-

ные изменения в сюжетном составе и поэтико-стилистической ткани данного жанра, что свидетельствует не только о сохранных по сей день реликтовых черт в сказке, но и продолжающемся процессе ее жанрообразования.

Библиографический список

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. / А.Н.Веселовский — Л., 1940.
2. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. / В.Я. Пропп — Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1986.
3. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки: Происхождение образа. / Е.М. Мелетинский — М.: Изд. вост. лит., 1958.
4. Радлов В.В. Образцы народной литературы тюркских племен Дзунгарии и Южной Сибири. Ч.1. / В.В.Радлов — СПб, 1866.
5. Потанин Г.Н. Очерки Северо-Западной Монголии. — Вып.4. / Г.Н. Потанин — СПб, 1883.
6. Вербицкий В.И. Алтайские инородцы. / В.И.Вербицкий — М. 1893.
7. Суразаков С.С. Из глубины веков. /С.С. Суразаков — Горно-Алтайск, Горно-Алтайское кн. изд., 1982.
8. Жирмунский В.М. Сказание об Алпамыше и богатырская сказка. / В.М. Жирмунский — М., 1960.
9. Демчинова М.А. Сюжеты и стиль алтайской волшебной сказки. / Демчинова М.А. — Горно-Алтайск, 2003.
10. Алтайские народные сказки. Составление, подготовка текстов, перевод Садаловой Т.М. при участии Макошевой К.М. / Т.М. Садалова. — Новосибирск, Наука, 2002. Сер. Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока. Т. 21.
11. Садалова, Т.М. Алтайская народная сказка: этнофольклорный контекст и связи с другими жанрами / Т.М. Садалова. — Горно-Алтайск, 2003.
12. Кондратьева Н.В. Музыка алтайских сказок. / Т.М. Садалова Алтайские народные сказки. — Новосибирск, Наука, 2002.
13. Кандаракова А.М., Толбина М.А. Алтайские народные сказки / М.А.Толбина. — Горно-Алтайск, 1992.

Статья поступила в редакцию 13.05.08

УДК 81:373.2

С.Н. Селезнёва, аспирант КГПУ им. В. П. Астафьева, г. Красноярск

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЭВОЛЮЦИИ СЛОВА "ПОКЛОННИК" В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены смысловые эволюции слова **поклонник** по данным исторических словарей русского языка. Автор приходит к выводу, что причиной, вызвавшей изменения в семантике анализируемой лексемы, является мировоззренческая переориентация в системе духовных ценностей носителей языка.

Ключевые слова: историческая лексикология, лексикография, семантико-стилистические эволюции, национальная культура, мировоззрение, идеология, духовные ценности.

Каждая историческая эпоха, с присущим ей комплексом экономических и социокультурных (в том числе политических и идеологических), объективных и субъективных характеристик, определяет направление изменений, происходящих в индивидуальном и общественном сознании и психологии представителей того или иного этноса; это, в свою очередь, обуславливает изменения в значениях слов. В.В. Виноградов, отмечая влияние социокультурных факторов на изменение семантики, писал: «Культурно-исторические изменения в быту и идеологии отражаются на значениях слова» [1, с. 8]. Об изменениях в семантике слов вследствие изменений в общественном сознании говорится также и в Проекте Словаря русского языка XIX в.: «...изменения в лексике, отражающие нравственно-этические нормы XIX века, затрагивают семантический уровень, отражая характерные черты менталитета русского человека XIX столетия, претерпевающие определённую трансформацию в разные исторические периоды» [2, с. 37]. Слово как уникальный материальный носитель духовной культуры народа, в отличие от единиц других уровней языка, способно накапливать культурную информацию. «Эта информация содержится и в ранней семантике лексем, и в последующих смысловых наслоениях и разветвлениях. Прошлое и настоящее сливаются в слове, как и в национальной культуре, воедино...» [3, с.157]. Таким образом, значимость исследований семантико-стилистической эволюции слов определяется следующими причинами: во-первых, они «могут способствовать расшифровке того, что называют культурными и социальными кодами цивилизации»; во-вторых, поскольку «формы миро-

воззрений также эволюционируют, едва ли воспроизведение идеологических систем прошлого возможно без помощи лингвистического анализа» [4, с. 5-6]. По известной античной классификации, понятия и соответствующие им слова делятся на две группы: на «мир вещей» и «мир идей». Ко второй группе относят «научные термины и такие лексемы, которые тесно связаны с идеологией различных социальных групп общества той или иной эпохи» [5, с. 12]. Особенно интересны с этой точки зрения слова, относящиеся к сфере общественного сознания, семантика которых содержит сакральный компонент и оценку морально-нравственной стороны личности. Такая оценка в общественном сознании не постоянно и изменяется в зависимости от разнообразных социально-исторических причин и идеологии эпохи. К подобным словам относится, например, существительное *поклонник*.

По данным **Словообразовательного словаря русского языка** [6, с. 780], лексема **поклонник** образовалась от отглагольного существительного *поклон*, которое, в свою очередь, возникло от глагольной основы *поклони́ться*. Таким образом, исторический корень слова — *-клон-* (*-клан-*). Для рассмотрения его семантических истоков обратимся к этимологическим словарям.

В **Словаре М.Фасмера** даны следующие сведения: «Клони́ть, клоню́, *укр.* кло́нити, *блр.* клони́ць, *ст.-слав.* кло́нити, *блг.* клоня́ / «клонить, склонять», *сербохорв.* кло́нити, *словенск.* kloniti, *чеш.* kloniti «наклонять, сгибать», *слав.* klonit, *в.-луж.* klonic, *н.-луж.* klonis. Сюда же клон, поклон, кланяться. // Возм., родственно *лит.* kla~nas «лука», *лти.* Klans — то же, первонач. «наклон, скат»; с др. ступенью вокализма: *лит.* klonis, род.п. *klonio*

«низкое место на пашне», а также *лит.* *atsikaliu*, — *koliau*, — *kalti* «приклониться», *гот.* *hulps* «склонный, милостивый», *auskultare* «внимательно выслушивать» (ср. ст. слав. приклоуNi оухо). Стар. сравнение с *греч.* «наклоняю», *лат.* *clino*, *clinare*... В *слав.* *sloniti (русс. приклониться) предполагают к палатальное» [7, с. 81].

В **Этимологическом словаре русского языка А.Г. Преображенского** содержится ещё более обширный обзор восточнославянских, общеславянских и индоевропейских фонетических и графических вариантов интересующего нас корня. Приведем лишь значения аналогичных корневым морфем в других языках: «кланяться, поклон» (малорусский); «покорный, поклонник, паломник» (болг.); «молиться, кланяться, опуститься, упасть» (сербохорватский); «клонить, сгибать, поклонение» (чеш.); «приклонять, покосившийся, склон горы» (лит.); «наклоняю, прислоняю, склон, холм, лестница, навес» (греч.); «склонять, наклонять» (лат.); «приклонять» (др.нем.); «холм» (гот.) [8, с. 317].

А.С. Шишков, утверждая исконно русское происхождение глагола *клонить*, предполагает его происхождение от слова *коло* (колесо). «Из *колоню*, т.е. привожу в образ ко/ла или колеса, через выпуск буквы О, сделалось *клоню*; ибо всё то, что мы гнём, сгибаем приемлет вид колеса, т.е. округлости» [9, с. 152].

Краткий этимологический словарь Н.М. Шанского определяет происхождение слова как «общеславянское индоевропейского характера» [10, с. 151].

На основании этих данных следует вывод о древнейшем возрасте корня слова и его первоначальном значении, связанном с понятием пространственного действия, направленного «сверху вниз».

Поскольку важнейшим компонентом лексического значения слова является понятие, раскроем его содержание. «Слово *поклонник* на греческом языке имеет значение — «падать ниц на землю и кланяться кому-либо». Это чисто восточные, и притом только языческие, обычаи. Иудеи, помня вторую заповедь, не кланялись земным владыкам, а только Богу... Поклонение людям вызывало протесты. У язычников было иначе. У них, по словам Геродота, вместо приветствия других целуют их в уста, ежели другой будет немного похуже, то целуют его в щеки; а если кто-нибудь много меньше другого, то поклоняется ему, припадая. Словом «поклоняться» обозначалось, таким образом, почтение со стороны низшего лица высшему; и это же слово означает поклонение богам или Богу» [11, с. 45]. В этом объяснении видим указание на присущую слову способность обозначать определённые отношения (почтения) между субъектом и объектом; где субъект — человек, личность — величина постоянная, а объект (поклонения) — переменная, зависящая от свободы выбора субъекта. Этим объясняется оценочная амбивалентность лексемы: в зависимости от выбора объекта поклонения коннотативный оттенок может быть как положительной, так и отрицательной окраски. Эта амбивалентность слова, вероятно, коренится в особенностях русской ментальности, основной чертой которой являлся (и является) «мировоззренческий дуализм», сосуществование языческих и христианских особенностей в восприятии мира [12].

Рассмотрим эволюцию семантики слова *поклонник* в истории русского языка по лексикографическим данным.

В **«Материалах...» И.И. Срезневского** слово *поклонник* толкуется однозначно как «поклоняющийся, почитающий, молящийся: Придеть година и нынѣ есть, егда истиннии поклонники поклоняются Оцу дхъмъ и истиню. Ио. IV. 23. Остр. ев. Къто соутъ истиннии поклонники, иже въ дсе и въ истинѣ поклоняются Богу. Изб. 1073. л. 33» [13, стлб. 1109]. В структуре семемы автор словаря выявляет три элементарных компонента смысла (семы): 1) тот, кто поклоняется; 2) по-

читает; 3) молится. В совокупности эти три действия могли совершаться русским человеком эпохи Средневековья, в соответствии с мировоззрением той эпохи, только в отношении к Богу. Все иллюстрации в словарной статье, как видно, приведены из библейских текстов; сочетаемость слова ограничена связью с лексическими единицами религиозной тематики: *истинный, Бог, Дух, Истина*.

В **Словаре русского языка XI-XVII вв.** даётся иной вариант толкования: «Поклонникъ, м. Тот, кто поклоняется кому-либо, почитает кого-либо как Бога. Придет година и ныне есть, егда истиннии поклонники поклоняются Оцу дхъмъ и истиню. (Ио. IV, 23). Остр. ев., 31, 1057 г. Убивают змеи поклонники бесовости. ВМЧ, Окт. 19 — 31, 1981. XVI в. Истинныхъ поклонниковъ Христовыхъ. (Чел. Ник. Пустосв.) Суб. Мат. IV, 70. XVII в.» [14, с. 42]. Здесь ядерный компонент лексического значения слова *поклонник* (Бог, Святыне) заменён неопределённым местоимением (кому-либо), что фактически искажает содержание понятия. Несколько забегая вперёд, отметим, что подобным же образом сформулированы дефиниции первых значений лексемы во всех словарях, изданных в советское время: **Словаре языка Пушкина**, **СУ**, **БАС**, **СО**, **МАС**.

Словарь фиксирует сочетание *поклонники бесовости* в тексте XVI века. Иллюстрация взята из труда митрополита Макария «**Великие Четы-минеи**». Данный контекст может служить примером присущей слову *поклонник* оценочной амбивалентности: оно способно сочетаться с лексемами диаметрально противоположных коннотаций. В данном случае зависимое слово, являясь однозначно отрицательным, низводит лексему *поклонник* с привычной для неё сакральной высоты в область мирских понятий (в данном контексте имеет значение «разбойник»). При этом «наведённая» отрицательная оценочность анализируемого слова усиливается исконно присущей ему сакральностью.

А.А. Алексеев сообщает важную информацию по интересующему нас слову: «...единственный семантический галлицизм, не отмеченный до Тредиаковского, это слово *поклонник* в освобождённом от религиозного осмысления употреблении (фр. *adoreur*). Эта новая «светская» семантика ...отражала объективные потребности языкового развития» [15, с. 90]. Таким образом, переносное метафорическое значение формируется у слова в XVIII веке под влиянием французского языка. Это важно потому, что для русского сознания (и, соответственно, языка) характерно «уклонение от метафоры... и установка словаря на метонимические переносные значения». Объясняя причину этого явления, В. В. Колесов пишет: «Это — отказ творить в слове: с помощью метонимии легко истолковать традиционный символ, тогда как метафора создаёт новые символы, а это (в индивидуальном исполнении) признаётся за ересь» [16, с. 27].

Словарь Академии Российской (1822. Ч. IV.) объясняет слово как однозначное, не фиксируя наличие переносного значения: «...Богочтитатель, богомолец. Истиннии поклонники поклоняются Отцу духомъ и истиню. Иоан. 4. 23» [17, с. 117]. Компонент *Бог* вводится в дефиницию, что чётко указывает на его принадлежность к сакральной сфере.

В **Словаре языка Пушкина** слово представлено уже как многозначное, состоящее из трёх лексико-семантических вариантов: «1. *Человек, почитающий кого-н. в качестве божества и святого*. Головы твоей, мой милый, не спасёт мой талисман..., и поклонников пророка Он тебе не покорит. СЗ 49.19. Плутон исходит из преисподней бездны, дабы узреть ...богатую жатву теней поклонников Лже-пророка. *Перен.* Он жаждет видиться с тобой, Венеры набожный поклонник. Критон, поклонник и певец Харит, Киприды и Амура... 2. *Вос-*

торженный почитатель кого-, чего-н. С жадностью прочел я ...Ваше послание ко мне, недостойному поклоннику вашей музыки. 3. Влюблённый мужчина, ухаживающий за женщиной. И взор презрительный обводит кругом поклонников своих» [18, с. 483].

Цитаты, которые приводят авторы словаря, иллюстрируя толкования значений слова *поклонник* показывают, что в творчестве поэта сочетаемость анализируемой лексемы не традиционно-народная. В русском мировоззрении начала XIX поклоняться как Богу можно было только Святой Троице, а здесь — *поклонник Венеры, поклонник Лже-пророка, поклонник Харит* — античные божества, которые русское национальное сознание приравнивает к языческим идолам. А.С. Пушкин, несомненно, различал «поклонника Божия» и «поклонника Харит, Киприды и Амура». Вероятно, в творчестве поэта лишь один раз интересующая нас лексема употребляется в прямом смысле: в стихотворении «Талисман». Все остальные иллюстрации к первому значению следует считать примерами переносного значения. В. В. Виноградов в работе «Язык Пушкина» отмечает характерное для раннего Пушкина «специфическое смешение образов церковно-библейских с условно-литературными отражениями античной мифологии» как приём, направленный на устранение церковно-библейского колорита [19, с. 84]. Причина такого «свободного» обращения с церковно-славянской лексикой, вероятно, кроется в своеобразном отношении поэта в период раннего творчества к догматам православной веры. Так, в письме к В.А. Жуковскому в 1826 г. поэт писал: «Покойный император, сослав меня, мог только упрекнуть меня в безверии» [20, с. 154].

В Словаре В.И. Даля статья, посвященная этой лексеме, структурно тождественна дефиниции из Сл. Пушкина: анализируемое многозначное слово состоит из трёх лексико-семантических вариантов: «*Поклонникъ*, поклоняющийся кому, чему (Богу, Святым местам, мощам). // Почитатель, обожатель, преданный слуга; // влюблённый. (Он поклонник всех пировъ. У нея много поклонников и обожателей)» [21, с. 241.] Семантическая структура слова представляет собой совокупность трёх лексико-семантических вариантов, образующих цепочечный тип полисемии на основе метафорического переноса. Интегральной семой в данной парадигме является компонент «поклоняться кому, чему».. Дифференциальные семы располагаются следующим образом: в первом (прямом) значении — Бог, Святыне; во втором — лицо или предмет окружающего мира, выбранные объектом поклонения, обожания («*Обожать* кого, обоготворять, почитать богом, божеством, чествовать как Бога. *Язычники обожают не Творца, а тварей Его*» [22, с. 609]; в третьем — лицо женского пола. Сакральный ореол присутствует у первого значения слова, второе и третье отражают мирские понятия.

На основании проанализированных лексикографических данных приходим к выводу: слово *поклонник* со времени первых фиксаций в письменных памятниках русской словесности до XVIII в. имело однозначную семантику и стилистически закреплённую конфессиональную сферу употребления. Сакральный смысловой компонент (Бог) заполнял и все содержательное пространство лексемы. В XVIII веке под влиянием заимствований из французского языка возникает переносное значение, его семантика подвергается секуляризации (происходит процесс подмены религиозного содержания мирским). К середине XIX века лексическое значение слова *поклонник* становится полисемичным; сакральность присутствует только в одном из лексико-семантических вариантов.

В Толковом словаре русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, первом большом словаре советской эпохи,

находим следующую информацию о слове: «*Поклонник*, а, м. 1. Восторженный почитатель. *Он поклонник Пушкина. Поклонник Канта и поэт. Пушкин. «Таланты и поклонники»* (название пьесы А.Островского).

2. Влюблённый, ухаживатель. *Она окружена была поклонниками. Пушкин. «Уж не он ли?» спрашивал я самого себя, тревожно перебегая мыслью от одного её поклонника к другому. Тургенев.*

3. Человек, почитающий кого-н. в качестве божества или святого (книжн. устар.). *П. Магомета. П. Будды*». [23, с. 496]

При сравнении данной словарной статьи с рассмотренными выше словарными дефинициями, обнаруживается: 1. В структуре многозначного слова при сохранении количества лексико-семантических вариантов(3) произошла перестановка: место первого основного значения занимает переносное (вторичное), мотивированное, конструктивно ограниченное. 2. Прямое свободное значение, сопровождаемое пометами *книжн. устар.* перенесено на последнее место. Иллюстрации к толкованию не передают основного содержания лексемы.

Эта словарная статья показательна во многих отношениях. Во-первых, она может служить образцом для объяснения динамических процессов (семантико-стилистических трансформаций), происходящих в языке под влиянием исторических социокультурных перемен, в результате которых происходят изменения в системе духовных ценностей общества. Во-вторых, здесь очевидно воздействие официальной коммунистической идеологии, которая естественно пропитывала всю культуру советской эпохи. В-третьих, идеологически выправленное толкование слов, вероятно, имело целью «выправить» и мировоззрение современников и их потомков.

В академических словарях второй половины XX века предпринята попытка вернуть прямое значение на первое место. **Словарь современного русского литературного языка: В 17-ти тт. (БАС). – 1:** «Поклонник, а, м. 1. Тот, кто поклоняется кому, чему-либо как божеству, высшей силе, святыне. Несмотря на владычество чуждых народов..., черты древних персов сохранились у *поклонников огня* в Иезуе и Кермане. Гран. Чтения Нибура о древней истории. 1. Из буддийской кумирни мы поехали в индийское капище, к *поклонникам Браммы*. Гончаров. Фрегат «Паллада», I, 6.2.

2. Восторженный почитатель кого-, чего-либо; страстный любитель чего-либо. Если нужно найти в провинции честного человека, то следует искать его среди *поклонников Белинского*. Корол. История моего современника. IV, 8. Владимир Ильич [Л.] был большим *поклонником морозного чистого воздуха, быстрой ходьбы, бега на коньках, шахмат и охоты*. Кржижановский. Великий Ленин, 2.

3. Разг. О том, кто ухаживает за какой-либо женщиной, девушкой; влюблённый. У нее много было *поклонников*, что очень не нравилось её подругам, и они постоянно корили её тем, что она... всех парней отбила от них. Решетн. Глумовы, I, 5 // Обожатель женщин, тот, кто любит ухаживать за женщинами. За обедом у Новосильцева...бывал нередко в белом галстук старший полуглухой Текутьев, когда-то *поклонник светских красавиц*. Фет, Ранние годы моей жизни. 23. [24, с. 867-868].

Первое значение не сопровождается пометами, как в СУ, и толкуется посредством синтаксической конструкции с общим значением «в качестве». Такой вариант формулировки известен как способ толкования переносного значения. Дефиниция имеет соответствующие иллюстрации: ни одна из них не содержит контекста с собственно прямым, «первобытным» смыслом слова. Отсюда можно заключить: словарь не фиксирует собственно прямого значения слова. Является ли это объективным отражением бытования слова или одним из при-

ёмов идеологической работы того времени в нашей стране? Этот вопрос требует отдельного исследования.

Второе и третье значения слова объясняются так же, как во всех рассмотренных выше словарных статьях, которые представляют лексему как многозначную. Показательным в плане идеологического фона является пример употребления лексемы в тексте Кржижановского. Третье значение слова сопровождается пометой, указывающей на его принадлежность к разговорному стилю речи.

Толкование слова, представленное в **Словаре русского языка. В 4-х томах (МАС)**, структурно и содержательно почти полностью совпадает с дефиницией Большого академического словаря [25, с. 246-247]. Отличие лишь в том, что первое значение сопровождается пометой *устар.*, т.е. отмечается факт его выхода из активного употребления.

Таким образом, дальнейшее развитие значения слова *поклонник* идёт в соответствии с вектором секуляризации.

Словарь русского языка С.И. Ожегова (18 изд.) продолжает фиксировать тенденцию «обмирщения» семантики слова: «Поклонник, -а, м. 1. Тот, кто восторженно поклоняется кому-чему-н., почитатель. *П. русской музыки. П. чьего-н. таланта.* 2. Влюблённый в кого-н. человек. *У неё много поклонников*» [26, с. 475].

Словарь постулирует забвение первоначального значения слова к концу XX века. Лексема пережила процесс полного переосмысления. Словарная статья содержит два значения. Статус первого значения получило переносное, вторичное, толкование которого не включает первичного смыслообразующего сакрального компонента. В качестве иллюстрации к этому значению приводятся словосочетания с положительной коннотацией: *П. русской музыки. П. чьего-н. таланта.* Содержательно они обозначают лицо вполне мирской направленности. Однако сакральность, изначально присущая слову, сохраняется в том, что А.А. Потебня называл «внутренней формой слова» и проявляется в некоторой эмоциональной возвышенности смысла. Таким образом, слова, которые пережили «обмирщение» первоначальной религиозной семантики, сохраняют сакральный ореол в особой стилистической окрашенности. Это подтверждает мысль о том, что «первоначальный смысл слов не исчезает, не уходит в прошлое, а продолжает жить в памяти языка» [27, с. 7].

Материал, представленный лексикографическими источниками по истории слова *поклонник*, позволил воспроизвести панораму эволюции семантики анализируемого слова и ещё раз подтвердил мысль о социальной детерминированности данных языка, а именно: «чистый факт и незаинтересованный глаз — просто миф... Так называемые «факты» всегда сформированы той или иной версией мира» (Goodman 1968), цит. по: [28, с. 67]. Мировоззренческие основы эпох, составляющие её духовный базис, изменялись в зависимости от ответа на основной вопрос философии: об отношении сознания к бытию, духовного к материальному. По словам Энгельса, в средние века основной вопрос философии принял ещё более острую форму: «создан ли мир Богом или он существует от века» [29, с. 283]. В зависимости от того, какая «версия» ответа принималась за официальную (государственную), иерархически выстраивалась вся мировоззренческая система

той или иной эпохи. В структуре общественного сознания религиозный уровень является базисным, определяющим. Как всегда в истории, так и «в наше время мы...видим, что все большие вопросы современности сходятся в точке вероисповедной» [30, с. 46].

В эпоху Средневековья «главным регулятивным принципом [русской культуры] был Бог. В соответствии с этим принципом происходила организация мира духовных сущностей этой эпохи. Именно этот принцип регулировал нормы средневекового общества, переходя из сферы сознания человека в сферу его поступков» [31, с. 67]. Слово было исполнено особого, магического значения, оно «не просто называло то или иное явление, оно составляло его сущность. Поэтому «переименовать» что-то, не изменяя, не задевая его «сущности», средневековому человеку казалось невозможным» [32, с. 70]. Этим объясняется однозначность слов религиозной тематики в памятниках русской письменности.

Поэтический гений А.С.Пушкина в сочетании с его взглядом на мир породил массу «блестящих метафор», что способствовало возникновению смысловых смещений в словах изначально религиозного содержания. Эпоха революционного перехода к социализму в начале XX века, с присущим ей активно-атеистическим мировоззрением, внесла свои изменения в семантику лексем с сакральным компонентом: переносное значение слов получило статус основного номинативного, сакральный компонент наполнился другим (мирским) содержанием. По мнению многих философов, лингвистов, психологов (Дж. Коглею, М. Элиаде, Эшли Монтегю, Э.Фромм), даже атеистов нельзя считать людьми по-настоящему неверующими, в их воззрениях проявляется смутное религиозное чувство, хотя и направленное на земные объекты, личности и идеи. Антирелигиозные доктрины нередко бывают связаны с внутренними порывами мистического характера; идеологические мифы, принимаемые на веру, есть по существу переориентированная религия. Многие атеисты именуют свои взгляды религиозными: «Мы тем более имеем право отвергать «небо», чем более уверены в силе и красоте земной религии» [33, с. 163]. Впоследствии новая «религия» создавала свои непререкаемые авторитеты, догмы, писание, обряды, святых. В языке этот процесс отразился в переосмыслении семантики слов, обозначающих лиц, связанных с религиозной деятельностью: они стали употребляться в переносном смысле, мирское содержание заняло место религиозного. Подобные семантические явления убедительно объясняются *переориентацией* в системе духовных ценностей социума, «в ходе которой традиционная религия под воздействием различных факторов постепенно утрачивает свои главенствующие позиции. Высвобождавшаяся вследствие этого весьма просторная ниша в общественном сознании заполняется информацией совершенно иного свойства — политикой. По мере политизации общества такая информация и связанные с ней символы сами превратились (или были превращены?) в сакральные ценности: теперь уже сквозь их призму должны были рассматриваться достоинства и недостатки личности» [34, с. 85]. Таким образом, эволюция семантики слова отражает взаимосвязь языка, религии, культуры и национального самосознания.

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Слово и его значение как предмет историко-лексикологического исследования / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. — 1995. — №1.
2. Словарь русского языка XIX века: Проект. — СПб.: Наука, 2002.
3. Васильев, А. Д. Историко-культурный аспект динамики слова / А.Д. Васильев. — Красноярск, 1994.
4. Васильев, А.Д. Введение в историческую лексикологию русского языка / А.Д. Васильев. — Красноярск, 1997.
5. Будагов, Р.А. История слов в истории общества / Р.А. Будагов. — М.: Просвещение, 1971.

6. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка / А.Н. Тихонов. — М. — 1985.
7. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / Фасмер. — М., 1964. — Т.2.
8. Преображенский, А.Г. Этимологический словарь русского языка / А.Г. Преображенский. — Т.1. — М., 1959.
9. Славянорусский корнеслов. — СПб, 2002.
10. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В., Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский и др. — М., 1975.
11. Толковая Библия, или комментарий на все книги св. Писания Ветхого и Нового Завета. В 3-х т. — Т.3. — Петербург. — 1911-1913. Второе издание. — Стокгольм, 1987.
12. Колесов, В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. — СПб.: Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2004.
13. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам / И.И. Срезневский. — М., 1958. —Т.2.
14. Словарь русского языка XI — XVII вв. — М., 1999. — Вып.16.
15. Алексеев, А.А. Эпический стиль «Телемахиды» / А.А. Алексеев // Язык русских писателей XVIII века. — Л.: Наука, 1981.
16. Колесов, В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. — СПб. — 2004.
17. Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный. — Ч. 4. — СПб, 1822.
18. Словарь языка Пушкина. — М. — 1956. — Т. 3.
19. Виноградов, В.В. Язык Пушкина / В.В. Виноградов. — М.: Наука, 2000.
20. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений. В 10-ти томах. / А.С.Пушкин. — Л. — 1979.
21. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т.3. — М., 1955.
22. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Т.3. — М. — 1955.
23. Толковый словарь русского языка. Под ред. Д.Н. Ушакова. — М. — Т.3.- 1939.
24. Словарь современного русского литературного языка: В 17-ти тт. — М.-Л., 1960. — Т.10.
25. Словарь русского языка. В 4-х томах. — М. — Т. 2. — 1981.
26. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: Русский язык, 1986.
27. Васильев, А.Д. Введение в историческую лексикологию русского языка / А.Д. Васильев. — Красноярск, 1997.
28. Вендина, Т.И.Словообразование как источник реконструкции языкового сознания / Т.И. Вендина // Вопросы языкознания. — 2002. — №4.
29. Маркс, К. Энгельс, Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М., 1964. — Т.21.
30. Колесов, В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. — СПб, 2004.
31. Вендина, Т.И.Словообразование как источник реконструкции языкового сознания / Т.И. Вендина // Вопросы языкознания. — 2002. — №4.
32. Вендина, Т.И.Словообразование как источник реконструкции языкового сознания / Т.И. Вендина // Вопросы языкознания. — 2002. — №4.
33. Луначарский, А.В. Письмо в редакцию / А.В. Луначарский // Образование, 1908. — №1.
34. Васильев, А.Д. Судьбы заимствований в русской лексике / А.Д. Васильев. — Красноярск, 1993.

Статья поступила в редакцию 7.01.09

УДК 7.037. 035(73)5

Е.А. Заева-Бурдонская, соискатель МГХПУ им. С.Г. Строганова, г. Москва

ПРОБЛЕМА СТИЛЕОБРАЗОВАНИЯ В ДИЗАЙНЕ

Представление художественного стиля как исторической категории в виде системной модели со структурными особенностями и всем сложным многообразием внутренних связей позволяет подойти к решению проблемы стилеобразования и поиска закономерностей эволюции стиля в дизайне.

Ключевые слова: стилевая парадигма дизайна, полистилевая структура художественной культуры, модель эволюции стиля, нелинейная традиция в проектировании, метод стилизации, проектный потенциал стиля.

Проблема стиля в дизайне является одной из самых сложных и неоднозначных в силу своей достаточно фрагментарной разработанности. Практически невозможно представить себе целостную картину стилового развития этого, ставшего одним из важнейших на рубеже тысячелетий, вида искусств. Ряд исследователей касался отдельных сторон истории дизайна, видя его генезис чаще всего в объектах декоративного и прикладного искусства. Это обусловило параллели развития протодизайна с общей стиливой картиной искусства. Некоторые исследователи достаточно внимательно рассматривали стилевую проблематику отечественного дизайна XX столетия на примерах изолированных исторических отрезков: Л. Монахова на примере модерна, С. Хан-Магомедов на материале эпохи конструктивизма, Р. Антонов — период 30-х годов XX столетия на примере транспортного дизайна, О. Генисаретский и К. Кондратьева в рамках миметического и регионального дизайна 70-80-х годов XX столетия с его традиционными структурами. Вопросы стилеобразования в дизайне Западной Ев-

ропы ограничились исследованиями, посвященными специфике отдельных школ, выделенных чаще всего по региональному принципу: финский дизайн в исследованиях А. Карху, модель итальянского дизайна в работах Г. Курьеровой, американского — в работах И. Рачевой и т.д. Попытка сквозного видения проблематики была предпринята В. Глазичевым в 2003 году в его статье «Хронограмма стиля в дизайне XX века», в которой опираясь на примеры западного дизайна (авторского и знаменитых школ и фирм), он приходит к утверждению, что «параллельно с историей дизайна существует хронограмма «вечных» форм и хронограмма пика популярности форм — эфемерид» [1, с. 178]. Однако, вопрос природы стилеобразования в ее исторической перспективе так и остался вне поля зрения современных теоретиков дизайна. В данной статье в качестве первоочередной проблемы видится поиск и исследование сквозных внеисторических закономерностей стилевой динамики дизайна с позиций присущего данному виду искусства проектного начала.

Говоря о проблеме стиля, не хотелось бы изолировать дизайн от целостной художественной картины практики, поскольку видовая изоляция в данном случае только обеднит рассмотрение вопроса, сузит границы исследования. Часто в творчестве отдельного автора сложно отделить одну область творчества от другой. Понять, где заканчивается, например Ван де Вельде-архитектор и где начинается Ван де Вельде-дизайнер так же невозможно, как и разделить инженерно-проектное и живописное творчество Леонардо да Винчи. Стиль в силу своей категориальной специфики предполагает некое межвидовое универсальное рассмотрение.

В данном исследовании стиль интересен нам с точки зрения сохранности в нем механизма преобразования реальных объектов в некие иконические образы, преобразованные творческой фантазией художника, «стилизированные» по определенным законам, предложенным временем. Эта функция стиля становится особенно важна в эпоху новейших видов искусств, когда артефакт приобретает качества образа-индекса, практически не прошедшего этап художественно-эстетического преобразования: фото и видео ряд, инсталляции и перформансы, сцементированные логикой концептуальной лингвистической природы. Возврат к теме первообраза, прототипа возможен в классической модели стиля.

Стилевые конструкции напрямую связаны с творческим методом в дизайне, где на первый план выходит концептуальная составляющая творчества, идея или замысел будущего проекта. Понятие «стиля» с присущим ему структурным единством образной системы и приемов художественной выразительности становится основной категорией данной проблематики. М. Каган определяет стиль как «систему внутренних связей» между всеми компонентами творческого процесса: содержанием и формой, идеей, темой, пространственными построениями, колоритом, техникой выполнения, приемами и материалами... [2, с. 539], акцентируя его системные качества. Это особенно важно для решения проектных задач многокомпонентных системных объектов дизайна. Говоря о формально-содержательной связности стиля, терминологически необходимо отличать стилистическую целостность от композиционной. Композиционная целостность всегда охватывает неповторимость конкретного художественного произведения, стилистика значительно шире. Стиль всегда заключает в себе аксиологическое, ценностное начало эпохи.

Системные качества категории стиля позволяют понять и принять достаточно сложную художественную картину мира. Видимая полистилевая природа выразительности в искусстве — отнюдь не тенденция последнего времени. «Стили в искусстве не имеют четких границ, они плавно переходят один в другой и находятся в непрерывном развитии, смещении и противодействии. В рамках одного исторического художественного стиля всегда зарождается новый, а тот в свою очередь, переходит в следующий. Многие стили сосуществуют одновременно и поэтому «чистых стилей» вообще не бывает» [3, с. 9]. Опираясь на данное утверждение исследователя стиля В. Власова, акцент в исследовании переходит не на поиск неких нелепых конструкций, формирующих тело стиля, а наоборот на закономерности смены стиля и природу этих закономерностей.

Искусствоведение знает примеры исследований, где проблема «стиля» так или иначе, чаще косвенно решалась с позиций его динамической природы, где подвергалась анализу логика его исторической закономерной смены. Односторонне, с абсолютизацией социокультурного подхода была решена проблема стиловой динамики в исследовании И. Йoffee «Синтетическая история искусств», изданная в 1933 году. Цель создания произведения, новый материал или уровень

развития техники выступают квинтэссенцией изменения стиля по Г. Земперу. Интересные, но также достаточно односторонние, разработки теории «стиля» оставили нам классики «формальной школы искусствоведения». А. Ригль объяснял изменения, происходящие в искусстве термином «Kunstwollen», буквальный перевод которого означает «художественная воля», вариативная трактовка — как «воля к форме» у Гомбриха, «эстетический импульс» у О. Пехта, «художественное предпочтение», «эстетическая тяга» и т.д. Поставив задачу развития истории искусства как истории стилей, А. Ригль подходит к ее решению с достаточной абсолютизацией психологической составляющей, при этом отмечая в эволюции искусства «моменты линейной повторяемости» [4, с. 25]. П. Франкл, ученик Вельфлина, интерпретировал «Kunstwollen» как «имманентную стилистическую силу», которая определяет изменения в истории развития искусства. Он видел «развитие стиля как интеллектуальный процесс, подчиняющий себе национальные и индивидуальные характеристики художника» [5, с. 26]. Важнейшим для нашего исследования становится утвержденный «формальной школой» феномен бинарного или полярного понимания характера процессов художественного развития. Это оппозиция «идеализма» и «натурализма» в теории эволюции искусства М. Дворжака, а также парные категории, раскрывающие динамику развития художественной формы у Г. Вельфлина (линейность — живописность, замкнутая форма — открытая форма, тектоническое — атектоническое, плоскостность — глубина, безусловная ясность — условная ясность), которые позднее историк облек в четкую формулу логического развития стилей как закономерной смены, подъема и падения «основных понятий». Линейный стиль сменится живописным, а тектонический — атектоническим. «Сущностью его теории является параллелизм, посредством которого «барочный стиль» в повторяющемся волнообразном ритме следует за «классическим»» [6, с. 43]. Э. Кон-Винер, в свою очередь, анализируя эволюционные стилиевые процессы, выявляет три закономерные стадии жизни каждого исторического стиля: «конструктивную», «деструктивную» и «орнаментальную», тем самым утверждая абсолютный факт не только периодического закономерного расцвета и упадка каждого стиля в отдельности, но и подводит нас к пониманию принципов эволюции. Именно на этапе орнаментальности, как явной потери конструктивных начал происходит не только растворение предыдущей эстетики, но сложение новых концепций.

Рассмотрим очень кратко историческую модель жизни стиля в материальной культуре Нового времени. Знаменитую гегелевскую схему исторического развития, как поступательную смену стилей, можно представить как динамичную проектно-культурную модель, в основе которой лежит традиционное константное противопоставление «материи и духа». Культура античности с ее антропоцентризмом и единым размерным модулем в пластическом искусстве, которым являлась фаланга мизинца, эпоха римского искусства, олицетворившего неразрывную связь искусства и государственности, сменялись высоким спиритуализмом христианского средневековья и его схоластикой и низложением личности с пьедестала творческой свободы. Возрождение вновь обращается к культуре античности и ее ценностям, усиленным новым видением прямой перспективы, являя миру великие проекты архитектуры, градостроительства и т.д., пока не сменяется одухотворенным преломлением классических стилей эпох барокко и рококо. Культура классицизма вновь возводит идеи классического канона в ранг единого закона, становясь по сути последним условным примером моностилевой традиции.

Попыткой примирить «материю и дух» стал прием, основанный на принципиальной равнозначности исторических стилей, что соответствовало новой проектной культуре историзма, трактованной современниками как мышление и конструирование в стилях, достигнув своего апогея в эклектике второй половины XIX столетия. Стилиевая форма прошлого в своей археологической точности, изъятая из исторического контекста, по мысли автора могла воплощать ту или иную современную метафору. Среда кабинета — в стиле высокой готики, курительная комната — в мавританском духе и т.д. Приземленную по сути модель проектности в ее точном следовании стилиевой формы — функции (содержанию) сменил одухотворенный спиритуалистический модерн. Новый стиль, впервые искусственно созданный, «спроектированный» в лаборатории художников и дизайнеров, изначально ориентирован на проектное мышление, как способ освоения мира, в том числе в области переработки и трансформации исторического стилового и традиционного наследия, а также форм природы. Новый проектный подход окончательно утвердил ситуацию параллельного сосуществования стилей в культуре, прервав традицию доминирования моностиля.

Пройдя длительный этап периодической смены рафинированного Ар Деко и рационального конструктивизма, неостилей середины XX столетия, эстетического холода и этнической безликости интернационального стиля и функционализма 60-х годов современность возложила на стилиевую культуру неиссякаемое желание сохранить целостность художественного сознания, которое находится под угрозой «уничтожения».

Философия постмодернизма — финала XX столетия — стала новым этапом усложнившейся стилиевой модели. Множественность языков в искусстве, невозможность установления константной истины, влечет особенности поэтики с бесконечным поиском смыслов и метафор представленных явлений, неоднозначности кодов их прочтения. Своеобразием художественной культуры постмодернизма стало не продуманное, отобранное у истории в силу каких-либо объективных причин, а спонтанное, стихийное обилие стилистик. И вновь логика исторического развития XXI века старается сменить полистилевый механизм постмодернизма на рациональную, отчасти рожденную виртуальным сознанием эстетику нелинейной архитектуры и на сохраняющий осколки былой эмоциональности деконструктивизм.

При более подробном рассмотрении можно проследить некую формульную повторяемость доминирования в истории художественной и материальной культуры ярко выраженных полистилевых структур. От внутрителиевой бинарности и оппозиционности в теориях эволюции прошлого, мы переходим к анализу стиля как полисоставной структуры. Как правило, они всегда приходят на смену устоявшимся доминирующим большим стилям (о моностилевой конструкции мы говорим условно, принимая во внимание невозможность этой ситуации в ее абсолютном проявлении). Эпоха маньеризма, завершившая длительный этап классического Возрождения и давшая толчок к становлению барокко, в корне нарушившему классические основы, в качестве основного метода выбрала эклектику. Итогом долгого и неоднозначного осмысления классических традиций стал принципиально полистилевой историзм второй половины XIX столетия, давший точку отправления модерну — стилю следующего века. Более того, на периферии каждого, казалось бы, моностиля бытуют стилиевые конструкции, внешне чуждые его основной природе, но не исчезающие, живущие самостоятельной жизнью, и как потом оказывается питающие и формирующие новые будущие стилиевые

модели. Как и в больших станковых видах искусств, в ремесленной культуре прошлого и в дизайне с его обилием школ, мастерских, примеров авторских направлений, стилиевая конкретно-историческая картина достаточно пестра. Следует вывод, что вне зависимости от специфики исторической эпохи необходимо должен функционировать метод, с помощью которого, возможно сосуществование стилей и стилиевых реминисценций в едином теле «исторического стиля».

Вспомним мысль известного культуролога Ю. Лотмана, видевшего подобный диалог на примере одномоментного контекстуального сосуществования культур. «Пересечение с другими культурными структурами может осуществляться через разные формы. Так, «внешняя» культура, для того чтобы вторгнуться в наш мир, должна перестать быть для него «внешней». Она должна найти себе имя и место в языке той культуры, в которую врывается извне. Но для того, чтобы превратиться из «чужой» в «свою», эта внешняя культура должна, как мы видим, подвергнуться переименованию на языке «внутренней» культуры. Процесс переименования не проходит бесследно для того содержания, которое получает новое название» [7, с. 116]. Этим методом адаптации периферийных художественных стилей стала «стилиевая».

Подобное явление не ново в истории. Эстетика эпохи Возрождения, где дуализм «подражания-новаторства» впервые заявил о себе как о целостной творческой, по сути стилиевой установке, допустило «плюрализм образцов, каждый из которых в отдельности относителен и недостаточен, но ... создает условие некой независимости, поскольку нормой оказывается не тот или этот образец, но скорее переход от одного образца (жанра, стиля) к другому» [8, с. 32]. Подобный метод исследователь Л. Баткин называет стилизацией. Уход с исторической сцены великого Возрождения сопровождался интереснейшими тенденциями впоследствии объединенными в явление маньеризма, среди методов которого присутствовали и стилизация и эклектика. Тенденции маньеризма с его трансформацией пропорций оригинала, любовью к экзотике и контрастам, аффектации, направленные на разрушения устоявшейся стилиевой традиции, сопряжены с поиском радикально нового на фоне мнимой и кажущейся несамостоятельности. Интересным для нас представляется вывод, который делает В. Власов, где «главные особенности искусства маньеризма проявляются не в форме, а в мировоззрении» [9, с. 343].

Мировоззренческий конфликт приводит к конфликту существующих парадигм, будь то наука или искусство. Цикличность развития истории выводит процессы, связанные с явлением стилизации, эклектизма в разряд периодических, возвращающихся в тот или иной момент в практику для высвобождения новых творческих сил, идей. «Нахождение «в промежутке» между образцами и между культурами ...ослабляло нормативное отношение художника ...к образцу ..., облегчало возможность реализовать стремление к модификационному разнообразию, которое ассоциировалось с проявлением творческой индивидуальности» [10, с.32]. Период поиска новых творческих решений, как правило, делает искусство более независимым, ослабляет ряд присущих ему функций, с помощью которых оно встраивается в общую методологическую картину мира. Например, сегодня в ущерб познавательной функции художник сосредоточил свое внимание на глубинных психоэмоциональных процессах потенциального зрителя. Вся индустрия потребления, которую оформил сегодня дизайн во всех своих проявлениях, направлена на достижение абсолютного комфорта. Поиск нового выстраивается через поиск новых ощущений, эмоций, создания новой ауры чувств, вызываемых всеми мыс-

лимыми средствами проектной деятельности. Возникший в русле подобных тенденций средовой системный подход стал одной из попыток объединения личности и окружающего предметного эмоционально насыщенного пространства.

Условная формульная схема исторической стилиевой динамики сродни росту биологического организма, где количественный состав клеток достигает определенной критической массы, чтобы дать начало новой качественно иной жизни-органу. Явление смены стилиевых парадигм образно возможно описать как некий полистилевой алхимический котел, в котором бурлят и варятся во взаимодействии и взаимоотрицании множественные формально-содержательные, образные, композиционные и т.д. конструкции, для того, чтобы на определенном этапе выделить в качестве доминирующей одну из них. Здесь возникает вопрос о соотношении хаоса и порядка, абсолютно закономерный для периодически возникающей в художественной культуре эклектичной полистилевой модели. Понятие прогресса не применимо к истории искусства. Период маньеризма не совершеннее и не упрощеннее, чем историзм. И та и другая эпоха сыграли сходную роль эклектичного механизма в поиске выхода на качественно новый уровень стилиеобразования.

Примечательно, что отклики описания подобных процессов можно найти в философских и естественно-научных знаниях. Итогом рассмотрения известным бельгийским физико-химиком И. Пригожиным науки и философии XIX и XX вв. с позиций науки второй половины нашего столетия, а также особенностей современного научного мышления стал знаменитый «закон возрастания энтропии, описывающий мир как непрестанно эволюционирующий от порядка к хаосу. Вместе с тем, как показывает биологическая или социальная эволюция, сложное возникает из простого. Как такое может быть? Каким образом из хаоса может возникнуть структура? В ответе на этот вопрос ныне удалось продвинуться довольно далеко. Теперь нам известно, что неравновесность — поток вещества или энергии — может быть источником порядка» [11, с. 132]. В переводе на язык культуры, в том числе художественной, подобный закон привел Ю. Лотмана к его знаменитой теории революционного культурного взрыва, как итогу нарастающих энтропийных явлений в современной истории. На прикладном уровне языкознания он делает вывод о том, что в истории и культуре «полностью стабильных, неизменяющихся семиотических структур, видимо, не существует вообще» [12, с. 103]. В искусствоведении Г. Зедльмайер уже в середине XX столетия, отметил как симптомы болезни в европейском искусстве (которую ведет с эпохи Возрождения), «потерю стиля, проявляющуюся в возникновении множественности стилей, росте технической архитектуры, возникновении неоклассицизма», (т. е. стилизации классики), «возникновение фрагмента» и «хаоса в искусстве» [13, с. 59]. На фоне подобного роста энтропии и хаоса, возникает вопрос о закономерной смене стилиевой модели, но с уже более сложной структурной организацией. В поиске характера данного усложнения возможно провести параллель с биологическими моделями развития. «Увеличение численности участвующих в процессе — обязательное условие ускорения, эволюции и развития... Для успешного эмбриогенеза необходимо нарастить клеточную массу до критического уровня. Именно это влечет за собою ... количественное накопление разнообразия чувствительности и специфичности реакций на сигналы, идущие извне. Такое состояние автор назвала мозаичным развитием, в дальнейшем создающим основу возникновения нелинейных процессов. Возникновение из менее сложной более сложной новой системы, обладающей большим потенциалом,

приводит к тому, что ее дальнейшее развитие становится не только более энергичным, но и более сложным, нелинейным» [14, с. 157]. Достаточно вспомнить возникшие сегодня направления нелинейной архитектуры, а также виртуальной, игнорирующей реальное пространство «экранной культуры» и т.д.

Стилиевая парадигма искусства к XX столетию уже описывается как системная модель, включающая в себя механизмы трансформации, развития, которая должна выявить порядок в хаосе современной художественной стихии, подобная самоорганизующейся сверхсложно упорядоченной многообразной структуре, включающей в себя и моменты канона и моменты неограниченного потенциала наполнения [15, с. 73]. Стилль заключает в себе моделирующее концептуальное начало, открытое к бесконечному преобразованию прототипов, где метод стилизации — это всегда система принципов и подходов к выражению идей в более узких и конкретных проектных рамках. Стилль и стилизация оказываются связанными друг с другом не только терминологически, но и методически, выступая в целостной неразрывной связи.

Метод стилизации, став гармоничной формой существования находящейся в постоянной динамике полистилевой структуры, имеет свой вектор истории, уходящий далеко в прошлое. Общеизвестно, что уже с Нового Времени стилизация введена в ранг художественного закона. Плюрализм архитектурных декоративных образов, начиная с европейского маньеризма, стал частью художественной культуры всех последующих эпох. Ритмичное отрицание прошлого в переломные исторические эпохи Франции времен Революции конца XVIII века, России начала XX века, функционализма и модернизма Европы второй половины XX столетия лишний раз дает повод историзму вновь и вновь, с удвоенной силой и каждый раз по-новому, занять умы архитекторов и дизайнеров. Так было в периоды эклектики второй половины XIX века, стилизаций модерна и «новой эклектики» постмодернизма конца XX столетия.

Даже самый краткий экскурс в историю может дать интереснейшие примеры наиболее сильного проявления стилизации в полистилевых энтропийных (с точки зрения канона большого стиля) эклектичных ситуациях. Период петровских преобразований в России, касающихся архитектурного строительства и устройства мануфактурного производства, основывался на внедрении в традиционную русскую культуру стилиевых форм голландского барокко. Вместе с формами вводилась и своя методика освоения новых для русского ремесленника образцов и декоративных мотивов иноземных прототипов, основанная на тщательном анализе, копировании и далее применении в композиции собственного произведения. Примечательно, что именно на умозрительный анализ, как главную составляющую метода стилизации указывает и Е. Кириченко, говоря о русской архитектуре периода эклектики [16, с. 204]. Постоянная подпитка новым материалом, как правило, мало исследованным и редким, экзотичным, необходима любому стиллю на разных этапах его развития. Явление стилизации с его формальными заимствованиями, наслонениями и переработками прошлого фиксируется на «теле» доминирующего стиля почти всегда в момент его угасания или «усталости». Китайские реминисценции эпохи рококо XVIII столетия явили множество вариантов стилизаций в духе «шинуазери». Восточные, особенно китайские мотивы в эпоху расцвета екатерининского классицизма породили не только целостные стилизованные интерьеры дворцовых построек, но снизойдя в более широкую среду заказчиков среди столичного дворянства, помещиков и став частью моды, дали примеры эклектичных по сути образований внутри от-

дельных предметов быта: мебель, посуда и т.д., окончательно популяризовав экзотические веяния. Роль внутреннего импульса может сыграть родная история. Примером служит «русский стиль», рожденный по второй половине XIX столетия на фоне эклектики. Традиционная русская художественная культура и научный, археологический, аналитический взгляд на забытое наследие стали основой нового большого стиля. Роль внешнего импульса доминирующему стилю дают «чужие» культуры. Искусство Древней Японии и мусульманского Востока инициировали становление европейского модерна. Формы традиционной народной культуры наряду с историческими стилистическими конструкциями попадают в поле зрения процессов стилизации в отечественном региональном дизайне рубежа тысячелетий.

Теоретики и историки дизайна свидетельствуют о нескольких параллельных стилистических тенденциях, существующих в искусстве и архитектуре на сегодняшний день. Современная ситуация говорит о значительном участии полистилевых эклектичных тенденций в проектной практике дизайна, среди которых наиболее яркий и интересный след оставил постмодернизм. Начиная с 70-х годов XX столетия в Западной философии, уже в определении постмодернизма как феномена культуры, отвергается любая попытка представления целостной модели мироустройства. «Новая эклектика» стала ничем иным, как ярким отражением все нарастающих энтропийных процессов в организме художественной культуры. Эстетика западного постмодернизма в корне перевернула психологию дизайнера, узаконив его художественно-эстетическую всеядность и равноценное отношение и к стилям XX столетия и к историческим декоративным стилям. В предметном мире рядом с реминисценциями конструктивизма, кубизма, сюрреализма, дадаизма в предметном и средовом дизайне возникают формальные отсылы к Арт Деко и барокко, классицизму и модерну и т.д.

Представив механизм стилизации как некую проектную модель, в основе которой лежит включение в реально проектируемый объект существовавших ранее стилистических конструкций, наибольший интерес представляет рассмотрение этой модели с точки зрения потенциальных возможностей «стиля» как творческого инструмента, порождающего новые формы.

Подобная модель стилистического развития предполагает постоянное контекстуальное наличие стиля (или стилей) — оппозиции, который усиливает или оттеняет ведущую стилистическую тему конкретного исторического отрезка, не позволяя ей максимально долго просуществовать, не исчерпав свои выразительные возможности. Рядом с рококо возникают по принципу антитезы мотивы Дальнего Востока, рядом с рафинированным изысканным флоральным направлением модерна возникают строгие проакадемические стилизации неоклассицизма и т.д. В определенные моменты истории художественный текст может сыграть роль катализатора: не участвуя непосредственно в процессе, находясь на его периферии, он может ускорить его динамику. Подобные всплески стилизаций на окраине доминирующих концепций, как правило, антитетичны и при первом взгляде алогичны по отношению к ведущему направлению в художественном творчестве. В этом и заключена их проектная креативная сущность. Быть всегда в оппозиции, играть роль генератора идей, не давая застыть формообразующему процессу — проектная задача стилизации. Полистилевые постмодернизм и деконструктивизм, определившие во многом современную художественную эпоху, изначально ориентированы на нестабильное, принципиально динамичное состояние творческого процесса. Как следствие этого «произошел сдвиг в онтологии, так как теперь иссле-

дуется «становящееся бытие» ... исследовательский интерес сместился с описания картин мира на описание механизма их изменения» [17, с. 9].

Стилизация может и не проникать в эволюционные механизмы обновления стиля, оставаясь на поверхности этого процесса. «Вторжение стилизаций может часто облекаться в форму моды, которая появляется, вмешивается в динамику основной культуры, чтобы потом бесследно исчезнуть. Такова, в сущности, функция моды: она предназначена быть метрономом и катализатором культурного развития» [18, с. 117]. Таково, по мнению Ю. Лотмана, вторжение китайского искусства в барокко. Однако, на более глубоких и глобальных уровнях процесс стилизации позволяет выстроить формы-утопии.

Творчество великого французского архитектора К.-Н. Леду — яркий пример гениальной «оппозиции» французскому неоклассицизму. Образная метафорическая стилизация конструкции деревянной бочки в проекте «Дома бондаря», египетской пирамиды (одновременно ассоциированной с угольной кучей) в «Мастерской угольщика», трубы, сквозь которую пропущен поток воды, в «Доме смотрителя источника» восходят к формам мегаархитектуры, соответственно глобальности задач социальной и моральной цели искусства в обществе. Примечательны эклектичные тенденции творчества Леду. В проекте мастерской по обжигу древесного угля, соседствуют египетский стиль усеченной пирамиды, сложенной из бревен, с палладианским входом, напоминающим жерло огромной печи. Чертами эклектизма отмечен и монументальный трактат Леду «Архитектура, рассмотренная в отношении к искусству, нравам и законоположениям», созданный в 1793-1794 годах, похожий на «сборник эссе, занимательный коллаж, свободно сочетающий высокий стиль проповеди, наизидания с дотошными подробностями инженерных технологий, перечислением деталей оборудования и оформления» [19, с. 77]. В наиболее ярких выразительных моментах проектной новизны, прогноза, стилизация проявляет изначально присущую ей ярко выраженную природу парадокса, как формы разрушения доминирующей концепции искусства. Соединение несоединимого, разрушительная и одновременно созидательная функция стилизации, идущей рука об руку с эклектичными тенденциями, в наиболее «скандальных» краевых проявлениях дает результаты, намного опережающие эпохи, чаще надстраивающиеся над действительностью.

Парадокс — в природе явления стилизации, вопрос может идти лишь о степени его проявления в том или ином произведении. Благодаря возможному парадоксальному взгляду на мир стилизация, как неотъемлемая черта полистилевой художественной культуры, может выполнять роль катализатора в эволюционных процессах стилиобразования. В проекте идеального города-утопии Шо, Леду разрушает привычные стереотипы, наделяя опоры «Моста через реку Лу» стилизациями древнеегипетских кораблей, а «Ворота солеварен в Арк-э-Сенан» представляя в виде амасштабного античного портала гипертрофированных размеров. Пушкинское определение: «гений — парадоксов друг» становится объяснением многих процессов, происходящих сегодня.

Что же послужило толчком к всплеску интереса современного дизайна к прошлому? Любая смена эстетических приоритетов в искусстве — это реакция на нерешенный круг накопленных проблем. В данном случае — это реакция на рационалистическую холодность и формальный аскетизм искусства второй половины XX столетия. Явление стилизации существенно расширяет поиски проектных методов за рамками конструктивно-функционалистского начала, звучит антитезой

глобализации процессов в дизайне и архитектуре, к которым относимы «интернациональный стиль», «современное движение», направление модернизма в архитектуре с его абсолютизацией техногенной эстетики. Логическая рассудительность и в высшей степени абстрактность простейшей геометрии не могут удовлетворить человека, генетически привыкшего к некоей суммарной составляющей сложных форм в окружающей его среде. Его память закодирована на восприятие определенных символических структур, окружающих его в жизни. Соответственно эти же требования присутствия сложности, символической знаковости в окружающем его предметном мире не уходят, а наоборот возрастают с увеличением проектных возможностей их реализации.

Определенный всплеск надежд, возлагаемых современным проектированием на явление стилизации, связан, прежде всего, с очередной исторически обусловленной кардинальной сменой парадигмы стилевого мышления в искусстве в целом. Эпоха признания полистилевой структуры художественного творчества открыла путь новому пониманию проблемы стилиобразования. Традиционная стилевая конструкция мира, его модель в представлении исторически устойчивых формально-содержательных компонентов, становилась несостоятельной под действием разрушительных для искусства аналитических процессов, сопутствующих всему XX столетию. Параметры классической категории стиля становятся не действенными при рассмотрении полистилевой природы стилизации. Своеобразием эпохи стало не продуманное, отобранное у истории в силу каких-либо объективных причин, а спонтанное, стихийное обилие стилистик, часто подвластных только логике авторской концепции. Это качественно новый этап стилизации, не имеющий аналогов по широте и специфике проявления в культуре, однако базирующийся на прежней модели стиля, что сохраняет его результаты в границах привычных традиционных ценностных ориентиров и спасает от непонимания и отторжения. Стиль как универсальный гибкий инструмент со сложной полиструктурой встраивается в новую модель творчества на новых условиях, на основе скрытых внутри резервов, позволяющих инновации подобного рода, что подтверждает наличие в нем вневременного запаса прочности.

Основываясь на сочетаемости устойчивой стилевой традиции и нового, дизайну с его проектным потенциалом относительно нового вида творчества, отводится роль адаптации художественных реалий прошлого к современной ситуации, в том числе в необычном, остром, часто парадоксальном варианте. Не случайно парадокс становится центральной категорией поэтики постмодернизма.

Стилизация — это всегда работа с первообразом, предполагающая его анализ и познание — будь то архетип культуры, каковым является стилевой образец, предмет народного творчества или экологический объект — явление естественной природы. В современном пространстве культуры, насыщенном множеством смыслов, форм, знаков и т.д., средовой дизайн, где среда мыслится эстетической системой, взял на себя объединяющую роль, создав условия, при которых любое проявление эстетической деятельности: станковое и традиционное народное искусство, архитектура, музыка и т.д., а также случайные, заранее не планируемые внехудожественные факторы: городские шумы, естественное освещение, объекты природы обретают свое место в «проекте» жизнеустройства. Подобный «разговорный», «многоязыковый» жанр пластического воплощения образа нашел адекватное выражение в средовых проектах, изначально полистилевой природы.

Стилевая основа отдельных элементов сумела сохранить черты, с помощью которых происходит адапта-

ция произведения для восприятия. Потенциал стиля, заранее ориентированный на преобразование прототипа в иконический образ, позволил в механизме стилизации расширить ассоциативное поле будущего образа. Заклучив его в тело объемно-пространственной композиции, дизайнер позволил увидеть в знакомых бытовых предметах, подчас явленных в парадоксально алогичном варианте, поэму со своим сценарием, обращенном к содержательным и формальным элементам прошлого и настоящего. Знаменитое Кресло-Яйцо датчанина А. Якобсена, спроектированное в 1958 году, в основе образной метафоры использует форму-прототип хрупкой скорлупы куриного яйца, изначально алогичную по тектоническим характеристикам для больших нагрузок. Абажур люстры шведского дизайнера Д. Бохлина, созданной в 1997 году, представляет собой уменьшенную копию белой пачки балерины.

Дизайн обратился к высокому искусству за языком символов, знаков, сложных форм, а иногда и целых сценариев поведения. Подобный подход гарантированно защищает от вторичности, поскольку опирается на личные ассоциации автора. Примером могут служить современные полистилевые музейные среды, художественные акции, проходящие в музейном пространстве, а также интерьеры театров, клубов, изначально ориентированных на концептуальный, литературный сценарий, пересказанный в том числе, языком стилевой пластики. Именно на парадоксальном стыке художественных систем возникают наиболее неповторимые средовые решения. Концепция выставки «200 лет британской моды», прошедшей в Музеях Московского Кремля осенью 2008 года, представила древнюю русскую архитектуру интерьера палат Патриаршего дворца городской площадью под открытым небом, насыщенной западноевропейскими костюмами эпох барокко, классицизма, эклектики и модерна. Для этого потолок палат стал подобием проекционного экрана с движущимися облаками. Мультимедийные средства усиливают звучание экспонатов дизайна двухсотлетней давности. Проектные возможности стиля, прочитанные взглядом современного дизайнера, расширяют прикладные возможности предметного творчества, возводя их на новую ступень творческих возможностей и встраивая их в более широкую модель художественной деятельности.

Традиционная стилевая конструкция мира, его модель в представлении исторически устойчивых формально-содержательных компонентов, стала несостоятельной под действием разрушительных для искусства аналитических процессов, сопутствующих всему XX столетию. Нарастание явлений раздробленности общей картины мира, появления множественных источников стилизаций, соперничающих на поле художественных концепций и направлений, легализация парадокса как полноценного приема творчества и переход тенденций активного разрушения «старого» привычного проектного сознания в ранг обыденности — все это свидетельство того, что мы стоим на пороге обновления стилевой традиции, признания ее измененной еще более усложнившейся модели. Не случайно появляющиеся в мировой практике тенденции «нового дизайна», деконструктивизма, скандинавского модерна не только в своей программе, но даже в названии несут смысловой оттенок принципиальной новизны и отторжения старого. Эволюционная динамика стилиобразования подошла к своей высшей, революционной стадии кардинальной смены очередной исторически обусловленной парадигмы стилевого мышления в искусстве в целом. С этим связан и определенный всплеск надежд, возлагаемых современным проектированием на явление стилизации. Однако, стиль продолжает оставаться универсальным «механизмом», несущим сквозь время функцию це-

лостного, основанного на связном характере, мировосприятия. В основе связности лежит синтезирующее качество стиля любого периода. Больше синтеза — больше стиля. Это позволяет определенной совокупной формальной системе, как например, ордер во времена античности или система простых геометрических форм в эпоху конструктивизма удерживаться в рамках того или иного художественного образования — историчес-

кого стиля, берущего на себя роль не формы, а скорее ее художественного смысла. Это же качество связности позволяет и обратный процесс — аналитический, анализ и разложение системы на составляющие элементы, которые затем возможно встраивать в новую художественную систему согласно новой творческой концепции, что и составляет суть динамической природы стилиевой модели.

Библиографический список

1. Глазычев, В. Хронограмма стиля в дизайне XX века / В. Глазычев, А. Иконников [и др.] // Проблемы дизайна. — М.: Союз дизайнеров России, 2003.
2. Власов, В. Стили в искусстве / В. Власов. — С.— Пб.: Лита, 1998. — Т. 1.
3. Власов, В. Стили в искусстве / В. Власов. — С.— Пб.: Лита, 1998. — Т. 1.
4. Шестаков, В. Трагедия изгнания. Судьба Венской школы истории искусства / В. Шестаков. — М.: Галарт, 2005..
5. Шестаков, В. Трагедия изгнания. Судьба Венской школы истории искусства / В. Шестаков. — М.: Галарт, 2005.
6. Шестаков, В. Трагедия изгнания. Судьба Венской школы истории искусства / В. Шестаков. — М.: Галарт, 2005.
7. Лотман, Ю. Культура и взрыв / Ю. Лотман. — М.: Гнозис: Прогресс, 1992.
8. Сидоренко, В. Эстетика проектного творчества / В. Сидоренко. — М.: ВНИИТЭ, 2007.
9. Власов, В. Большой энциклопедический словарь изобразительного искусства / В. Власов. — С.— Пб.: Лита, 2001. — Т. 4.
10. Сидоренко, В. Эстетика проектного творчества / В. Сидоренко. — М.: ВНИИТЭ, 2007.
11. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М.: КомКнига, 2005.
12. Лотман, Ю. Культура и взрыв / Ю. Лотман. — М.: Гнозис: Прогресс, 1992.
13. Шестаков, В. Трагедия изгнания. Судьба Венской школы истории искусства / В. Шестаков. — М.: Галарт, 2005.
14. Щапова, Ю. Археологическая эпоха: хронология, периодизация, теория, модель / Ю. Щапова. — М.: КомКнига, 2005.
15. Малинина, Т. Формула стиля / Т. Малинина. — М.: Пинакотекa, 2005. — 304 с.
16. Кириченко, Е. Русская архитектура 1830-1910-х годов / Е. Кириченко. — М.: Искусство, 1982.
17. Добрицына, И. От постмодернизма — к нелинейной архитектуре / И. Добрицына. — М.: Прогресс-Традиция, 2004.
18. Лотман, Ю. Культура и взрыв / Ю. Лотман. — М.: Гнозис: Прогресс, 1992.
19. Смолина, Н. Идеальный город Шо и античная традиция: «говорящая архитектура» Леду / Н. Смолина, И. Добрицына, А. Иконников [и др.] // Архитектура мира. — 1994. — Вып. 3.

Статья поступила в редакцию 23.11.09

УДК 75(315)

С.А. Ан, д-р. филос. наук, проф., зав. кафедрой философии БГПУ, г. Барнаул

МЕХАНИЗМ ТРАДИЦИИ В КЛАССИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЯ

Статья посвящена одному из малоисследованных и спорных вопросов в современной синологии. Автор рассматривает механизмы взаимодействия традиции и новаций в классической и современной живописи Китая, опирается на труды китайских и отечественных искусствоведов и философов, анализирует некоторые живописные картины художников.

Ключевые слова: механизм традиции, связь времен, философские парадоксы, подвижность знаков, тождество, техника «пальцевой» живописи.

Одним из малоисследованных и спорных в современной синологии является вопрос о механизмах взаимодействия традиции и новаций. Безусловно, наука сегодня рассматривает традиционный мир, традиционную культуру и как ее составляющую — классическую живопись в качестве глубинной общей основы современного искусства, как те корни, которые дают жизнь современному Китаю и на которые она должна прежде всего опираться в борьбе за свое выживание. В представлении китайцев (как, впрочем, и в нашем) — это та реальность, которая создана самими китайцами для себя, это достояние, которое они должны беречь.

Следует признать, что у российских китаеведов не так много возможностей для разработки проблемы взаимодействия традиции и новации. И дело не только в том, что судить о другой культуре весьма сложно. Не менее важно и то, что нужна принципиально иная концепция культурологических и искусствоведческих исследований. Сегодня, имея в исследовательском арсенале работы Н.А. Виноградовой, Е.В. Завадской, В.В. Малявина, переводы трактатов о живописи Китая Го Жо-ся, Гу Нинъюаня, Хуан Юэ и других, мы все же не можем говорить о появлении отечественного китайского искусствознания. При

таком состоянии исследований изучение механизма взаимодействия традиции и новации китайской живописи представляется весьма затруднительной.

Что же касается концепции искусствоведческой традиции в самом Китае, то, несмотря на различия исторических эпох и династий, можно с полным правом говорить о формировании единой концепции китайской традиции. В этой концепции можно выделить следующие основные черты. Во-первых, китайская интеллигенция на практике приравнивает традицию к культурным ценностям прошлого. Во-вторых, китайские ученые отвергают взгляд на традицию как на нечто сформировавшееся в прошлом, окаменевшее в какой-то момент истории и неспособное к изменениям.

Явное противоречие между первым и вторым тезисами оказывается мнимым. Однако разрешение противоречия происходит не столько на основе разработки концепции китайской традиции, сколько на господствующей в среде российских сиологов эстетике китайской живописи, согласно которой традиции и новации замечательно уживаются в период все более глобализирующегося мира. Китайская художественная традиция, сохраняя своеобразие, неся в себе самобытность национальной куль-

туры, утверждает общечеловеческие идеалы цельности, гармонии, торжества творческого начала. В ней воплощается живая, жизнеутверждающая связь времен, преемственность поколений. Обращаясь к традиции, художник, говоря словами танского поэта Сыкун Ту, «берет из неисчерпаемого, с древними рядом творит новое».

Механизм взаимодействия традиций и новаций в китайской культуре (в том числе и в искусстве) можно представить в трех измерениях: социальном, трансцендентном и идеальном.

1. Социальный план в традиционной китайской культуре хорошо описан. Его пространство, с одной стороны, задано полюсами народа (минь) и государя (цзюнь), или же, в статусной терминологии, Сыном Неба (Тянь-цзы) и всеми людьми (шу-жень); а с другой — разложено на пять или семь (в зависимости от источника) отношений, из которых главными являются пары цзюнь-чэнь (государь-слуга) и фу-цзы (отец-сын). В конфуцианской традиции, мы встречаем живописные сценки: на лоне природы учитель беседует с учениками, император находится в окружении подданных и другие.

2. Трансцендентный план воплощается, с одной стороны, в многообразных духах-божествах (гуи-шэнь), а с другой — во вполне конкретных первопредках и предках (цзун, цзу). Обойтись без невидимого мира человек, как показывает история, не может. Китайцы всегда описывали чудеса, связанные с вмешательством потустороннего или трансцендентного начала, которое Кун-цзы отказывался обсуждать, но к которому призывал относиться со вниманием. Если у отдельных категорий общества хватало сил не поддаваться очарованию так называемых предрассудков (мисинь), то от культа предков по-настоящему могли отвернуться лишь асоциальные элементы. Култ предков до сих пор не вполне утратил свое былое значение, а в прежние времена именно он, в отличие от элитной книжной учености, цементировал все слои общества. Трехгодичный траур по отцу — матери предписывался всем; всеобщим цветом траура в Китае и в традиции, и сегодня, при некоторых новациях в обрядовой стороне, является белый, что мы видим запечатленным в картинах старых мастеров и в современной живописи тоже.

3. План идеального имеет отношение непосредственно к механизму передачи традиции и к ее модельным личностям. Здесь главными представителями выступают совершенномудрые (шэн) и одаренные (достойные) (сянь), а также цзюньцзы и его полная противоположность — малый человек (сяо-жэнь), что мы наблюдаем в жанровых картинках и старых, и новых.

Шэн — это предел человеческого, через него явление людям Дао, и, следовательно, его главный признак — абсолютная универсальность. Он тот, для кого «нет не постигнутых [в совершенстве] дел», гласит одно из определений, приведенных в «Кан-си Цзы-дянь». В связи с этим он обладает неограниченной мудростью и по праву занимает самое высокое общественное положение среди людей. Цзюньцзы (буквальное значение — сын государя, знатный отпрыск) как человек с «завершенным Дэ» (Чжу Си, также обладает всеми возможными моральными и интеллектуальными совершенствами, в том числе, многосторонностью («цзюньцзы ву ци», «цзюньцзы не орудие»), но его социальная реализация и временная привязка не имеют значения. Наоборот, на совершенномудрых, таких, как Яо, Шунь, Юй, конфуцианцы всегда смотрели, оборачиваясь к глубокой древности. Сам Кун-цзы присоединяется к когорте шэн далеко не сразу и, поскольку Поднебесной он не правил, и не на полных основаниях. При этом цзюньцзы может быть подданным, учеником, бедным человеком: подобные живописные сюжеты мы видим на иллюстрациях в средневековых китайских книгах.

Одним из оригинальных механизмов в китайской живописи является парадоксальность китайской эстетической мысли. Особенно ярко она проявилась в даосизме. Так, эстетический характер философских парадоксов Чжуан-цзы (в его труде «Чжуан-цзы») проявлен в его утверждении красоты безобразного. Безобразное понимается философом как не осознающая себя красота, подобно тому как и величайшее искусство, по мнению мыслителя, похоже на неумение. Распознать по — настоящему прекрасное возможно, по убеждению Чжуан-цзы, лишь при условии отхода от внешних признаков. Эта идея раскрыта в притче о том, как знаменитый в древности знаток лошадей выбирал «божественного коня». Он не сумел распознать, жеребец перед ним или кобыла, не обратил внимания на масть, но уловил основное его свойство: конь мчится, не взметая пыли.

Очевидно, эта грань эстетического преломления философской доктрины Чжуан-цзы выявилась в функциональной сфере. Отправным началом размышлений философа был парадоксальный постулат о пользе бесполезного. Два критерия в описании функции того или иного объекта — ценность и польза вызывают серьезные возражения со стороны Чжуан-цзы. Мыслитель считал, что церемония, ритуал и любой иной целенаправленный внешний знак, являются показателем ограниченности мысли, которую эти знаки призваны выражать, поскольку — все это лишь попытки приукрасить, усилить привлекательность истины, а это ли не бесспорные признаки слабости. Согласно учению Чжуан-цзы, истина, путь (дао) не могут быть полностью выражены в знаке («Если видишь, значит, это не путь»). Слово исчерпывает лишь бытийные сущности вещей. Восприятие прекрасных, мастерски сделанных вещей вовсе не должно накапливать знания о предметах, оно должно лишь учить цельности, а об этом нельзя поведать в знаках, подобно тому, как нелегко в словах передать искусство пловца.

Важным моментом в осмыслении проблемы восприятия в искусстве является замеченная Чжуан-цзы разница между неизменностью сущности объекта, изображаемого живописцем и подвижностью знаков (средств выражения) этой сущности.

Еще одним парадоксом в эстетическом творчестве Чжуан-цзы является его мысль о бесследности, как свойстве настоящего человека, настоящей жизни, настоящего искусства. Стремление же оставить след, память — это уход от жизни и мысль о смерти. Такое стремление Чжуан-цзы считает знаком суетности, размышлением на уровне изменений, переходом из бытия в небытие. По убеждению философа, истинное искусство не измеряется сегодняшним или прошлым днем, оно оценивается и воспринимается вне времени, так как нет устоявшихся истин, они изменчивы и дискретны. Воздействие искусства, по мысли Чжуан-цзы, во многом определено тем, насколько оно необходимо в определенное время. В притче о фокусниках рассказывается о том, как один из них пришел вовремя, а другой — вслед за ним, поэтому первый получил награду, а второй подзатыльник.

Многие образы, которые часто встречаются в китайской живописи, но редки в искусстве других народов, заимствованы в «Чжуан-цзы». Сухое, узловатое, нарочито уродливое с точки зрения норм классического европейского искусства дерево, которое было изображено Дюрером и Рембрандтом один или два раза, в «Книге деревьев» китайской живописи — одна из центральных фигур. Оно символизировало, согласно Чжуан-цзы, многое и, как известно из надписей на свитках и специальных трактатов, воспринималось зрителем самых разных периодов на основе философии Чжуан-цзы. Такое дерево олицетворяло идею философа о подлин-

ной пользе внешне бесполезного: из такого дерева не мастерят луков, не делают бочек, поэтому его не срубают молодым, как прочие внешне привлекательные деревья; разросшись, оно дает отдых человеку — тень, кроме того, сухое дерево — символ состояния медитации и представляет собой один из знаков великого философа Лао-цзы, познавшего дао.

Также живописное изображение бамбука, воспринимаемое зрителем в контексте философии Чжуан-цзы, считается подобием истинного человека, т.е. опустошенного. И благодаря этому в нем, как и в свирели из бамбука, звучит сама природа — человек откликается не намеренно, а как бы само собой, как эхо.

В механизм традиции, не утратившей актуальности, закладывались образы — символы. Например, Лао-цзы и Чжуан-цзы часто обращаются к образу воды как символу различных норм даосской философии. Любимый образ Чжуан-цзы — водная гладь, которая олицетворяет непроявленную сущность, истинную мудрость, подлинное мастерство: «Покой воды — образец для мастера». Глубокий философский смысл заключен и в изображаемом в китайской живописи мотиве «мотылек и бабочка». Чаще всего, живописное изображение бабочки настраивает на ассоциацию с популярной притчей про бабочку и Чжуан-цзы. В ней раскрыта относительность понятий «различие» и «тождество», «сон» и «явь». Мыслителю приснилось, что он стал бабочкой. Проснувшись, он впал в сомнения: ему ли пригрезилось, что он бабочка, или бабочке снится, что она Чжуан-цзы. Бабочка, претерпевающая метаморфозы своего бытия, призвана иллюстрировать философскую идею о том, что различие есть одна из форм тождества.

Согласно китайской философской мысли, еще один яркий образ — тень — полон глубокого смысла. Тень — символ человека, овладевшего подлинным учением, то есть человека, осознавшего свою слитность с Единым, и лишенного своего профанического я. Тень воплощает и идею изначального мрака и изначальной пустоты. Она сама по себе и не движется, словно не обладает формой, поэтому, являясь отражением Абсолюта, она ближе к Абсолюту, так как тень не так изменчива, не так определена, как телесная форма. И далее, пребывание в тени свойственно настоящему человеку, тень дерева — подлинная обитель странника. Вместе с тем тень иногда понимается как следы деяний человека, по которым о нем и судит мир. Тень выступает в роли учителя, мастера и мудреца, наставляющего откликаться, а не преобразовывать, быть эхом истины, а не ее творцом.

Надо заметить, и у китайской, и у западной живописи есть свои особенности и преимущества. Западные художники за счет «света и тени» могут более реалистично передать изображаемый объект, что относится в первую очередь к импрессионистам, которые использовали цвета, максимально задействуя солнечный свет, и таким образом смогли передать «симфонию света» в каждой своей картине. С другой стороны, китайские художники редко использовали цвет, а то и вовсе отказывались от него, полагаясь на соло «линейных набросков» или «туши и различия». Если же был задействован цвет, то он играл второстепенную роль. Издревле и до сих пор в китайской живописи можно наблюдать сочетание туши и цвета. Так, скажем, современные китайские художники У Чаншо и Ци Байши часто изображали цветы в цвете, а листья — черным (тушью), иногда соединяя черноту и цвет. Что касается живописи в стиле «тщательность исполнения и сочность цвета», то она напоминает один из видов китайского оркестра с его гонгами, барабанами, трещотками, которые отличаются друг от друга издаваемым звуком,

но, звучащие вместе, создают мелодию, исполненную гармонии. К такого рода работам, например, можно отнести картины У Чаншо «Китайские глицинии» и Ци Байши «Персики». Кстати, «Персики» ранее были также написаны У Чаншо.

Нельзя обойти вниманием технику «пальцевой» живописи, которую можно включить в механизм передачи традиции и в классической, и в современной живописи Китая. Основателем этой школы считается пекинский художник по имени Гао Ципэй (1672-1734) при правлении династии Цин. Он специализировался в «пальцевой» живописи вне зависимости от сюжета (люди, пейзаж и другое). Стиль этого художника был экспансивен и ярок, он следовал традиции У Вэя, Сю Вэя, Чжан Фэна и других мастеров династии Мин. Гао Ципэй обмакивал один из своих длинных ногтей в тушь и проводил линии на непрозрачной бумаге, создавая таким образом эффект экзотичной неувядающей старины. В качестве инструментов для своей живописи он использовал все пальцы, иногда ладони. Взмахи его пальцев обрушивались на бумагу подобно ливню в грозу, при этом тушь, густая или водянистая, попадала точно туда, куда было нужно.

По его работе «Разнообразные изображения», хранящейся в музее Императорского дворца в Пекине, мы можем оценить уникальную технику и стиль Гао Ципэя. В его биографии есть такой факт: он узнал, что во времена династии Тан жил человек по имени Чжан Цао, который мог рисовать на шелке без кисточки, руками. И вот теперь, спустя тысячу лет, появился такой человек — Гао Ципэй, который выработал полный набор технических приемов того, как использовать собственные руки в живописи. Гао Бин — дальний племянник Гао Ципэя написал книгу «О пальцевой живописи», в которой системно изложены технические приемы и опыт художника. С тех пор поколения пальцевых живописцев следовали одно за другим. Пожалуй, наиболее искусным в этой технике из современных художников можно назвать Пань Тяньшоу (1896-1971). Еще будучи молодым уроженец Нинбо (провинция Чжэцзян), привез свои работы в Шанхай, чтобы показать их У Чаншо и спросить его совета. Великий мастер высоко оценил их и даже написал юноши стихотворение. Со временем тот стал профессором китайской живописи в Училище Искусств Ханчжоу, а в 1960-е годы — его ректором. Одно время он был также ректором Национального Училища Искусств.

Прежде чем приступить к работе, художник тщательно продумывал композицию, задачи и сам процесс, стремясь уйти от стереотипов. Он делал все возможное, чтобы каждый его штрих был убедительным и сильным. Нередко в качестве фона для цветов живописец изображал ручки, камни и скалы, чтобы придать картине больше притягательности. В плане технических приемов, чтобы добиться желаемого эффекта, Пань Тяньшоу часто смешивал «двойной крюк» и «двухцветность» с «пятнами» и «размытием». Возьмем для примера работу «Цветы в Яньданшане», где стоящие прямо цветы расположены не слишком плотно, но и не слишком редко. И в этом есть как ритм, так и гармония. Художнику удалось увидеть большое в малом и показать многое в нескольких мазках.

Таким образом, механизм взаимодействия традиции в классической и современной живописи Китая многообразен и гибок, несет в себе черты древности и включает новации. Но всегда опирается на основы национальной культуры и не изменяет особенностям китайского мирозерцания.

УДК 75(315)

*С.Н. Воронин, аспирант БГПУ, г. Барнаул***СТРЕМЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЧЕРЕЗ ЗАНЯТИЯ ЖИВОПИСЬЮ**

Статья посвящена одному из актуальных и в то же время малоисследованных вопросов современной науки — самосовершенствованию человека посредством занятия живописью. Автор рассматривает роль живописи в жизни китайского общества, предмет живописи, а также связь этого жанра с другими видами искусства.

Ключевые слова: Дух, категория Дао, самосовершенствование, искусство каллиграфии, синтетическое живописное произведение, жанр «тиба».

Истинное призвание искусства в китайской традиции — быть отблеском, следом, тенью духовной реальности. Не в смысле отражения чего-то сущего, ибо речь идет о чем-то извечно меняющемся, пустотном, непредметном, а в смысле пребывания вне данности и, следовательно, имеющим статус декора, орнамента, нюанса. Художественный образ должен излиться в свое материальное присутствие, принципиально вневещное. Отсюда известная любовь китайцев ко всякого рода отпечаткам и изображениям предметов: печатям, эстампам, теневым контурам, ксилографическим оттискам и прочее.

Ученые люди Китая не рассуждали о сущности искусства. Они предпочитали говорить о тайнах мастерства живописца, хотя не были одержимы манией секретности. Просто иначе и нельзя говорить о том, что составляет предвечную, неосознаваемую в своей бытийственной полноте матрицу человеческой практики. Но они охотно говорили о тайнах именно ремесла живописца, ибо в известном смысле нет более откровенного и прямого способа сказать о неназываемом, чем сказать о чем-то чисто внешнем, внеположном сути дела. Дух потому и дух, что пребывает в чем-то ином. Разговор о технике — отличный повод поведать о естестве жизни.

С простотой, достойной великой цивилизации, китайцы ут верждали, что живопись — это только «одна черта» [3, с. 327]. Ибо что же делает живописец, как не проводит кистью линии на шелке или бумаге? Но «одна черта» — предвечная, наполненная волей творящего сердца, — это еще условие и возможность появления всех ограниченных, зримых форм. Разграничивая и объединяя, линия создает все образы и формирует наше восприятие. По мнению В.В. Малявина, главная задача китайского художника — типизировать линии и, значит, живописные образы настолько, чтобы сделать их вечноживыми [3, с. 329]. Живопись по-китайски — это действительно выписывание жизни. Но не так называемой окружающей действительности — преходящей и потому нереальной, — а внутренней, возвышенной, вечной жизни бодрствующего духа.

Предмет искусства живописи в китайской традиции определялся, таким образом, недвойственностью, т.е. неслиянностью и нераздельностью различных моментов бытия, сообщительных в своей самодостаточности. Он раскрывался как взаимоотражение различных измерений пустотной единотелесности мира — образов внешних и внутренних, вездесущего предела и безбрежного простора, материального и духовного. В Китае такой тип отношений уподоблялся отношениям тел и тени, звука и эха, образа и его отражения в зеркале, действия и оставленного им следа. Постичь красоту мира означало для китайского художника увидеть мир зеркалом самого себя. Статус образа в китайской теории живописи был сродни двойственной роли маски, которая ценна и тем, что она маскирует, и тем, что сообщает о маскировке.

Между прочим, для ученых людей Китая искусство никогда не теряло значения символа извечно отсутствующей реальности. По той же причине художествен-

ная традиция Китая являет нам образ красоты, не стесненный отвлеченными принципами и нормами, чрезвычайно изменчивый и текучий. В эпоху средневековья, когда самооценку искусства осознала уже вполне отчетливо, красоту природы уже уподобляли красоте художественной.

Необходимо отметить, что китайское искусство живописи тесным образом связано с категорией Дао. В обширной литературе о китайской живописи постоянно идет речь о Дао, или пути. Эта категория нередко означает личный путь или определенное направление в живописи, живописную школу. Но, прежде всего, Дао представляет собой одно из самых распространенных понятий китайской классической философии. И весьма важно то, что одна из наиболее отвлеченных философских категорий стала важнейшим объектом выражения средствами живописи. В самом общем смысле Дао выражает основную философскую веру в порядок и гармонию в природе. Это представление возникло в древности на основе наблюдения за порядком и гармонией в природе — смены дня и ночи, времен года и прочее. Более того, китайская живопись почиталась как самая эффективная форма выражения Дао. Понятие Дао означало также путь подготовки и обучения живописи, предъявляющий особые требования к художнику и уровню его образованности, характеру и поведению, помимо требований высокого технического мастерства (2, с. 151-152).

Постижение Дао живописи было самым необходимым условием для китайских художников и теоретиков. Обычно они сосредоточивали свое внимание на прошлом, проявляя особый интерес к нему; их сочинения в основном лишь комментировали прошлое. В прошлом они искали образцы для творчества и эстетические нормативы. Характерно, что в трактатах о живописи рассуждения о Дао представляют собой цитаты или парафразы из древних текстов, которые сопровождаются короткими и меткими замечаниями, индивидуальным определением этой категории или перенесением ее в очень необычный контекст. Практически каждое поколение осмысляло Дао несколько по-иному. В живописи, в частности, фактор индивидуального понимания категории Дао был значительно сильнее, чем в философии. Влияние художников и эстетиков усиливало изменения в различных аспектах традиционной концепции Дао и в живописной практике. Так, в каждом штрихе гениального мастера, обладающего неповторимым своеобразием, воплощалось Дао. Каждое поколение использовало традиции для своих современных целей, и постепенно Дао становится символом традиции и древности. Так, в главах тридцать седьмой и тридцать восьмой даосского трактата «Дао дэ цзин», Лао-цзы постулирует этический и эстетический смыслы Дао. Так называемое недеяние (у-вэй) выступает как форма деятельности Дао, и оказывается весьма активной формой, которая по существу охватывает все действия. Такой способ функционирования Дао предопределил особенности всякой деятель-

ности, сообразной с Дао, в частности характер деяний подлинного живописца на его пути к самосовершенствованию [7, с. 136].

Что же касается эстетических характеристик китайской живописи, то, по нашему мнению, их концентрацией можно считать учение, изложенное в трактатах «Чжуан-цзы» (IV в. до н. э.). В нем представлены собственно философские идеи эстетики, его можно рассматривать и как сокровищницу излюбленных образных ассоциаций, и как афоризмы, раскрывающие суть категорий эстетики. Едва ли можно найти такой период в истории китайского искусства, когда не использовался бы в ее теории «Чжуан-цзы». Категории, которыми пользуется автор этого трактата, широки по смыслу, что позволяло их комментировать позднее по-разному.

Непосредственно о живописи в трактате философа Чжуан-цзы упоминается один раз. Как-то у правителя собрались художники, и лишь одного из всех он признал подлинным мастером, поскольку увидел, что тот сидит, поджав под себя ноги и сосредоточившись [1, с. 9]. Занятию искусством, по убеждению философа, должен предшествовать духовный пост. И тогда душа, подобно пустому пространству, пропускает беспрепятственно свет Абсолюта и мудрости — опять же речь об условиях для самосовершенствования человека.

Интересно отметить, что в живописи Древнего Китая присутствовала некоторая религиозность и церемониальность. Как известно, в древности живопись была теснейшим образом вплетена в религиозный ритуал. Она должна была воплощать сакральные знаки Неба и Земли и даже позднее, когда она уже развивалась вне религии, живопись продолжала сохранять свой сакральный смысл, отражая Дао — гармонию Неба и Земли. Живопись, как и все другие стороны культуры Древнего Китая, была вплетена в эту общую концепцию Дао, которая определяла важнейшие принципы, технику живописи и отношение к художнику.

Акцент на морально-психологическом осмыслении Дао повлек за собой целую систему самосовершенствования, создание условий, при которых Дао может осуществиться. В конфуцианстве формой максимального воплощения Дао и явился ритуал — ли. Живописные ипостаси Дао весьма многообразны. Тот или иной из атрибутов этой столь широкой по значению категории можно обнаружить почти в каждом живописном мотиве. Но излюбленным символом Дао является вода. В пейзаже водные глади и стремительные водопады выражали до самого последнего времени не любовное прелестными уголками природы, а были иллюстрациями спекулятивных построений художника. Дао может быть живописно выражено не только водной гладью или бурным потоком, но и в камне, в дереве, ростке бамбука, в цветке орхидеи. Можно предположить, что китайские художники пытались раскрыть как можно больше свойств Дао в своих работах. Так, например, изображение сухого, корявого дерева выражало состояние постижения Дао человеком. Частый мотив живописных, свитков — дракон — тоже является одной из форм выражения Дао, пожалуй, самой распространенной [2, с. 158]. А провозглашение Конфуцием художественного творчества главным способом воспитания человека и демонстрации им своих качеств и способностей окончательно сделало его обязательным занятием для каждого, кто участвовал или претендовал на участие в управлении страной. Как правило, написание сочинения в поэтической форме входило в программу экзаменов на официальный чин, без сдачи которых человек не принимался на государственную службу.

Так уж сложилось, что, говоря о китайской живописи, а особенно о пейзажной живописи, мы не можем не сказать и об искусстве каллиграфии. Потому, что

эти два искусства сосуществуют на свитках великих мастеров не одно тысячелетие. Свиток читается практически так же, как иероглиф, структура его такова, что элементы этой структуры, вычлняемые один за другим, как и последовательность черт в иероглифе раскрывают смысл изображенного. Прежде всего, близостью к иероглифу объясняется канонизация основных живописных элементов. Камни, деревья, водные потоки, цветы и птицы, да и в большей мере человек, даны в типизированном, а не индивидуализированном виде [2, с. 176]. По сути, эстетический смысл живописного свитка не в привлекательности изображенного объекта и не в поражающем сходстве с предметом, а в красоте линейной структуры произведения, иными словами, в его каллиграфии. В этом кроется декоративная сущность китайской живописи, ибо структурные элементы образа очень мало соотносятся с иллюзорным правдоподобием и поэтому могут получить самодовлеющее, орнаментально-декоративное значение.

В Китае было естественным появление и широкое развитие особого вида синтетического живописного произведения, построенного на соединении в картине литературы, каллиграфии и живописи. В таких произведениях вводимая в поле картины каллиграфия усиливает, подчеркивает ощущение условности живописного изображения и в то же время помогает оттенить особенности языка живописи, создающего образы через отображение живой, осязаемой ткани материального мира. Образный строй картины синтетического типа строится на контрапунктирующем единстве всех трех слагающих ее художественнообразных линий — литературы, живописи и каллиграфии. Выступающая в роли связующего звена между живописью и литературой каллиграфия в виде вводимой в плоскость картины надписи завершает работу художника, порой выражая центральную идею всего произведения [6, с. 29]. Синтез литературы, каллиграфии и живописи открывает широкую панораму разноплановых коммуникаций. Так, например, в том случае, когда мастер выступает одновременно как художник и каллиграф, можно говорить о соединенности в нем двух талантов, а когда ему принадлежит и текст каллиграфической надписи — о его трехсовершенстве (саньцзюе).

Неотделима от живописи и поэзия. Каждый раз, занимаясь пейзажной живописью или рассматривая свитки, мы соприкасаемся с удивительным миром китайской поэзии и литературы. Таки образом, живописный свиток содержит в себе не только изображение, но и слово. В Европе издавна велись споры между поэтами и художниками об особенностях поэзии и живописи, о преимуществах одного вида искусства перед другим. Эту полемику можно встретить и у античных авторов, и у мастеров эпохи Возрождения. Так, например, широко известен трактат Леонардо да Винчи «Спор живописца с поэтом, музыкантом и скульптором». В Китае же поэты и художники не противопоставляли поэзию живописи, а главным образом выявляли пути единения этих двух видов искусства.

Оппозиция «слово — изображение» полностью снята в китайской классической поэзии эпохи расцвета и, прежде всего, в поэзии великого поэта Сунской династии Су Дун-по, особенно в его стихах, написанных в жанре «тиба» — надписи, эпиграммы [2, с. 230]. Соотношение живописи и поэзии, слова и изображения весьма четко выделяет китайскую поэзию. Именно в ней была найдена точная мера живописности поэзии, которая не приводила лишь к описательности. То же можно сказать и о живописи, в которой была найдена мера поэтичности, не ведущей к иллюстративности. Возникнув как незначительная часть поэзии, стихи о живописи занимают все большее место в творчестве

поэтов. Отличительные черты этих стихов вырабатываются после ханьского времени, а к периоду Шести династий стихи о живописи складываются уже в самостоятельный жанр поэзии.

Таким образом, мы видим, что искусство китайской живописи является многогранным явлением, объединяющим в себе как каллиграфию, так и поэзию. Эти три вида искусства, сосуществующие в гармонии на свитках, и направлены на совершенствование человека, на развитие гармоничной личности. Сравнивая же направленность китайской пейзажной живописи на самосовершенствование с европейским искусством, можно выделить следующее. Дело в том, что ориентализм в европейском искусстве имеет давнюю историю. Так, например, французское искусство XVIII столетия было в сильной мере подвержено влиянию восточной культуры и традиций живописи. Так, в первой половине XIX века Делакруа нередко обращался в своем творчестве к Востоку, но он подходил к восточному искусству с европейскими мерками, и только со второй половины XIX столетия художники-импрессионисты стали пытаться применить восточные живописные приемы как нечто органичное, соединив их с европейскими принципами живописи. До этого времени художники искали в восточном искусстве что-то не похожее и далекое своему искусству и привносили восточные элементы как нечто освежающее надоевшую, традиционную манеру. Художники-импрессионисты же искали в восточном искусстве ответы на важнейшие вопросы своего творчества, они претворили принципы восточного искусства в свои собственные. И хотя в их картинах, отмеченных влиянием Востока, не часто встретишь восточные мотивы, это влияние сказывается в самом творческом методе этих мастеров. Соответственно изменились и симпатии художников и зрителей. Если в XVIII и в первой половине XIX столетия европейцев привлекала игра причудливого орнамента и красочность китайской и японской живописи, то для импрессионистов больший интерес стало представлять другое искусство, до того времени почти неизвестное Западу: лаконичное, но предельно острое по рисунку, монохромное искусство школы чань. Еще с большей силой этот новый подход к искусству Востока сказался в конце XIX, начале XX века в теоретических исканиях и творчестве постимпрессионистов и фовистов. Эстетика и искусство мастеров этих двух школ теснейшим образом связаны с теорией и практикой чаньского искусства.

Очевидно влияние Востока и на искусство дизайна. По определению К.М. Кантора, дизайн — это свободное творчество индивида, — чуждое индивидуалистического произвола [5, с. 17]. Самое важное и удивительное состоит в том, что произведения европейского искусства, отмеченные, условно говоря, качеством дзэн, являются одновременно с этим своего рода предысторией дизайна. Рассмотрим в качестве примера живопись Матисса. Так, живопись Матисса — художника, знавшего и почитавшего дзэнское искусство, можно считать предтечей дизайна, ибо, поскольку художник стремился давать радость и отдохновение (4, с. 57). Художник-дизайнер, подобно художнику школы чань, ощущает себя скорее исполнителем, чем творцом, вернее, эти

понятия лишаются привычного оппозиционного смысла. Именно поэтому развитие искусства дизайна, пожалуй, один из самых верных камертонов, определяющих степень и характер развития индивида в обществе, его становления на путь самосовершенствования.

Более того, по нашему мнению, идея «служения», пронизывающая эстетику дизайна, как и чань, присутствует в какой-то мере в каждом подлинном искусстве. Искусство дизайна, таким образом, самый непритязательный и потому самый существенный знак коммуникации, то есть «служения». Преодоление элитарной замкнутости культуры является пафосом чань, и что совершенно очевидно, и дизайна. Универсальность языка искусства дизайна и чань совсем не предполагает его однозначности. Структура образа в дизайне и искусстве чань естественно многослойна: каждый выбирает и постигает доступное ему, но эти векторы сводятся к одной равнодействующей — служению человеку.

В дизайне красота выступает не как скалярная величина, а как величина векторная. Разработка в эстетике чань высоких принципов красоты вещи дала, казалось бы, парадоксальный результат — отсутствие культуры вещи, освобождение от вещи. Художник чань в большей мере занят художественным решением пустого пространства, чем собственно вещами. Эту же тенденцию можно заметить в лучших работах художников-дизайнеров. Внеизобразительный и внеиллюстративный характер многих решений в памятниках искусства дизайна делает незаполненное пространство и в плоскостной и в объемной композиции весьма значимым. Искусство дизайна роднит с чань и эстетический принцип намека и недосказанности. Вещи не рассказывают, не иллюстрируют, а создают лишь настрой, дают тон для самосовершенствования через развитие воображения и созерцания.

Также хотелось бы отметить еще одну кажущуюся парадоксальной общность искусства дизайна и чань. В конечном счете, обе эстетические системы, направленные на создание высокой культуры жизни человека, стремятся к тому, чтобы человек внутренне достиг столь высокого этического и эстетического уровня, когда вещи как бы утрачивают значимость и культура знака становится ненужной. Такая личность не только совершенствует себя, но естественно накладывает свой отпечаток на окружающую среду, причем не придает этому особого значения.

Увлеченность современных европейских художников искусством Востока и, в частности, искусством чань является приметой художественной жизни и нашего, XXI столетия. Поиски современного стиля в искусстве, стремление найти художественные формы, лишённые национальной замкнутости, способные эстетически воздействовать на людей самых разных национальных традиций, развивая их, способствуя их самосовершенствованию, естественно, заставили художников обратить внимание на искусство Дальнего Востока. В настоящее время этот интерес растет и хочется надеяться, что это приведет к более тесному культурному сотрудничеству, к пониманию роли различных культур в мировом культурном пространстве, к взаимному уважению.

Библиографический список

1. Антология текстов по теории живописи // «Чжунго хуалунь лэйбянь». — Пекин: Шу Дьень, 1957.
2. Завадская, Е.В. Эстетические проблемы живописи старого Китая / Е.В. Завадская. — М.: Искусство, 1975.
3. Малявин, В.В. Книга прозрений / В.В. Малявин. — М.: Астрель, 2004.
4. Матисс, А. Сборник статей о творчестве / А. Матисс. — М.: Искусство, 1958.
5. Нельсон, Дж. Проблемы дизайна / Дж. Нельсон. — М.: Феникс, 1971.
6. Соколов-Ремизов, С.Н. Китайская каллиграфия как выражение универсального через национально-своеобразное / С.Н. Соколов-Ремизов. — М.: Квинт-Принт, 2007.
7. Хин-шун, Ян. Древнекитайский философ Лао-цзы и его учение / Ян Хин-шун. — М.: Селена, 1950.

Статья поступила в редакцию 15.11.08

УДК 7.0374.01/.09

А.С. Михайлова, ст. преп. кафедры ДАС КГАСУ, г. Казань, республика Татарстан**К ВОПРОСУ ОБ ИКОНИЧЕСКИХ ОБЪЕКТАХ В ИСТОРИИ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ДИЗАЙНА**

В статье рассматривается понятие «иконический объект в дизайне» в соотнесении с западным термином «icon of design». Проводится классификация иконических объектов, как феноменальных событийных явлений в истории индустриального дизайна.

Ключевые слова: история дизайна, иконические объекты в дизайне.

В архитектуре и искусстве для обозначения творений архитекторов и художников используется термин «произведение»¹. В индустриальном дизайне также существуют выдающиеся объекты, которые стали знаковыми явлениями, определенными вехами в его истории. За рубежом они получили название «icons of design». Тем самым западными искусствоведами вводится различие между знаковыми объектами в искусстве и архитектуре — произведениями и индустриальном дизайне — «иконами дизайна». Первые уникальны и существуют в единичных экземплярах, вторые — изначально проектировались для серийного производства².

География использования термина «icons of design» сегодня весьма обширна. Например, в Великобритании при поддержке Лондонского музея дизайна была организована целая серия лекций «Building an Icon» (Возникновение икон) с участием Вивьен Вествуд (Vivienne Westwood), известнейших мэтров дизайна Ричарда Саппера (Richard Sapper) и Росса Лавгроу (Ross Lovegrove) [1]. Здесь же, в Великобритании Элис Роусторн (Alice Rawsthorn), ведущий английский публицист в области дизайна и искусства в периодическом издании «Геральд Трибьюн», приложения к Нью-Йорк-Таймс, поднимает вопрос о дизайн-иконах и сроке их существования, а государственное телевидение организует передачу «60s Season: Design icons» (Шестидесятые: дизайн-иконы) на тему свингующих 60-х («UKTV History») и образовательно-информационную программу об «иконах Великобритании». Под последними при этом понимается не знак, или христианская икона, а отличительная черта государства, наиболее яркий его признак начиная от местных птиц, характерных жестов, объектов дизайна и кончая диалектами и традиционных элементов убранства [2]. В Германии в известном издательстве «Taschen» под грифом «Иконы» (Ikons) вышло более 100 книг, посвященных истории фотографий, отдельным художественным стилям («Лондонский стиль», «Индианский стиль», «Прованс», «Тоскана»), различным видам современной художественной деятельности («Архитектура сегодня», «Выдающиеся веб-сайты», «Дизайн 21 века», «Фото-иконы»), иконическим явлениям предметного мира («Роботы», «Машины 60-х»), известным персоналиям в области кинематографа и театральной сцены («Мерилин Монро», «Элизабет Тейлор», «Мэй Вест», «Чарли Чап-

лин», «Джеймс Дин».) мастерам дизайна («Филип Старк»), дизайну отдельных стран («Дизайн ГДР»), самым известным праздникам мира («Валентинов день», «Рождество», «Хеллоуин»)³.

Очевидно, что использование термина «дизайн-икона» применительно к объектам индустриального производства подразумевает их некую сакральность, в определенном смысле иконизацию, возведение в ранг особенно значимых объектов, предметов поклонения общества или его определенного слоя, элементом статуса, принадлежности определенной социальной группе общества, а также демонстрацию инновационных технологий в области индустриального формообразования.

Анализируя употребление словосочетания «дизайн-икона» на наиболее распространенных языках мира — «Design-Ikone» на немецком, «icon of design» на английском и «icone del design» на итальянском — очевидным становится сходство конструкций используемых слов, с наличием двух неизменных частей — «design» и «icon».

«Icon» переводится в англо-русских словарях как «икона; эстамп, гравюра, иллюстрация (в научной литературе); знак, символ; предмет поклонения, идол, кумир». Последнее, возможно, было положено в основу понимания англоязычного термина «икона дизайна» («icon of design»), как выдающегося произведения художественной культуры и техники, достойное подражания и, в определенном смысле, поклонения.

При переводе на русский язык с немецкого «Ikone» дает меньше значений: «икона, образ, пиктограмма».

Оба термина и в английском, и в немецком достаточно близки по созвучию и написанию слов, обозначающих одно и то же явление в дизайне позволяют более точно определить границы переводимых на русский язык значений и их смысл. Обратный перевод ряда значений термина «икона», имеющих в английском, немецком языках синонимы, дает следующие результаты:

знак — «Sign, Mark», «Abzeichen»,

идол — «Idol», «Gotterbild, Idol»

образ — «Character, Ikon», «Bild, Gestalt»

пиктограмма — «Icon», «Pictogramm, Symbol»

Понятие «icon» в значениях «знак», «идол» и «образ» используется не так часто, как его синонимы, а слово «пиктограмма», имеющее конкретный перевод на английский язык как «icon», предмет деятельности графических ди-

¹ Под произведением понимается «3. Продукт творчества (сочинение картина скульптура здание). (Толковый словарь русского языка Д. Н. Ушакова 2008 г.)

² Серийное производство — производство продукции товаров сериями то есть отдельными партиями в значительном количестве.

³ Кроме того широко известны исследовательские работы по дизайну и декоративно-прикладному творчеству искусствоведов Шарлотты и Петера Филл (Scharlotte und Peter Fiell Германия) цикл статей «Юные мастера — будущие дизайн-иконы» Николь Шемерль-Штребен (Nicole Schemerl-Streben Швеция) публикации Симон Джексон (Simon Jackson Австралия) в журнале Journal of Design History (August 9 2006) в которых он наделяет дизайн-объекты определенным сакральным смыслом называя их «святые объекты».

Упоминание «дизайн-икон» встречается и в «Вестнике научно-технической ярмарки в Дюссельдорфе» [3] серии передач Захид Сардар (Zahid Sardar Хроники Сан-Франциско) на телевизионном канале «4» посвященных исключительно дизайн-иконам 1920-1980 гг [4]. И наконец в 2005 году при поддержке автомобильного концерна «Шкода» была организована выставка «100 дизайн-икон» чешского дизайна от кубизма до настоящего времени.

зайнеров, лишь с определенной условностью может обозначать объект индустриального производства.

В английском языке наряду с упомянутым словосочетанием «дизайн-икона» встречаются также его синонимы: «landmarks» — «знаки страны» (Gerhard Marks), а в немецком и швейцарском — «designklassiker» — «классики дизайна» (Christine Sievers, Nicolaus Schroeder), позволяющие варьировать в определенной степени названиями одного и того же явления.

В ранних греческих трактовках иконами назывались не только сакральные картины (греч. Εἰκὼν [eikon] изображение, образ) — под иконой понимался весь мир, сотворенный богом. В эпоху христианства в Православии это слово приобрело несколько другой оттенок. В известном словаре Даля к. XIX века мы находим: «Икона — изображение лика Спасителя, Небесных Сил или угодников» [6, с. 40]. Современный энциклопедический словарь также трактует икону как «изображение Иисуса Христа, богородицы и святых» [7, с. 481]. Следует заметить, что в отличие от православного христианства, в католичестве иконой является любое изображение Христа, или относящееся к визуализации библейских сюжетов [5].

В поисках легитимности использования термина «икона дизайна» Рейер Крас (Reyer Kras, Голландия) в издании «Дизайн-иконы 20-го столетия» издательства «Prestel» обращается к временам византийской империи, откуда исходит изначальное значение «иконы» как портрета императора. Портрет рассыпался во все углы империи, тем самым постоянно напоминая подданным об абсолютной власти Правителя и символизируя принцип единства государства.

Как и портрет обожествляемого императора в Византии, христианская икона обладала глубочайшим символическим значением. И поскольку изображение связывалось непосредственно с абсолютной идеей, иконы воспринимались как посредники между верующим и богом, между реальной действительностью и высшей духовной силой. Вопреки своей религиозной функции, иконы, как отмечает Крас, скоро переняли значения объектов, которые мы сегодня именуем товарами: они стали сериями изготавливаться в мастерских монастырей и продаваться, появилась и производственная организация и разделение задач (один монах рисовал только фигуры святых, другой образ богородицы, третий изображал деревья и архитектурный фон), производились иконы и дешевые, и дорогие, и уникальные [8].

Крас предлагает при всем уважении к святыням христианства абстрагироваться, заняв позицию беспристрастного исследователя для того, чтобы выявить общие черты и различия между иконами христианскими и иконами индустриальной культуры. Также и коммерчески успешные проекты: бутылка «Колы», зажигалка «Зиппо», стул «Муравей», автомобиль «Форд Т» несут в себе и следы нематериальной платонической идеи. В таких объектах, которые мы выделяем как «индустриальные иконы», с первого взгляда мы видим идею, заключенную в них. Для индустриальных иконических объектов считается, что они не уходят в историю, а занимают особое место в человеческом сознании. Они становятся особыми историческими метками и выходят за рамки привычной роли предметов потребления. В их новой роли в качестве икон первоначальная функциональность более ничего не значит [8, с. 7].

Не смотря на попытку автора статьи как можно деликатнее подойти к сравнению иконы христианской, наполненной глубокими духовными смыслами, и «обо-

жествляемым» культовым предметом массового потребления, трудно с ним согласиться даже о правомерности такой постановки вопроса. Ностальгический образ — воспоминание об ушедшем прошлом вряд ли корректно ставить на одну планку с иконой христианской, через образ которой с молитвами обращаются верующие к Богу с самым сокровенным. Спорна, на наш взгляд, и позиция, с которой автор рассматривает христианскую икону, как определенного рода рекламу и товар, пусть и специфический. Первой христианской иконой считается «Лик Нерукотворный» — реальный отпечаток образа Господа на плащанице, и здесь трудно говорить вообще о какой-либо коммерции.

Некоторые иконические объекты имеют определенную общность с произведениями архитектуры. И те и другие становятся своеобразными слепками развития технических и проектных возможностей определенного времени. Иконические объекты дизайна и произведения архитектуры зачастую могут составлять вместе единый художественный стилизованный ансамбль. Так, при обращении к креслу «Василий» Марселя Бройера вспоминаются интерьеры и внешний облик функционалистских домов педагогов Баухауса в Дессау, а известная лампа Поля Хёнингсена потребует органичного интерьера из натуральных материалов, свойственных скандинавской архитектуре.

В свете вышеизложенного внедрение в наш профессиональный лексикон англоязычного термина «дизайн-икона» сегодня является сложной и спорной задачей. Тем не менее она актуальна, учитывая возрастающее использование в течение последнего десятилетия, необходимо классифицировать его, избегая двусмысленностей, которые стали бы причиной конфликтов между церковью и современным искусством, дизайном, а также разделить и обособить понятие «иконический объект», не ущемляя использованием термина православных верующих людей.

В 2004 году в Санкт-Петербурге состоялась выставка работ Олега Янушевского под названием «Cosmopolitan Icons». 30 работ, представленных на ней, были, по замыслу автора, направлены против бездуховности и ложных кумиров. Слово «икона» здесь условно. Идея проекта — канонизация актуальных знаков, фраз, персоналий, влияющих на сознание современного потребителя. Среди них — американский доллар, японский автомобиль Toyota, тампоны Tampax, шампунь Wash&Go, мобильный телефон Nokia, автомат Калашникова и мн. др. Изображение силача Шварценеггера призвано бороться с культом тела, генерала Маннергейма — против культа военной силы, а черные и белые квадраты из шерсти — овечки Долли — должны были агитировать против клонирования [9]. Работы Янушевского — это изображения в виде икон известных и популярных людей — кумиров, на которых «молится» современный мир. Они снабжены кощунственными подписями типа «Святые великомученики Березовский и Гусинский». Идея работ Янушевского проста и сводится к банальной формуле: «поп-культура — новая форма религии» (которая цинично эксплуатирует христианские образы) [10]. По словам настоятеля Князь-Владимирского собора отца Владимира, эти картины не имеют отношения к православной церкви: «Зачем называть иконой то, что ею заведомо не является?» [11].

В свете вышеизложенного внедрение в наш профессиональный лексикон англоязычного термина «икона дизайна» (icon of design) сегодня является сложной и достаточно противоречивой задачей. Тем не менее ее

⁴ В русскоязычном пространстве в последние десятилетия использование этого слова набирает обороты и становится стихийным событием нуждающимся в терминологической корректировке. Студенческие реферативные работы по истории дизайна базируются на переводных изданиях и интернет-публикациях в которых журналистами этот термин активно вживляется в структуру речи

решение приобретает все большую актуальность⁴. С одной стороны русскоязычный термин, обозначающий знаковые объекты дизайна должен корреспондироваться с распространенными сегодня за рубежом в профессиональной среде понятиями, с другой стороны, должен учитывать наш российский менталитет, избегая какой-либо двусмысленности.

Таким образом, под «иконическим объектом» в дизайне понимается материализованный продукт дизайнерского творчества, представляющий собой значительное новаторство в художественно-пластическом формообразовании и ставший общепризнанным шедевром дизайна, который занял определенное место в его истории и развитии художественной культуры общества в целом.

Формирование иконических объектов в истории дизайна происходит в тесной связи и под влиянием социально-экономических и общественно-политических событий, научно-технических открытий и достижений, философско-теоретических и художественно-стилевых течений.

Произведение дизайна становится иконическим объектом после того, как оно оказывается признанным широкими массами потребителей и специалистами-искусствоведами. Дизайн-икона зачастую выходит в свет массовым тиражом, получая статус «народной», реже — существует малыми сериями — «элитная», или единичном экземпляре — «уникальная». В процессе своего становления, иконический объект проходит следующие стадии:

- проектирование и производство индустриального дизайн-изделия как ответ на актуальные запросы общества — объект отражает экономическое, социальное и культурное развитие общества отдельно взятой страны или всего мирового сообщества в целом;
- признание дизайн-изделия в узких границах, например, страны-производителя: «локальный» иконический объект дизайна, который становится значимой величиной для культурного и промышленного развития в этих территориальных рамках, определенным символом или брендом;
- влияние дизайн-изделия на формообразование мирового дизайна: «общемировой» иконический объект, который становится своего рода стилеобразующим фактором, определяющим моду в индустриальном формообразовании далеко за пределами границ локального государственного образования, проявляя признак интернационального дизайна;
- ре-дизайн и стайлинг изделия: «мировая икона вне времени» — мода на дизайн-объект либо со временем не уходит вообще, либо периодически возвращается.

Иконические объекты можно классифицировать по следующим признакам:

- по временному признаку — «дизайн-иконы своего времени», актуальные в свое время и ставшие музейными экспонатами; «дизайн-иконы вне времени», возникшие в прошлом и актуальные по сей день;
- по признаку эксклюзивности — «массовые дизайн-иконы», выпущенные многотысячными тиражами и востребованные широкими массами населения; «эксклюзивные дизайн-иконы», вышедшие небольшими сериями для ограниченного круга потребителей; «концептуальные дизайн-иконы» — экспериментальные концепты, опытные образцы, уникальные изделия, изготовленные в единичных экземплярах;
- по распространенности — «локальные дизайн-иконы», получившие признание в отдельно взятой

стране, области; «общемировые дизайн-иконы», получившие распространение в ряде стран.

Существуют и дизайн-иконы по происхождению, которые создавались дизайнерами сразу с определенной претензией на «дизайн-икону». Их авторы — зачастую известные дизайнеры и архитекторы, имена которых становятся своеобразным брендом и рекламой для продвижения. Такие предметы изначально проектировались, как знаковые, с определенным идеологическим смыслом идеологией и были рассчитаны на небольшие серии для определенного круга потребителей. В философии таких изделий как в искусстве, образная составляющая выдвигалась на первый план, иногда даже в ущерб их функциональности.

Появление таких «целевых» иконических объектов на рынке сопровождается соответствующим менеджментом и рекламной поддержкой, созданием определенного ажиотажа, т.н. «раскруткой», в особенности если это касается сложной и дорогостоящей техники.

Исследование также выявило, что появление иконических объектов нередко сопровождается сенсацией (сенсационные дизайн-иконы — появившиеся с сенсационными событиями и мушкетерством СМИ). В скандальных условиях начали свою жизнь купальные костюмы бикини, мода «Нью Лук» (New Look) Кристиана Диора (Christian Dior) была сначала опротестована множеством недовольных граждан, ручка Паркер стала в свое время революцией в быстром письме, фантастические автомашины Нормана Бела Геддеса (Norman Bell Geddes) были для своего времени пугающе новаторскими. Жилые ландшафты Вернера Пантона, впервые показанные на выставке «Визион-П», до сих пор поражают своей необычностью, а его стул «Cone Chair» был настолько футуристичен и шокирующ для своего времени, что выставленный однажды в витрине магазина его производителя в Нью-Йорке, привел к необходимости вызова полиции для восстановления дорожного движения напротив шоу — рума.

Иконический объект дизайна следует рассматривать как неординарное явление или событие на сцене мирового дизайна, имеющее определенное значение для различных культурных явления человечества. Дизайн-икона как событие в истории мирового дизайна включает в себя инновационный подход в формообразовании и выделяется широким признанием потребителей, презентуется многократно в СМИ и возводится в ранг ярких, ключевых объектов в области предметного окружения человека. Сегодня многие объекты известных дизайнеров анонсируются СМИ еще задолго до их появления, представляются в периодических изданиях и интернете, то есть создается околообъектный ажиотаж еще до выпуска изделия. Равно как и после появления объекта, выпускаются критические, обзорные и рекламные статьи, посвященные определенной этой актуальной теме, формируются обсуждения на форумах. Рассмотренные классификации дизайн-икон позволяют увидеть в них ключ к описанию истории мирового дизайна. Дизайн-икона возникает как своеобразная квинтэссенция своего времени, его научно-технических достижений и эстетических воззрений. Произведение дизайна становится дизайн-иконой после того, как она признается широкими массами потребителей и специалистами-искусствоведами как своеобразный символ определенной эпохи [18].

Резюмируя вышеизложенное и учитывая специфику и особенности религиозного становления российского этноса, внедрение в профессиональную речь подобного понятия для обозначения дизайнерских объектов, возведенных в статус «иконических», представляется возможным как словосочетание «иконический объект». Это рабочее название «иконический

объект» может быть синонимично заменено такими выражениями как объект иконического статуса, знаковый объект, дизайн-шедевр, веха дизайна, дизайн-образец, инвариант, дизайн-паттерн, дизайн-идол, дизайн-символ, переключаясь с иностранными словами «masterpiece», «chef-d'oeuvre», «capolavoro», «obra

maestra», «obra de arte», “landmarks”, “designklassiker” без потери сути данного явления в мировом индустриальном дизайне, что представляет собой цель дальнейшего исследования. Этот выбор становится предметом профессиональной этики, и делом не только дизайнеров, искусствоведов, но и культурологов, лингвистов.

Библиографический список

1. <http://designicons.harrods.com>
2. www.icons.org.uk
3. <http://www.k-online.de/>
4. <http://www.channel4.com/about4>
5. Губарева, О.В. Икона как философская категория восточно-христианской культуры (интернет-публикация)
6. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: АСТ, 2003.
7. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл.ред. А.М. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1991. — Т. 1.
8. Albus, Volker, Kraus, Reyer, and Woodham, Jonathan M., Icons of Design: the 20th century, Munich and New York, Prestel, 2000.
9. www.gif.ru
10. <http://portal-credo.ru>
11. <http://warrax.net/76/gopstop.html>
12. Михайлова, А.С. Иконы индустриального дизайна // Сборник «Проблемы дизайна» / Под ред. В.Р. Аронова, 2008.
13. <http://www.autonet.ru/catalog/history.tsp/mark/Ford.html>
14. Журнал “ДОМ&Первый план”, 12-2007
15. Canon — итоги века -www.atlant.ru/stati_1839.htm
16. Лазарев, Е. Дизайн машин. — Л.: Машиностроение, 1988.
17. <http://autopilot.kommersant.ru/issues/Auto/2002/08/070.html>
18. Михайлова, А.С. Иконы в дизайне. Вестник ОГУ. Раздел Искусствоведение. Июнь, 2005.
19. Михайлова, А.С. Иконы российского дизайна // Сборник статей Казанской биеннале. — Казань, 2005. — Т.1.

Статья поступила в редакцию 10.10.08

УДК 792.1

Ю.М. Романенко, соискатель АГУ, г. Барнаул

СЦЕНОГРАФИЯ КАК ВИД ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В этой статье рассказывается о том, что сценография является полноценным видом театрального искусства. Автор говорит об истории развития театральных декораций. Обращает внимание читателя на основные части сценографического искусства. Показывает его значимость в восприятии спектакля зрителем.

Ключевые слова: сценография, сценограф, театральная декорация, спектакль, занавес, кулисы, грим, бутафория.

Немаловажную роль в восприятии спектакля зрителем играет сценография, так как является полноценным видом театрального искусства.

Говоря о тех средствах, с помощью которых сценограф создаёт визуальный образ спектакля, в первую очередь надо назвать декорации. Можно заметить, что до начала XX века театральный художник понимался исключительно как декоратор, что говорит о том, что самое важное средство для сценографа при выстраивании пространства театрального спектакля — это декорации. Декорации способствуют раскрытию содержания спектакля, сообщают представлению определённое эмоциональное звучание. По мнению французского историка театра П. Пави, декорации — это иллюстрация и изображение элементов, предположительно существующих в драматургическом универсуме: художник выбирает несколько предметов и мест, содержащихся в тексте; он «актуализирует» или скорее создаёт иллюзию драматургического универсума. Такого рода изображения — всегда стилизация и соответствующий подбор знаков, но варьируется оно от натуралистически-верной передачи до намёка, выраженного несколькими характерными штрихами (один элемент собора или дворца, образ двух пространств и т. д.) [3, с. 69]. Более подробное и специализированное определение словаря Аполлон следующим образом раскрывает содержание и смысловую нагрузку данного термина. «Театральная декорация — изображение на

театральной сцене жизненной среды, в которой действуют герои драматического или музыкально — драматического произведения. Театральные декорации создаются средствами изобразительного искусства и составляют основу художественного оформления спектакля. Как и всё художественное оформление в целом, театральные декорации являются составной частью сценического действия, выражает драматические ситуации, характеры действующих лиц, идею произведения. При этом театральные декорации (в особенности их композиция, колористический строй и т. д.) обусловлены не только содержанием театрального действия, но и внешними условиями (более или менее быстрыми перепадами места действия, необходимостью восприятия театральных декораций из зрительного зала, состоянием её освещения и т. д.) [6, с. 163-164].

Нельзя не заметить, что декорации выступают в единстве с объёмно — пространственной композицией театрального спектакля и зрительного зала в целом, становятся её важнейшим элементом и акцентируют её выразительность или зрительно преобразуют её. Путь воплощения декорации от замысла через эскиз, макет, чертёж к реально существующим и действующим декорациям предельно долг и сложен. На этом пути в поисках лучшей сценической выразительности и гармоничного сочетания с другими элементами спектакля театральный художник может не раз изменить первоначальный замысел до неузнаваемости. Театраль-

ные декорации изменяют почти все элементы пространства сцены:

Занавес — драпировка, закрывающая сцену от зрителей сидящих в зале. Назначение занавеса — сделать невидимым процесс перемены обстановки, создать ощущения промежутка во времени между действиями. Кроме общего занавеса сцены театра, сценограф может создавать занавесы для каждого отдельного спектакля, согласно особенностям его содержания и режиссёрского решения пьесы. Занавесы бывают подъёмные и раздвижные. В зависимости от оформления занавеса, вариации скорости его движения началом и концовкам актов, а также декорациям в целом придаётся определённый оттенок, который может играть важную роль при восприятии зрителями спектакля в целом. Не исключаются и беззанавесовые спектакли, что также является частью общей сценографии представления [4, с. 737-739]. Как образно сформулировал свою мысль П. Пави, — «занавес является материальным знаком разделения сцены и зала, барьером между теми, кто смотрит, и теми, на кого смотрят, границей между тем, что поддается включению в знаковую систему (может стать знаком спектакля), и тем, что в неё не включается (публика) [3, с. 104-105]. Занавес вешается с внутренней стороны порталной арки сцены.

Портальная арка сцены — архитектурный портал, отделяющий сцену от зрительного зала и образующий порталное отверстие — так называемое зеркало сцены. В современном театре портал имеет чаще всего форму прямоугольника с закруглёнными верхними углами. Широко распространённым видом портала является временный декоративный портал, составляющий архитектурное обрамление первого плана сцены. Такой портал имеет боковые проходы, специальный занавес, иногда даже потолок и составляет часть декорационного оформления спектакля. Одновременно он используется для сокращения размеров зеркала сцены [5, с. 441-442]. Это важный элемент декораций и с помощью манипуляций с порталной рамой можно создать у театральной публики соответствующие акценты при эмоциональном переживании спектакля.

Кулисы — части декораций, располагаемые по бокам сцены через определённое расстояние одна за другой (от портала в глубь сцены) и предназначенные для того, чтобы закрывать от зрителей закулисное пространство. Кулисы могут быть жёсткими, мягкими и даже иметь фигурный контур, стилизованный под дерево, колонну и т. д. [4, с. 365]. Особенности оформления кулис зависят от общего замысла сценического пространства и часто совпадают по стилю воплощения с занавесом, а иногда и с задником.

Задник — полотнище или жёсткая перегородка заднего плана на фоне, которого происходит действие на сцене в целом. Задник играет важную роль — объединяя разрозненные элементы декораций в единую систему. Кроме того, с помощью задника функционируют многие сценические эффекты.

Полярно по отношению к заднику находится просцениум (или авансцена). Просцениум — передняя, ближайшая к зрителям часть сцены, расположенная перед порталом [5, с. 478]. Вынос части реквизита или декораций на просцениум, его цветное решение, важная часть работы сценографа при создании визуального образа спектакля.

Сцена, на которой располагаются собственно объёмные декорации, и создают в совокупности определённую «изломанную» плоскость — планшет сцены, на котором режиссёры строят мизансцены своих спектаклей. Конструктивные и выразительные возможности объёмных декораций очень высоки и дают большой простор для моделирования театральными художниками театральной «квазиреальности».

И, наконец, сценограф должен решить, как использовать при организации пространства спектакля колосники. Колосники — это решетчатый потолок сцены.

Д. В. Афанасьев выделил виды оформления спектаклей по технологическому характеру:

Планшетные виды оформления. Состоят из жёстких элементов и связаны с планшетом сцены.

Подвесные виды оформления. Состоят из деталей, подвешиваемых к штанкетным или индивидуальным подъёмам.

Динамико-механические виды оформления. Строятся на основе различных систем фурок, транспортёров, кругов и колец, подъёмно — опускных площадок, штанкетных и индивидуальных подъёмов, дорог — раздвижек; — могут иметь как планшетный, так и подвесной характер.

Проекционные виды оформления. Имеют в основе экран (или несколько экранов) различных фактур и конструкций и проекционную аппаратуру; — могут в спектакле соединяться с другими видами оформления [1, с. 66-67].

Несмотря на современное развитие театральной техники сцены, а также возможностей проекционной техники, не умаляется значение живописных и архитектурных декораций как основы театрально-декорационного искусства. Использование тех или иных видов декораций определяется в каждом отдельном случае конкретным содержанием, жанром и стилем воплощаемого на сцене произведения.

Материальность восприятия театрального действия, наглядность действующих, творящих на глазах публики своё ремесло актёров, зримость предметов, в которых зритель видит не только их форму, цвет, но и ощущает фактуру, является одной из причин негаснущего влечения людей к театральному зрелищу.

Многовековая история культуры утверждает необходимость, обязательность соответствия между художественным образом и материалом, из которого создано произведение искусства, так как именно при этом условии рождается наиболее высокое его эстетическое восприятие. Только в истинно художественном образе достигается слияние внешнего — материала, характер его обработки, таланта мастера и внутреннего — содержания, обогащённого смыслом, идеей [2, с. 99-100].

Вторым по значению элементом оформления визуального ряда спектакля после декораций является театральный костюм. Костюм — это ансамбль, составляющий внешний облик человека и согласующийся с его национальностью и социальным статусом, возрастом, полом, характером. В костюм входят одежда, головной убор, обувь, украшения и дополнительные аксессуары (перчатки, веер и т. д.) [6, с. 281]. И, конечно, необходимое дополнение к театральному костюму — это грим и причёска, общие черты которых в рамках решения общего визуального ряда спектакля также определяет сценограф.

Грим — искусство изменения внешности актёра, преимущественно его лица, с помощью гримировальных красок, пластических и волосных наклеек, парика, причёски в соответствии с требованиями исполняемой актёром роли. Работа актёра над гримом тесно связана с его работой над образом. Характер грима зависит от художественных особенностей пьесы и её образов, от замысла актёра, режиссёрской концепции и стиля оформления спектакля [4, с. 165].

Предметы бутафории — это часть более широкого в театре понятия — реквизит. Реквизит — предметы сценической обстановки (подлинных предметов или бутафории), за исключением декораций и костюмов, которыми актёры манипулируют по ходу действия пьесы. В ходе постановки, предметы реквизита становятся полноценными персонажами и заполняют сцену [3, с. 286-287]. Подбором реквизита, а в случае с бутафо-

рией, контролем за изготовлением предметов также занимается театральный художник.

Таким образом, сценография является одним из основных видов театрального искусства и имеет свою историю развития.

Библиографический список

1. Афанасьев, Д.В. Пространственное оформление спектакля / Д. В. Афанасьев. — Л.: ЛГИТМиК, 1990.
2. Богомолова, М.Т. Декорационные материалы — художникам театра / М. Т. Богомолова. — М.: Союз театральных деятелей РСФСР, 1988.
3. Пави, П. Словарь театра: перевод с французского / П. Пави. — М.: Прогресс, 1991.
4. Театральная энциклопедия: том II / Гл. ред. П. А. Марков. — М.: Советская энциклопедия, 1963.
5. Театральная энциклопедия: том IV / Гл. ред. П. А. Марков. — М.: Советская энциклопедия, 1965.
6. Терминологический словарь Аполлон: изобразительное и декоративное искусство, архитектура / Под общ. ред. А. М. Кантора. — М.: Элвис лак, 1997.

Статья поступила в редакцию 1.09.08

УДК 78.07

С.М. Будкеев, доц. БГПУ, г. Барнаул

ОРГАННАЯ КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.Ф. ГЕДИКЕ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

В статье рассматривается органная концертная деятельность профессора Московской консерватории А.Ф. Гедике. Анализируются особенности репертуара, формы концертных выступлений, черты исполнительского стиля, характер регистровок, связанный с инструментовками различных пьес для симфонического оркестра.

Ключевые слова: органная регистровка, концерт, органная обработка, пропаганда органной музыки.

А.Ф. Гедике был одним из первых отечественных органистов, начавших планомерную концертную деятельность в советский период. До него в Москве эпизодические концерты давали Б. Сабанев — на органе Малого зала консерватории и И. Яссер — на органах Реформатской и Лютеранской церквей. Выступления этих органистов не могли рассматриваться как начало сколько-нибудь стабильной концертной деятельности на этом инструменте. Одной из причин редких органных концертов являлось весьма осторожное в те годы отношение руководящих организаций к органной музыке. Были случаи, когда предложения музыкантов о проведении концерта отвергались.

Так случилось с А.Ф. Гедике, изъявившем желание дать в 1919 году органный концерт. Художественный совет Музо при Концертном подотделе Наркомпроса отклонил предложение органиста, не объяснив причины отказа [1]. Потребовалось четыре года для того, чтобы появилась возможность широкого и планомерного знакомства слушателей с органной музыкой. К этому времени А.Ф. Гедике уже год возглавлял органный класс Московской консерватории.

Колоссальный авторитет профессора способствовал скорейшему восстановлению органа Большого зала Московской консерватории после разрухи, царившей в инструменте с времен Первой мировой войны. Большое значение в подготовке органа к работе и создании условий для проведения первых концертов имела деятельность заведующего административно-хозяйственной частью консерватории, профессора вокального факультета Н.Г. Райского. Он же стал первым солистом в концертах А.Ф. Гедике.

Начиная органную исполнительскую деятельность, А.Ф. Гедике стремился выбрать наиболее интересную форму «общения» этого гигантского инструмента с многочисленной аудиторией слушателей, большей частью впервые пришедших на органный концерт. Гедике понимал, что перед ним стоит задача неизмеримо бóльшая, чем удачное исполнение программы. Исполнитель видел перед собой прежде всего высокую нравственно-эстетическую цель — пропаганду органной музыки среди широких кругов слушателей, воспита-

ние их художественного вкуса на шедеврах музыкальной культуры XVII–XIX столетий.

В первые годы А.Ф. Гедике стремился к наибольшему разнообразию репертуара. Этот принцип, наряду с монографическими программами, органист применял и в дальнейшем, особенно в послевоенные годы. Кроме крупных органных произведений И.С. Баха Гедике нередко включал в концерты арии из его кантат в сопровождении органа, скрипки, духовых инструментов; пьесы из Хорошо Темперированного Клавира, Итальянский концерт, части из клавирных сюит.

Для исполнительского творчества А.Ф. Гедике чрезвычайно характерно расширение репертуара за счет пьес, не предназначенных для воплощения на органе. Кроме большого количества клавирных произведений авторов XVII–XVIII столетий, органист часто исполнял собственные обработки фортепианных пьес А.С. Аренского, П.И. Чайковского, А.П. Бородина, А.Н. Скрябина, С.В. Рахманинова, Э. Грига, К. Дебюсси. Произведения романтического склада (прелюдии, ноктюрны, вальсы Аренского, Бородина, Скрябина, Шопена, Грига), а также характерные пьесы (Григ «Танец эльфов», Симон «Табакерка с музыкой», «Фантастическая пляска», Мусоргский «Плач Юродивого» из оперы «Борис Годунов» и многие другие) обретали в органном звучании новую жизнь, получая красочное оформление, а иногда совершенно неожиданные, программные черты. Многочисленные обработки фортепианных произведений, фрагментов из опер разных композиторов, осуществленные Гедике уже в первые годы исполнительской деятельности, свидетельствуют о продуманной по-своему системе популяризации органистом как самих пьес, так и красочных тембров симфонического инструмента.

Учитывая еще не определившееся отношение концертных организаций к органу в первые годы после Октябрьской революции, Гедике выбрал, пожалуй, наиболее удачный стиль пропаганды органной культуры в Москве. Наряду с исполнением классического органного репертуара, Гедике демонстрировал такие качества органа, как способность к оригинальной инструментовке — на примере достаточно известных слушателям произведений. Немаловажен и тот факт, что с помощью органа Гедике

впервые познакомил слушателей со многими оркестровыми пьесами в условиях, когда выступления оркестров и солистов были еще не столь частым явлением. Популяризация органа и оркестровых, инструментальных пьес в таких формах оказала большое влияние на рост интереса публики к инструменту. Как писал Л.И. Ройзман, «в двадцатых годах органные концерты А.Ф. Гедике в Москве стали уже необходимой и существенной частью музыкального быта москвичей» [2, с. 164].

Частое обращение Гедике к органным «инструментовкам» клавирных и фортепианных пьес свидетельствует не только об оригинальном воплощении задачи популяризации органного искусства в столице. Здесь просматриваются черты преемственности с историческими путями формирования отечественной органной культуры: инструменту пьесы на органе, Гедике выступал как последовательный продолжатель традиций Глинки-Одоевского в сфере органного музицирования.

С самого начала исполнительской деятельности Гедике искал наиболее эффективные формы проведения органных концертов. Характерно, что сначала органист исполнял программу каждого отделения без перерыва «в целях сохранения цельности впечатления» [3]. Впоследствии органист отказался от подобной формы, как не соответствующей обстановке концертного зала.

Музыкальная критика первых лет органной деятельности А.Ф. Гедике отмечала большое просветительское значение концертов органиста, выступавшего в содружестве с певцами. «...А. Гедике и Н. Райский в этом сезоне (1926 год. — С.Б.) дали концерт из органных и вокальных произведений Баха. Эти ежегодно устраиваемые концерты являются крупным вкладом в дело ознакомления широкой публики с редко исполняемыми произведениями Баха», — писал Н. Шерман об одном из выступлений музыкантов [4]. Об ориентации органно-вокальных вечеров А.Ф. Гедике на самую широкую аудиторию слушателей свидетельствует и часто встречавшийся в афишах того времени подзаголовок «общедоступный концерт». В качестве примера приводим типичное для 1920-х годов построение программы А.Ф. Гедике и Н.Г. Райского «для органа соло и пения с органом» (концерт состоялся 20 ноября 1925 г.).

I отделение — И.С. Бах:

1. Прелюдия и fuga ми минор для органа.
2. Речитатив и ария из кантаты № 55 для пения с сопровождением органа и скрипки.
3. Три хоральные прелюдии для органа.
4. Две арии из кантат № 78 и № 101 для пения с сопровождением органа и скрипки.

II отделение — И.С. Бах:

1. Fuga соль минор для органа.
2. Две арии из кантат № 172 и № 85 для пения с сопровождением органа и альта.
3. Пассакалия для органа.
4. Ария из кантаты №166 для пения с сопровождением органа и скрипки.
5. Прелюдия и fuga ре мажор для органа.

В концерте принимали участие Д.М. Цыганов (скрипка) и В.В. Борисовский (альт).

С каждым годом содержание программ А.Ф. Гедике становилось все более разнообразным. Углубленные занятия на прекрасном романтическом органе БЗК побуждали композитора к созданию произведений, наиболее полно отражающих возможности красочного полифонического инструмента. В 1925 году А.Ф. Гедике написал две монументальные прелюдии и fugи для органа ор. 34, которые сразу вошли в его концертный репертуар. В этом же году Гедике создал органную транскрипцию увертюры Р. Вагнера к опере «Тангейзер» — одно из выдающихся достижений органиста-исполнителя и композитора.

Характерные черты исполнительского стиля А.Ф. Гедике проявились с первых концертных выступлений. «Как органист А.Ф. Гедике в совершенстве владеет техникой игры и художественными средствами этого инструмента», — писал А.Н. Дроздов в 1926 году [5]. Анализируя основные особенности исполнительского облика органиста, Б.В. Левик отмечал, что Гедике сочетает «академическую строгость и верность стилю исполняемой музыки с изобретательностью и тембровой красочностью, разнообразным использованием органных регистров» [2, с. 150]. Критика единодушно отмечала выдающиеся исполнительские качества органиста, оригинальные черты, проявившиеся в расширении репертуара за счет транскрипций различных клавирных, фортепианных и оркестровых пьес. При этом Гедике «до конца исчерпывает все богатейшие динамические возможности органа — от мощного fortissimo до нежнейшего, едва слышного pianissimo» [6, с. 14]. «В таком «выведении» органа за рамки, установленные традицией, — продолжал свою мысль Б.В. Левик, — следует видеть новаторское стремление Гедике сделать орган, на протяжении веков являвшийся достоянием церкви и церковной службы, в полном смысле слова светским инструментом, расширить и обогатить сферу его выразительных возможностей, приблизить его звучание к оркестровому» [6, с. 15].

К этому определению новаторских черт следует добавит и творческий поиск А.Ф. Гедике в области наиболее рельефного использования разнообразных комбинационных возможностей механики инструмента, его поиски в темброво-динамической сфере, сопоставимые с достижениями Г. Берлиоза, Н.А. Римского-Корсакова, С.С. Прокофьева в области оркестрового письма. Орган у Гедике — чрезвычайно чуткий, эмоционально изменчивый инструмент. Он звучал как мощный, красочный симфонический оркестр, прозрачный, воздушный камерно-инструментальный ансамбль; органист умел находить тембровые краски, сравнимые с теплотой человеческого голоса, обладал редкой способностью к передаче широчайшего диапазона чувств, эмоций — от грандиозных потрясений до утонченно-мерцающих образов, теряющих реальную определенность. Гедике создал с помощью романтического симфонического органа свой микрокосм, орбита которого, соприкасаясь о западноевропейской органной культурой (и, конечно, испытывая некоторое ее влияние), имеет собственный центр, генетически связанный с пониманием сущности концертного органного музицирования в России XIX столетия. Максимально развив и творчески обогатив принцип «инструмента-оркестра», Гедике, в современных ему исторических условиях, довел до виртуозного воплощения идеи органной инструментовки произведений разных жанров. Гедике как бы экстраполировал на органное звучание богатый мир человеческих эмоций: каждая пьеса, исполненная Гедике — одухотворенный талантом органиста художественный образ с разнообразным набором семантических средств общения с молчаливым собеседником — слушательской аудиторией. Эмоциональная сила общения Гедике-органиста со слушателями с годами поднялась на такую высоту, что органная музыка в Москве стала на долгое время едва ли не самым популярным видом классического музыкального искусства.

Обширный репертуар Гедике охватывал несколько жанровых направлений. В основе — органная музыка XVIII столетия — преимущественно И.С. Бах: большие прелюдии, фантазии, токкаты и fugи, хоральные прелюдии и другие пьесы. Романтическую сферу репертуара составляла музыка XIX столетия — С. Франк, Ф. Лист, Ш. Видор, а также многочисленные собственные обработки инструментальных и оркестровых пьес

композиторов XVII–XIX столетий. Далее — аккомпанементы, участие в камерных ансамблях, оркестровых и хоровых коллективах.

Характерно, что А.Ф. Гедике с первых же концертов обращался к труднейшим пьесам органного репертуара. Уже в выступлении 13 февраля 1923 года он исполнил токкату и фугу ре минор и виртуозную прелюдию и фугу ре мажор И.С. Баха. Нет ничего удивительного в том, что А.Ф. Гедике после длительного перерыва (последнее перед этим его концертное выступление состоялось в 1899 году — в составе хора и оркестра, исполнивших кантату И.С. Баха «С нами будь» [2, с. 157]) оказался в хорошей исполнительской форме и решился на исполнение виртуозных пьес. Еще в первые годы XX столетия Гедике приобрел у мастера В.К. Арнольда небольшой четырех-регистровый орган с педальной клавиатурой. На этом инструменте А.Ф. Гедике регулярно занимался, подготовив солидный репертуар, ставший основой его будущих концертных программ. Благодаря интенсивным домаш-

ним занятиям, исполнительская культура Гедике-органиста к моменту начала концертной деятельности уже сформировалась в своих основных чертах и впоследствии не претерпела сколько-нибудь значительных изменений. Исключение составила работа Гедике в области регистровки исполняемых сочинений. Органист до конца жизни находился в творческом напряжении: чуткий слух композитора всегда побуждал на поиски наиболее совершенного с точки зрения исполнителя тембрового оформления исполняемых пьес.

Регистровая сфера претерпела, пожалуй, наиболее существенные изменения. Л.И. Ройзман констатировал, что с годами регистровка А.Ф. Гедике стала строже [2, с. 169]. Однако она оставалась всегда в рамках представлений Гедике об «инструментовке» пьесы. Здесь нашли отражение не только традиции русских композиторов XIX столетия, занимавшихся органным музицированием, но и результаты общения Гедике с современниками-органистами.

Библиографический список

1. Протокол третьего заседания Художественного совета при концертном подотделе от 27 октября 1919 г. / Протокол. Государственный архив Российской Федерации.
2. Гедике, А. Сборник статей и воспоминаний / А.Ф. Гедике. — М., 1960.
3. Программа концерта А.Ф. Гедике из произведений И.С. Баха для органа соло и пения с органом, скрипкой, двумя гобоями и флейтой. Большой зал Московской консерватории, 13 февраля 1923 г. / Программа. Государственный архив Российской Федерации.
4. Шерман, Н. Концерты в Москве // Музыкальное образование. — М.. — 1926. — №1.
5. Дроздов, А. Персимфанс (концерты) // Музыка и революция, 1926. — №11.
6. Левик, Б. А.Ф. Гедике (к 70-летию со дня рождения) // Советская музыка, 1947. — №3.

Статья поступила в редакцию 12.10.08

УДК 7.071

Е.Н. Арцибасова, соискатель АГУ, г Барнаул

ТВОРЧЕСТВО РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ВЗГЛЯДОВ НА ИСКУССТВО Л. Н. ТОЛСТОГО

Автор рассматривает опыт взаимного общения великого писателя России Л.Н.Толстого с художниками-современниками конца XIX — начала XX веков. Этот опыт убеждает в том, что на мнение Толстого ориентировались в своем творчестве русские художники; рождалось духовное единение писателя и живописцев, гармонизирующее общество в целом.

Ключевые слова: общение, мнение, художники, единение.

Нравственная ориентация как преобладающая тенденция русской философской мысли вновь привлекает внимание исследователей, становится предметом анализа, соотносится с тенденциями развития современных мировоззренческих наук. Не менее востребованными являются необходимость, потребность изучения проблемы взаимовлияния науки и художественного творчества, а также взаимосвязи видов искусства. Все это нельзя рассматривать вне связи с исторической ситуацией, царившей на рубеже XIX — XX столетий, которую Д.В.Сарабянов охарактеризовал следующим образом: «Весь XIX век прошел в исканиях истинного пути России. Именно с этого времени начали утверждаться идеи особого пути России, мысли о «проклятых вопросах», которые для других стран были решены прежде и давно преобразовались в новые, а в России остались надолго в своей изначальной основе, но сроднились с новыми — европейскими и иногда причудливо преобразились... Именно к концу столетия как бы скопились они в напряженном времени террористических актов, казней, подвигов, предательств, примеров великой верности идее и измен ей, резко меняющихся друг с другом этапов спада и подъема общественного движения» [1. с. 3]. На рубеже XX — XXI столетий Россия вновь утверждает себя на новом пути развития.

Тема статьи в контексте обозначенных проблем видится автору актуальной.

Вопрос о творческих связях писателей и художников чрезвычайно сложен. Однако при всей специфике у литературы и изобразительного искусства общий объект художественного исследования — человек и общество, одна цель — выразить духовное содержание окружающей их жизни.

В конце XIX века в России Л.Н.Толстой оказался центральной фигурой литературного развития. Его авторитет был настолько высок, что русские и зарубежные писатели нескольких десятилетий сверяли по нему свои художественные искания и эстетические пристрастия. После духовного перелома начала 80-х годов (время перемены общественно-политических и художественных ориентиров писателя) Толстой не только гневно обличал пороки современного ему общества, но и вынашивал мысль о коренной переделке мира в интересах крестьянства прежде всего. Его политическая и нравственная доктрина сводилась к религиозной проповеди смирения, «непротивления злу насилием», что представлялось ему единственно верным путем к разумному общественному устройству, которое должно соответствовать началам добра, любви и справедливости. Эти принципы, лежащие, по Толстому, в основании будущего общественного уст-

роительства, казались ему единственно верными, универсальными, могущими привести человечество к обновлению — прежде всего нравственному.

Л.Н. Толстой глубоко верил в преобразующую силу искусства. Судьба искусства и художника в окружающем его мире, будущее искусства — эти проблемы постоянно интересовали его. Писатель был не только творцом, но и теоретиком искусства. Художественные взгляды и симпатии Л.Н. Толстого определялись его философско-этической позицией, претерпевшей сильную эволюцию на протяжении 1880 — 1890-х годов.

Толстой еще в 1860-х годах, будучи за границей, сблизился с художниками. Но эта близость была эпизодической и в какой-то степени случайной, хотя несомненно плодотворной для общающихся сторон. В 1882 году началась работа Толстого над его знаменитым трактатом «Что такое искусство?». С этого времени его жизнь оказалась теснее, чем прежде связанной с русским изобразительным искусством. Опубликован трактат был только через 17 лет.

Какое искусство Толстой считал истинным, какие предъявлял к нему требования? На эти вопросы он ответил не только в трактате, но и в своих художественных произведениях, в целом цикле статей. По его мнению, на протяжении всей истории культуры каждый писатель стремился дать свое определение искусства, но все они выражали лишь личные точки зрения или взгляды.

В трактате «Что такое искусство?» Л.Н. Толстой разделяет «настоящее» искусство от «поддельного». Признак настоящего искусства — это его «заразительность», т.е. способность человека воспринимать чувства художника и переживать их как свои собственные. На этом основывается специфика искусства, в этом заключается своеобразие его как особой формы человеческой деятельности. На это специфическое свойство (заразительность) указывалось в эстетике и до Толстого, но лишь Толстой подчеркнул и обосновал его с большой силой, лишь после появления его трактата теоретики искусства ввели это понятие в широкий обиход. Искусство становится более или менее заразительно вследствие трех условий: 1) большей или меньшей особенности того чувства, которое передается; 2) большей или меньшей степени ясности передачи этого чувства и 3) искренности художника, то есть большей или меньшей силы, с которой художник сам испытывает чувство, которое передает» [2, с. 105]. Чем особеннее передаваемое чувство, тем оно сильнее действует на воспринимающего, — считает автор. Ясность выражения чувства содействует заразительности, потому что, в сознании своем сливаясь с автором, воспринимающий тем более удовлетворен, чем яснее выражено то чувство, которое, как ему кажется, он уже давно знает и испытывает и которому теперь только нашел выражение.

«Более же всего увеличивается степень заразительности искусства степенью искренности художника, ... чтобы художник испытывал внутреннюю потребность выразить передаваемое им чувство» [2, с. 106]. Толстой считает, что третье условие — искренность — есть самое важное. Отсутствие одного из условий делает то, что произведение уже не принадлежит к искусству, а к «подделкам» под него [2, с. 107]. Он разделил произведения настоящего искусства на хорошие и дурные, а затем хорошее искусство подразделил на «высшее» и «житейское». К высшему искусству он предложил отнести художественные произведения, выражающие «религиозное сознание своего времени», к житейскому — произведения, объединяющие людей в простых, всем доступных и «безгрешных» чувствах.

В пятой главе трактата «Что такое искусство?» Толстой дает определение искусства. «Для того, чтобы точно определить искусство, надо прежде всего перестать смотреть на него как на средство наслаждения, а рас-

сматривать искусство как одно из условий человеческой жизни. Рассматривая же так искусство, мы не можем не увидеть, что искусство есть одно из средств общения людей между собой» [3, с. 17]. Таким образом, автор определяет и коммуникативную функцию искусства. По Толстому, предмет, цель и содержание искусства, его смысл и сущность заключаются не в достижении впечатления красоты и не в доставлении удовольствия и наслаждения, а в передаче различных человеческих чувств — хороших и дурных, сильных и слабых, веселых и грустных, одним словом — самых разнообразных независимо от их этической окраски. Если эти чувства передаются читателю, зрителю, значит, мы имеем дело с искусством.

Толстой утверждает, что искусство, как и наука — это необходимое условие человеческой жизни: «Не будь наук и искусств, не было бы человека и человеческой жизни» [3, с. 17]. Сферу искусств писатель представляет себе очень широкой. «Вся жизнь человеческая наполнена произведениями искусства всякого рода, от колыбельной песни, шутки, передразнивания, украшений жилищ, одежды, утвари, до церковных служб, торжественных шествий. Все это деятельность искусства» [3, с. 17]. Главная цель искусства, считает Толстой, — сказать правду о душе человека, сказать такие тайны, которые нельзя высказать простым словом: «Искусство есть микроскоп, который наводит художник на тайны своей души и показывает эти общие всем тайны» [4, с. 224 — 225].

Размышляя о задачах искусства, автор говорит, что оно должно устранять насилие, а религиозное искусство «проложит в душах людей те рельсы, по которым естественно пойдут поступки жизни людей, воспитанных искусством» [2, с. 151]. Писатель считал, что задача христианского искусства — осуществление братского единения людей.

Л.Н. Толстого волновали проблемы русского искусства, живописи, в частности. В общении с художниками он находил стимул и опору для своих философско-эстетических и нравственных исканий, источник обогащения и обновления многокрасочной писательской палитры. С другой стороны, русские художники испытывали на себе многообразное творческое воздействие идей и образов его произведений [5, с. 167]. Толстой привлекал художников как гениальный писатель и в высшей степени самобытная личность. По словам Репина, Толстой был для художников поистине «неисчерпаемым сюжетом» [6, с. 37]. Каждый из них в той или иной мере испытал на себе воздействие его личности. Близость Толстого к художникам, его дружеские отношения с И. Крамским, И. Репиным, Н. Ге, В. Перовым и другими имели идейные предпосылки. Толстого привлекали не только личные качества этих художников, но и характер их творчества, взгляды на искусство как фактор нравственного воспитания, призванного будить совесть у людей. Толстой видел в этих людях своих соратников, ратовавших за искусство, защищающее коренные интересы народа, под которым он подразумевал в первую очередь крестьянскую Россию в ее патриархальном состоянии. Они были единомышленниками в той степени, в какой говорили правду о тяжелой жизни народа. Живописцы восхищались смелостью писателя, его протестом против самодержавия, хотя не все из них могли принять его религиозную философию и его взгляды на задачи и функцию искусства в обществе.

Первым крупным живописцем, с которым познакомился Толстой, был И.Н. Крамской. В 1872 году на второй Передвижной выставке была показана картина Крамского «Христос в пустыне». Толстой обратил внимание на это произведение. Христос Крамского — человек, мучительно раздумывающий над судьбами лю-

дей. Традиционную евангельскую тему художник использовал для того, чтобы выразить идею моральной ответственности человека перед обществом, близкую взглядам Толстого [5, с. 167]. Крамской, как и Толстой, видел в искусстве средство служения народу, боролся за его идейность, национальную самобытность. Взгляды на искусство как на средство служения народу сложились у Крамского уже в ранний период творчества в стенах Академии художеств. По инициативе этого художника группа выпускников Академии отказалась писать программную работу на заданную тему, потребовал свободного выбора сюжета. Так возникли Артель художников, а затем и Товарищество Передвижных выставок. В 1873 году Крамской пишет знаменитый портрет Л.Н.Толстого. На следующий год, в 1874 году, Крамской создает портрет крестьянина — «Полесовщик», в 1882 году — портрет крестьянина «Мины Моисеева», в 1883 году — «Крестьянина с уздечкой» [5, с. 168]. Крестьяне на портретах Крамского, как и в произведениях Толстого, — это сильные, пронзительные люди.

В 1882 году Толстой познакомился с художником Н.Н. Ге [5, с. 169]. Воспитанник петербургской Академии художеств, Ге оставил заметный след в русской живописи. Значительное место заняли в его творчестве евангельские темы. Уже в ранний период своей деятельности он начал трактовать их по-своему. В 1863 году Ге написал картину «Тайная вечеря». Религиозный сюжет художник истолковал как реальную человеческую драму. Образы Христа и учеников были написаны с натуры — с рыбаков и горожан. Произведение отличалось свободой композиции; большая роль в выражении эмоционального замысла отводилась свету. Картину высоко оценил Толстой. Далее Ге обращается к историческим сюжетам («Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе», 1871). После знакомства с Толстым Ге вновь возвратился к евангельским темам. Под влиянием идей Толстого Ге пришел к выводу, что общественное зло можно уничтожить путем нравственного самоусовершенствования. В это время художник создал исполненные драматизма картины о жизни и страданиях Христа, близкие к религиозным взглядам Толстого. Такова картина «Милосердие или не Христос ли это». Христос был изображен на ней нищим. Позднее художник уничтожил эту картину как неудовлетворившую его. Были написаны: «Выход с Тайной вечери» (1889), «Что есть истина?» (1890), «Совесть» (1891), «Суд Синедриона» (1892), «Голгофа» (1892), «Распятие» (1892 — 1894). Все эти картины прославляли красоту человеческого подвига во имя идеи, были проникнуты толстовским духом возмущения против лживости господствующей морали. Картина «Распятие» произвела на Толстого особенно сильное впечатление. Для Ге Толстой являлся фактором его духовного движения. Эстетические взгляды Толстого были в такой степени значительны для художника, что, по свидетельству Т.Л. Толстой-Сухотиной, следуя за писателем, «Ге стал относиться менее строго к форме, а все свои усилия обращал на содержание своих картин» [7, с. 161]. В картине «Что есть истина?» Толстой видел сюжет непреходящий, не умирающий для всех времен. Столкновение духовного с плотским — вот что более всего отвечало в полотне Ге философским исканиям Толстого. Позиции Ге и Толстого в трактовке образа Христа полностью совпадали: здесь Христос лишен всякой романтической окраски. Исследователь творчества Ге Н.Ю. Зоограф справедливо отмечает, что «евангельская трагедия наполняется острым социальным смыслом. В живописи позднего Ге ярко преломился критический пафос Толстого» [7, с. 161]. Об отношениях Толстого и Ге принято говорить как об отношениях учителя и ученика и в то же время

как о единомышленниках. За творчеством Ге Толстой наблюдал до конца и был полностью удовлетворен итогами его работы, во всем считался с Толстым и Ге.

Влияние Толстого испытали на себе и художники, не принявшие целиком его философских убеждений. Определенное влияние Л.Н.Толстого можно отметить и на творчество И.Е. Репина. Репин написал на философско-моральные темы, близкие Толстому, несколько произведений («Николай Мирликийский избавляет от казни трех невинно осужденных», «Искушение Христа», эти картины были написаны в нескольких вариантах). Надо признать, что в нравственно-философских вопросах между Толстым и Репиным не было такого единодушия, как между Толстым и Ге. В картинах Репина Толстому недоставало идей, которые бы двигали общество вперед. Корни несоответствия точки зрения Толстого на творчество Репина с традиционными взглядами следует искать в кардинальном различии их эстетических и социальных воззрений. Репин, в свою очередь, не принимал Толстого-моралиста. И тем не менее длительное и достаточно интенсивное общение с писателем имело огромное влияние на художника. Под влиянием Толстого в 1896 году Репиным была написана картина «Дуэль» (она имела второе название «Простите». Смертельно раненный на дуэли простил своего убийцу и просил у него прощения. Писателю очень понравилась эта картина. Толстой приветствовал искусство, которое волновало нравственное сознание русского общества, тем более, что эта проблема была очень актуальна для общества того времени, так как дуэли получили распространение в офицерской среде. Вопрос о них приобрел большое общественное значение. Проводя параллель между Толстым и Репиным, В.Стасов писал: «Конечно, Репин не Лев Толстой, о том и речи нет, но он тоже принадлежит к той самой породе людей и художников, у которых главный герой их рассказов и изображений — правда, неподкупная, ничем не заласкиваемая, никакими сластями и полезными соображениями, и в этом вся его сила и обаяние» [8, с. 52].

Толстой встречался с художником М.В. Нестеровым. Созерцательность и умиротворенность героев картин Нестерова, их близость природе, патриархальная настроенность импонировали писателю. Толстому понравилась известная картина Нестерова «Сергий с медведем». Нестеров считал, что в Толстом он нашел сильного духом человека, который необходим ему для моральной поддержки [5, с. 177]. Художник высоко чтит Толстого как писателя, но, подобно Репину, не разделял учение о непротавлении злу насилеием. Общение Толстого и Нестерова не способствовало сближению их взглядов, хотя Толстой и ценил Нестерова за то, что тот в произведениях своих выражает настроение народа.

Художникам-современникам посчастливилось создать замечательную галерею портретов Толстого, в каждом из них запечатлены черты неповторимой, многогранной личности писателя: в первом портрете Крамского 1873 года, в портрете Ге, где Толстой изображен в момент творчества, в портретах и рисунках Репина, составляющих в совокупности художественную летопись яснополюнской жизни Толстого, в пастелях Пастернака, в полотнах Нестерова, в последнем портрете, сделанном Мешковым в 1910 году. Собранные воедино, эти портреты создают живой образ Толстого.

Дружба Толстого с художниками — пример деятельной связи двух искусств, имевшей важное значение для русской художественной культуры. Как справедливо заметил И.А.Бродский, многое из того, что было создано в русском искусстве во второй половине XIX века, имеет определенную параллель с мощным всеохватывающим сложнейшими аспектами жизни «толстовским реализмом» [9, с. 36]. Это было хорошо подмечено французским критиком А. Бонье, встречавшегося

с Толстым в 1897 году. «Разве историческая живопись Репина не обнаруживает тех же мотивов, что и исторические романы Толстого? И не кажется ли религиозная живопись Ге вдохновенной толстовской верой, согласно которой «христианство» не мистическая, а нравственная доктрина? Толстой придает очень большое значение творчеству Ге, который был в последние годы своей жизни лучшим его другом» [9, с. 36].

Таким образом, среди современников Л.Н.Толстого трудно назвать имя художника, который не испытывал в той или иной степени интереса к творчеству и

личности писателя, а многие из них и его влияния на свое творчество. Несомненно, что взгляд Л.Н. Толстого на характер взаимоотношений литературы с живописью и до наших дней сохраняет свою теоретическую и практическую ценность. На слово и мнение Л.Н. Толстого ориентировались в своем творчестве русские художники; рождалось духовное единение писателя и живописцев, гармонизирующее общество в целом. Очевидно, это возможно потому, что Л.Н. Толстой как никто другой ощущал особенности своей эпохи.

Библиографический список

1. Сарабьянов, Д.В. Суриковские чтения / Научно-практическая конференция. — Красноярск, 1998.
2. Толстой, Л.Н. Что такое искусство? // Л.Н.Толстой. Литература, искусство. Сост. О. Михайлов. — М.: Современник, 1978.
3. Ломунов, К.Н. Лев Толстой об искусстве и литературе // Лев Толстой об искусстве и литературе, Т.1. / Под ред. А.Г. Марусич. — Москва, 1958.
4. Толстой, Л.Н. Полн. собр. соч. М., 1951. — Т. 29.
5. Кузьмин, А.И. Лев Толстой и русские художники. — Литература и живопись. Сборник статей. — Ленинград: «Наука», 1982.
6. Лев Николаевич Толстой в изобразительном искусстве. Альбом. Автор-составитель Ершова О.Е. и Поповкина Т.К. — Москва, 1979.
7. Кузьмина, Л.И. В поучение потомству... Л.Н. Толстой и русские художники. // «Звезда». — 1978. — № 9.
8. Стасов, В.В. Статьи и заметки. — М., 1952.
9. Бродский, И.А. Лев Толстой об искусстве // «Художник». — 1978. — № 9.
10. Кисунько, В. Всеобъемлющая душа Толстого // «Художник». — 1978. — № 9.
11. Плотников, В.И. Когда Лев Толстой начал писать свой трактат об искусстве? // Русская литература. — 1978. — № 3.

Статья поступила в редакцию 16.11.08

УДК 75 (315)

Сино Гуань, аспирант АлтГУ, г. Барнаул

ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЯЗИ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЯ И ЯПОНИИ

Рассмотрена динамика взаимного влияния китайского и японского монументального искусства с VIII по XVIII столетие. Анализируются наиболее интересные памятники различных стилей.

Ключевые слова: монохромная живопись, японский стиль, материалы, мотив, идея, декоративная живопись, ширма.

Большинство памятников японской живописи несет следы влияния китайского стиля эпохи Тан (618-907 гг.), от которой японцы восприняли гармоничность и мощный созидательный пафос образов. Стиль эпохи Тан стал основой живописи Японии. Средневековая Япония была страной, культура которой охотно воспринимала всё новое и передовое, что было уже создано к этому времени в Китае. В VII веке под влиянием Китая в Японию пришли даосизм, конфуцианство, а также китайская иероглифика. Начиная с VIII века, китайское изобразительное искусство оказывало большое влияние на дальнейшее формирование и развитие живописи в Японии. В XIII веке, после ослабления контактов Японии с материком, начинает формироваться японский национальный стиль. Влияние китайского искусства на искусство Японии носило различный характер. Архитектура отличалась по форме, но оформление интерьеров (роспись, ширмы) выполнялись по китайскому образцу. Пейзажные ширмы из храма Тодзи — один из наиболее интересных памятников, по которому можно судить о постепенном преодолении китайского влияния и сложении национального японского стиля живописи — «ямато-э». Изображенные на них фигуры написаны в китайском стиле, а пейзаж — носит чисто японский характер, так как именно с конца XIII века и на протяжении XIV века постепенно начинает складываться другая традиция пейзажной живописи, основанная на китайских прообразах. Это была принципиально иная

художественная система, основой которой был идеализированный концептуальный пейзаж — «горы-воды» (кит. — шань-шуй, яп. — сан суй). Нужно отметить, что жанр пейзажа — «шань-шуй» — сложился и развивался в Китае на протяжении длительного времени. Целью китайского художника-пейзажиста было не изображение конкретного увиденного уголка природы, а передача общей панорамы мира. Причиной такого подхода было то, что искусство живописи Китая формировалось под влиянием философских концепций буддизма и конфуцианства. Основу данных учений составляло представление о природе, как о космосе, задачей живописи был поиск визуальных форм выражения представлений о мироздании, закономерностях и внутренних взаимосвязях всех его элементов. На этой основе на протяжении длительного периода времени складывалась особая система выразительных средств китайского живописного пейзажа. Очагами влияния Китая на японскую культуру с конца XII века стали буддийские монастыри школы Дзэн, это нашло свое отражение в живописи. Примером может служить монохромная живопись тушью, основные принципы которой, были восприняты японскими живописцами с готовых образцов канонической системы живописи «шань-шуй». Эти принципы существенно отличались от приемов живописи «ямато-э». В истории развития японской декоративной живописи принято выделять три этапа: эпоха Адзуты-Мамояма (1573-1615), первая половина XVII века, начало XVIII

века. Форма и конструкция традиционного японского жилища зародилась еще в древности, материалом для изготовления служило дерево. К концу XV – началу XVI века сформировался архитектурный тип японского здания, который существенно отличался от европейского. Традиционный дом планировался из расчета роста японца (1,7 м), а оформление интерьера рассчитывалось с точки зрения не стоящего, а для сидящего на полу человека [1]. Росписи в интерьере зависели от величины панелей стен и выполнялись исходя из того, что пол, на котором главным образом сидели, был основой жизненной поверхности, поэтому нижний край росписей фактически сливался с полом. В интерьере не было никаких объемных предметов, и поэтому роспись воспринималась в свободном пространстве. К середине XVI века сформировался стиль светской архитектуры — Сёин-Дзукури, для которого характерно прямоугольное в плане здание с кровлей, опирающейся на столбы. Вытянутость сооружения по центральной оси создавала проблемы освещения помещения, из-за которых возникали сложности с восприятием росписей. Во второй половине XVI века появляются более обширные по площади помещения. Так же в эпоху Мамоэма возникла необходимость в организации пространства для проведения «чайных церемоний». Декоративная живопись в этот период заняла ведущее место и стала официальным искусством правящих страной военных диктаторов. В декоративной живописи XVI — XVII веков наиболее значимой становится идея вечности бытия окружающего мира. Правители, сооружая дворцы и замки, стремились к укреплению своей власти и утверждению личной диктатуры. Характерным примером декоративной живописи данного периода можно считать росписи ширм, выполненные живописцем Таварая Сотаци. Характерной особенностью декоративного решения интерьера японского помещения в XVII — XVIII веках являлось то, что ширма для него стала аналогом картины в Европе [1]. Если синтез деко-

ративной живописи и архитектуры периода Мамоэма опирался на универсальность трактовки образов, основанных на архетипах национального сознания, то в формировании ансамбля следующего столетия на первый план выдвинулись пространственно-пластические связи. Примером могут служить произведения Таварая Сотаци и Огата Корина, в которых существенно возросла роль орнаментального ритма. Современное японское искусство, как и искусство стран Азии в целом, имеет двойную структуру основ. Политика самоизоляции Китая в XVII-XIX веках, целью которой была консервация существующего политического устройства, привела к всё нарастающему разрыву с европейской культурой. Китай только с 1952 года стал открыт для взаимовлияния других стран, а взаимообмен культур Европы и Японии произошел на 132 года раньше. Как следствие этого современное искусство Японии возникло на 42 года раньше современного искусства Китая. Япония стала основным проводником в изучении европейских школ для Китая. Современное китайское искусство привносили с собой студенты, вернувшиеся после обучения из Японии. Культура Китая имеет много общего с культурой Японии, но так же и несет в себе существенные различия. Китайская живопись делает акцент на морали и доброте, японская — подчеркивает красоту и декоративность. Китайские художники заостряют внимание на философских размышлениях и теории, японские — большее внимание уделяют чувствам и интуиции. Первоначальная роль Китая как наставника Японии во всех областях культуры со временем изменилась; после второй мировой войны ведущая позиция традиционного искусства в Японии пошатнулась. С 70-х годов XX века наступил период, когда японцы постигали европейскую живопись, используя опыт китайского искусства XX века [2]. В настоящее время можно сказать, что Япония, будучи ранее прилежным учеником сама стала учителем в постижении европейского искусства для современного Китая.

Библиографический список

1. Декоративные росписи Японии 16-17 вв. От Кано Эйтоку до Огата Корина. — М., 1989.
2. Журнал «Мэшу» («Искусство»). — Пекин. — 1990.

Статья поступила в редакцию 14. 01.09

УДК 751.Л

Е.Ю. Личман, соискатель АлтГУ, г. Павлодар

ПРОСТРАНСТВО КАЗАХСКОЙ СТЕПИ В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИКОВ 50-60-Х ГОДОВ

В статье рассматривается проблема воплощения пространства степи в творчестве казахстанских живописцев 50-60-х годов. Определяются особенности индивидуального стиля художников: М. Кенбаева, К. Тельжанова, С. Романова в передаче самобытности казахской степи.

Ключевые слова: пространство, творческая индивидуальность, стиль, образ степи, традиция.

Основой творческого потенциала казахского народа является его первоисточник — природно-культурное пространство, которое он осваивал и формировал веками.

Казахский ученый Джангильдин Н. пишет: «... «лицо» народа во многом определяет своеобразие окружающей его природы, среди которой он вершит свою историю» [1, с. 78]. Ему вторит русский мыслитель И.А. Ильин: «...Национальная территория не есть пустое пространство «от столба до столба», но историческое данное и взятое духовное пастбище народа, его творческое здание, жилище его грядущих поколений». Так и для казахов степь — alter ego и воплощенная метафора народного духа, историческая перспектива (а не просто физическая протяженность), в которой он само-

утверждается, самораскрывается, самоидентифицируется и познает себя [2].

В казахской философии понятия природы и человека не существуют друг без друга. Понимание природы, как родного пространства, во многом определяет основу казахского искусства. В нем находят отражение разнообразные формы взаимодействия человека и окружающей среды. Многие исследователи подчеркивают, что ведущим пространственным образом в традиционной казахской культуре является бесконечная горизонтальная плоскость, условно обозначаемая как «равнина». Он представляет собой отражение бесконечно тянущихся степных просторов.

При традиционном кочевом образе жизни имеет место эстетизация природного ландшафта. Природный

мир — одно из оснований, на котором выросло национальное мироощущение кочевника. У каждого народа свой ландшафт, в восприятии которого преломляются его культурные традиции и в последующем переносятся в произведения искусства. Определяющим комплексом в природе казахского народа стали степи и горы. Бесконечная ширь, и высота оказали несомненное влияние на жизнь кочевых племен, в которой суровый быт сочетался с ярко выраженным стремлением к высокому и духовному.

Анализ творчества ведущих казахстанских мастеров изобразительного искусства показывает целостность культурного поля, в котором существует изобразительное искусство. Это объясняется тем, что кочевой образ жизни определяет характер пространственных представлений, отражающих специфику освоения человеком бескрайних просторов степного пространства. Эти представления формируют приемы структурирования природного ландшафта, и являются одной из основ традиционной казахской культуры. Основным ландшафтным мотивом, нашедшим отражение в искусстве Казахстана, является степь.

Среди художников 50-60-х годов, в творчестве которых образ казахской степи нашел наиболее многогранное реалистическое преломление, являются живописцы Аубакир Исмаилов, Молдахмет Кенбаев, Канафия Тельжанов, Сабур Мамбеев, Сахи Романов.

Тема степи главенствует в творчестве казахстанских живописцев 50-60-х годов. Однако подход к ее интерпретации был различным, в зависимости от тенденций характерных для того или иного десятилетия. Творчество живописцев 50-х годов характеризуется реализмом изображения и романтико-эпической приподнятостью, в которых звучат вечные мотивы: безграничность степных просторов, единство природы и человека, гармония мира. Мир степного пространства опоэтизирован от сугубо лирических личностных состояний, до национально значимых. Импрессионистическая манера в рамках соцреалистического канона определяет характер пейзажной живописи 50-х годов. Тенденции, возникшие в пейзажной живописи романтизация природных мотивов, сохраняют актуальность в творчестве многих казахстанских художников. Среди них Молдахмет Кенбаев.

Если подобрать основной эпитет, наиболее ярко выражающий настроение художественных полотен М.Кенбаева, это теплота и трепетное отношение к тем образам, которые становятся для художника важными и подвигают его на творческое самовыражение. Две ипостаси, которые являются ключевыми в творчестве М.Кенбаева — мягкость, задушевность, лиризм и вторая — звонкость, жизнеутверждение, радость бытия. Эти смысловые параллели достаточно убедительно проявляются во всех полотнах, где ключевым становится образ степи. Можно провести четкую грань и определить две основные тенденции его развития. Первая — степь как родная земля, свой дом, где нет перипетий борьбы и накала страстей. Обжитость, в которых степное пространство воспринимается как родное место, земля отцов, уютный дом, где царит покой. И второе — напоенная солнцем, овеванная горячими ветрами, звучащая, как яркий, знойный день, где место многоголосому тою, яркому празднику, энергичным скачкам, задорным играм, веселым песням и состязаниям.

Национальное казахское мировоззрение строится на противопоставлениях: день — ночь, белое — черное, Земля — Небо, которое несет глубокий философский смысл. Утро жизни — молодость; зрелость жизни — старость. Молодость — беззаботность, энергия, задор. Старость — мудрость, уравновешенность, степенность. Так и в обобщимом Кенбаевым степном пространстве есть место чуткости и проникновенному взгляду на степь с высоты прожитых лет, это внутренняя сосредоточенность и глубина.

Картины: «Песнь чабана», «Беседа». И задорному, цепкому взгляду юноши, это молодецкая распахнутость и открытость. Картины: «Ловля лошади», «Праздник урожая». Образ степного пространства в первых работах автора мягкий, лиричный, камерный. Работы созданные позже отличаются буйством красок, цветовыми контрастами, энергичными линиями, быстрыми ритмами.

Оставаясь в русле русской реалистической живописной школы, Молдахмет Кенбаев является приверженцем национальных истоков. Не приукрашивая жизнь, он просто и убедительно расставляет смысловые акценты в своих произведениях посредством образов, которые выражают его истинные духовные константы. Уникальность произведений Молдахмета Кенбаева заключается в том, что рамки соцреалистических канонов не мешали художнику на основе незамысловатых сюжетов его полотен выразительно и точно, без лозунгов и возвышенного оптимизма, ясно проявить свое личностное отношение к главной ценности находящейся вне всякой политики, духовному пространству своего народа, казахской степи. Тонко чувствуя родную землю, Кенбаев умеет наделить ее безграничным богатством человеческих мыслей и чувств. Разнообразя ритмический строй своих полотен, живописец придает им самые разные оттенки настроений — от неторопливой созерцательности и задумчивости до буйной удали и неумности темперамента. Безусловно, Молдахмет Кенбаев художник своего времени, но индивидуальность его самовыражения подчеркивается выбором национальных образов. Истоки его мировосприятия рождены в пространстве казахских степей, и именно их с реальной достоверностью, он жизненно убедительно утверждает в своих произведениях [3, с. 20].

Особенностью творчества живописца К.Тельжанова является дух социалистической приподнятости, которым наполнены почти все его полотна. Нельзя сказать, что в них отсутствует национальная определенность, но она высказывается художником очень броско, эмоционально возвышенно и пафосно. Его картины — это лозунги-плакаты. Нет той мягкой доверительной атмосферы картин Кенбаева, внутреннего умиротворения, покоя, сосредоточенности и лиризма. Даже в полотнах с родными этнографическими мотивами явно чувствуется социалистическая ангажированность. Характерная для плакатной стилистики манера письма, заостренная направленность коротких мазков, как правило, вертикально расположенных, стремящихся вверх.

Нет певучести и протяженности пространства, созерцательности и погруженности в родную стихию. Есть пафос гордости и устремленного взгляда поверх степного пространства. Порыв, приподнятость, возвышенность вот составляющие, характеризующие основной эмоциональный строй картин Канафия Тельжанова. Степь для Тельжанова это поле созидания и пространство исторического самовыражения казахского народа. Это не колыбель и не уютное обжитое пространство — это место приложения сил молодых и идущих по пути свершений и созидания нового. Степь это историческое поле действия, в котором разворачиваются все основные события середины 20 века, поднятие целинных земель, строительство новых домов, определение границ Родины.

Картины «Кокпар», «Под звуки домбры», «Под небом родины», «Вечер» имеют один сюжетный ряд. Степь с ее незыблемыми традициями и национальными устоями, чередой будней и праздников не прерывает духовную связь поколений. Но теперь эта связь сквозь призму взгляда художника воспринимается по-новому. Несмотря на то, что именно пространство степного дома, родного очага позволило людям соединить свою жизнь незыблемыми устоями традиций национального мировосприятия, в череде вновь приходящих событий степнякам-кочевникам приходится обустраивать свой мир с точки нового социа-

листического отсчета. Связь поколений не потеряна, но в универсум степи ворвался вихрь социалистических перестроек, который вносит свои нетерпящие преград изменения, и казахи теперь одеты в красные рубашки и платки, не созерцательно мудро, а с возвышенным пафосом взирают на возделанные тракторами земли отцов. Степь это пространство для окультуривания земли, это место приложения планов новой социалистической республики, это гордость состоявшихся свершений.

В полотнах Тельжанова присутствует монументальный эпический размах. Степное пространство наполняется пафосом борьбы, атмосферой энергичных действий и схваток. Стремление к эпической масштабности, окрыленности необъятного простора в русле новых свершений — фоном для которых является степь, таков основной мотив его работ. Именно так К. Тельжанов в большинстве своих полотен представляет образ своего родного края, простора казахских степей.

Иная трактовка степного пространства наблюдается в 60-е годы. Центральной проблемой творчества живописцев становится поиск национального стиля живописи. Постепенно от реалистического натурализма происходит переакцентировка к национальным мировоззренческим истокам, которые приобретают яркий символизм, трансформируя пространство картин. Новые приемы живописи дают возможность художнику говорить на языке традиционной эстетики. Тема степного пространства звучит обостренно и ярко, благодаря использованию приемов национальной орнаментики крупномодульности, локальности цвета, монументальности форм сводится к отражению основной мифологической идеи о целостности мира. Живописные полотна С. Айтбаева, Ш. Сариева, С. Романова созданные в 60-х годах, являющиеся новаторскими в контексте обновленного воплощения темы степного пространства. В почерке каждого из них угадывается яркая индивидуальность.

Сахи Романов художник, который от тонкого лирика в первых своих работах, вырос в звучного глашатая в своих поздних произведениях. Это смена была продиктована не выбором новых сюжетов и тем, а сменой настроения полотен, и, прежде всего, была заявлена новым цветовым решением. В пастельные, нежно-голубые и зеленые тона пространства картин 50-х начала 60-х годов внезапно вторгается звучный красный цвет. Сначала художник играет полутонами, потом явно фрагментирует его, затем утверждает акцентом на фоне других красок, а далее, пламенея этот всплеск, становится главенствующим и кардинально перестраивает гамму выраженных художником чувств. Смысловой строй картин живописца, начиная от пейзажа и заканчивая историческими сюжетами, с преобладанием красного цвета озвучивает полотно сочно и ярко, эмоционально мощно и уверенно, заявляя о новизне восприятия мира художником. Красный цвет доминирует во всех полотнах. Звуковые пятна локально и ярко воспринимаются на фоне плавных линий присущих именно почерку Сахи.

Происходит удивительное переосмысление и явное торжество цвета над формой и линией. Пространство картин Сахи достаточно компактно, нет широты и горизонтальной протяженности холста, есть внутренний объем, который создан за счет крупных, смело положенных линий. Долгие и певучие, они воспринимаются как рельефные, при этом сохраняют мягкость очертаний. Нет бликов и полутонов, мягко переходящих один в другой, во всех полотнах присутствуют звучные локальные модули, крупно выделяющиеся отдельными островками и заполняющие пространство картины по всей траектории смело и ярко.

Библиографический список

1. Ниязов, А. Степь и город в современной живописи Казахстана // Мысль. — 2007. — №12.
2. www.kudryawzew@ru

Создается ощущение индивидуального смыслового прорыва, которым художник пытается устранить предел творческой свободе и дать яркость самовыражения своего личностного видения мира за счет гармонично и броско звучащего красного цвета. Красный цвет как вызов миру является главенствующим, интересно и свежо звучит в полотнах картин, становится символом живописи Сахи Романова. Особенность почерка Романова, игнорирование им коротких мазков, за счет решительно очерченных, но мягко текущих протяженных линий складывается ощущение рельефности, хотя нет трехмерного взгляда и погружения в необъятную даль и глубину.

Первые работы С. Романова созданные вначале творчества «Вечер на джайлау» 1957, «Баян-Аул.Степь цветет» 1960 по стилю перекликаются с полотнами М. Кенбаева «Беседа» и «Песня чабана». Сюжетная канва, точность следования в показе степного пространства, цветовое решение. Тем не менее, уже в первых работах С. Романова чувствуется отхождение от канонов импрессионистической живописи М. Кенбаева. Нет размытости и пастельности, нет лиризма и мягкости, нет философской созерцательности и романтической задумчивости. Все более емко, реалистично, определенно по цвету. Никакой недосказанности и полутонов. Таковыми являются картины «Джайлау Каркара» 1968, «Под небом Родины» 1970, «Желтая степь. Аяк-Калкан» 1970, «Разговор. Аяк-Калкан» 1970, «Красная степь. Аяк-Калкан» 1970, «Степь. Разъезд» 1974 [4, с. 75].

Его творчество становится началом своеобразного преломления и трактовки национальных традиций декоративно-прикладного искусства в живописи. Достижения традиционного искусства казахов начали органично входить в арсенал молодого художника. Естественно, что цветовая реформа повлекла за собой все большую плоскостность в трактовке формы, так как аппликативная плоскость, обеспечивает наибольшую звучность локального цвета. Именно эти черты открывали в значительной степени возможность для включения в арсенал художника ряда выразительных средств традиционного казахского искусства, а значит его идеи.

Таким образом, художник Сахи Романов вместе с С. Айтбаевым и Ш. Сариевым стал новатором введения национальных истоков в живописное пространство полотен. Его творчество явилось переходным этапом от изобразительного искусства 60-х годов к 70-м, для которого стало характерным выраженное стремление к определенной стилистической системе, что было результатом изменений, произошедших в советском изобразительном искусстве в 60-е годы. Появляется ярко выраженное экспрессивное начало, что позволяет говорить о проявлении творческой свободы в работах живописцев поколения 60-х годов и проявлении этнических традиций в их живописи.

Таким образом, краткий обзор творчества самых ярких и многогранных художников 50-60-х годов позволяет отметить следующие особенности восприятия и воплощения пространства степи в их живописных полотнах. Почерк картин М. Кенбаева выявляет поэтическое восприятие жизни, тесно связанное с пониманием единства пространства природного и человеческого. Творчество К. Тельжанова декларирует степное пространство как место важных исторических свершений. Стиль произведений С. Романова утверждает формирование пейзажных живописных форм на основе этнокультурных традиций, которые глубоко укоренились в национальном сознании всех этих художников и нашли индивидуальное высказывание в пространстве их живописных полотен.

И.Г. Катенева, старший преподаватель НГПУ, г. Новосибирск

«НАКЛЕИВАНИЕ ЯРЛЫКОВ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ МАНИПУЛЯЦИИ В ТЕКСТАХ ОППОЗИЦИОННЫХ ИЗДАНИЙ

Статья посвящена изучению особенностей манипуляции массовым сознанием в текстах современных СМИ. Эффективность воздействия на целевую аудиторию и особенности языкового манипулирования рассматриваются на примере приема «наклеивание ярлыков». Объектом исследования являются материалы, опубликованные в общественно-политических оппозиционных изданиях «Завтра», «Новая Сибирь» и «Новая газета».

Ключевые слова: наклеивание ярлыков, манипуляция, журналистский текст, оппозиционное издание.

Сегодня остро стоит вопрос о специфике коммуникативной политики СМИ, которую реализуют журналисты в процессе общения с целевой аудиторией, так как СМИ совершенствуют мастерство намеренного манипулирования массовым сознанием. Р.Р. Гарифуллин отмечает: «Умышленное введение в заблуждение читателей, телезрителей и радиослушателей средствами массовой информации — распространенное явление. СМИ являются основным орудием политической и экономической борьбы и силен в ней не тот, кто порядочнее, а тот, кто может эффективно ввести в заблуждение своего оппонента. Именно поэтому приемы блефа и манипуляции, как нигде, более сосредоточены в СМИ. Более того, именно здесь они оказывают наибольшее влияние на общество» [4, с. 279].

В современных исследованиях психологов, лингвистов, политологов, журналистов стала актуальной проблема осуществления языкового манипулирования в рамках масс-медийного дискурса [7, 9, 11, 12, 13, 16, 17]. Понятие «языковое манипулирование» является более узким, чем «манипулирование». *Манипуляция* — это вид психологического воздействия, при котором мастерство манипулятора используется для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент [7]. *Языковое манипулирование* — это манипулирование, осуществляемое путем сознательного и целенаправленного использования тех или иных особенностей устройства и употребления языка [3].

В основе языкового манипулирования лежат такие психологические и психолингвистические механизмы, которые вынуждают адресата некритично воспринимать сообщение, способствуют возникновению в его сознании определенных иллюзий и заблуждений, провоцируют его на совершение выгодных для манипулятора поступков.

В рамках масс-медийного дискурса реализуется массовая манипуляция, так как оказывается направленное воздействие на массовую аудиторию. Основная задача СМИ — формировать общественное мнение, то есть создавать у адресата коммуникации выгодные для адресанта убеждения, реализация которых позволила бы инициатору общения (автору и/или заказчику публикации, сюжета) достичь намеченной цели. Следовательно, корреспонденты осознанно выбирают манипуляцию как коммуникативную стратегию общения с читателем (зрителем, слушателем). *Стратегия* — это глобальное коммуникативное намерение, речевой механизм воздействия, внесения изменений в сознание адресата, коррекция его модели мира [6].

Выбор манипуляции как основной стратегии общения с целевой аудиторией связан со спецификой информационной политики изданий. *Информационная политика СМИ* — идейно-творческая концепция ведущихся проблемно-тематических линий, характер которых определяется социальной позицией данного СМИ и воплощается в совокупности принятых форм реализации про-

граммы, направления. Основные черты этого направления определяются учредителем при разработке концепции СМИ в ходе подготовки его к регистрации [15]. Журналисты особенно эффективно реализуют манипуляцию в текстах политического дискурса. Согласно наблюдениям Н. А. Руженцевой, важнейшими признаками современного политического дискурса, основой которого является конкурентная борьба за власть, являются его волевая направленность и провокационно-манипулятивный характер [17]. В политических текстах СМИ ярко прорисовываются коммуникативные намерения авторов или заказчиков материалов, а также происходит концентрация различных тактик и приемов манипуляции, которые позволяют вести наиболее эффективную обработку сознания массовой аудитории. Так, К.В. Бахнян оценивает языковые манипуляции, используемые политиками и журналистами, как средство «промыывания мозгов»: «Именно язык является важным средством идеологического воздействия на массы, манипулирования общественным сознанием в интересах политической элиты» [1, с. 49].

Таким образом, особый интерес для исследования реализации манипуляционной стратегии в текстах СМИ представляют общественно-политические оппозиционные издания — издания, критикующие существующий режим и выдвигающие собственные альтернативные проекты развития общества [5]. Во-первых, информационная политика таких газет заключается в политической антипропаганде, то есть дискредитации представителей действующей власти. В качестве главного инструмента воздействия выбирается целый ряд эксплицитных и имплицитных манипуляционных приемов, максимальная концентрация которых в одном тексте позволяет автору эффективно встроить в сознание адресата определенную информацию (отношение к конкретному событию, лицу, социальному институту).

Во-вторых, оппозиционность является особым стилем общения с целевой аудиторией, который определяет выбор коммуникативных и языковых ресурсов. В результате манипуляция читательским сознанием реализуется в материалах, посвященных не только вопросам политики и экономики. Как правило, манипуляционные приемы, встречающиеся в публикациях о спорте, новостях культуры и т. д., оказывают достаточно эффективное влияние на сознание целевой аудитории. У читателя снижается порог критичности восприятия информации, следовательно, реципиент не осознает себя объектом манипуляции.

Универсальным манипуляционным приемом, который встречается в материалах, посвященных как политике, так и организации досуга, является прием «наклеивание ярлыков» (или «бездоказательное умаление авторитета»). Его суть заключается в обозначении события или действующего лица словом или выражением, изначально содержащим в себе негативный или, напротив, позитивный оттенок для сознания реципиента

[10]. Рассмотрим эффективность реализации данного приема и особенности его языкового воплощения на примере текстов трех общественно-политических оппозиционных изданий: «Завтра», «Новая газета» и «Новая Сибирь».

В текстах анализируемых СМИ этот прием часто используется для создания негативного отношения читателя к политикам, чиновникам и даже президенту Российской Федерации. Примеры: *«Впереди еще много напастей. Много зла, неверия, глупости. Власть полна прожорливыми хищниками, тупыми невеждами, тайными ненавистниками»* (Завтра, 2007, №49). Или: *«Поймать Путина и его сообщников за руку трудно — слишком профессионально они заматают следы своей неприличной деятельности. Видимо, переняли опыт Саддама Хусейна: американцы так и не смогли найти в Ираке достаточных доказательств коррупции при режиме Хусейна. Хотя Саддам и его сыновья купались в роскоши и ни в чем себе не отказывали»* (Новая газета, 2007, №9).

В рассматриваемых текстах дискредитация образа руководства страны строится на использовании эмоционально-оценочных слов, устойчивых сочетаний с негативной коннотацией (*прожорливые хищники, тупые невежды, ненавистники, сообщники, неприличная, коррупция, купаться в роскоши, ни в чем себе не отказывать*). Также во втором отрывке, помимо наклеивания ярлыков, реализован еще один манипуляционный прием — прием фидеистического согласия. Журналист представляет свое субъективное мнение (*поймать Путина и его сообщников за руку трудно*) в виде объективного факта, не требующего доказательств, или истины, не подлежащей сомнению. Чтобы создать у читателя иллюзию объективности освещения событий, корреспондент частично нивелирует категоричность своего заявления за счет введения показателя персуазивности (*видимо*). Правда, впоследствии автор публикации снова использует прием «бездоказательное умаление авторитета», сравнивая президента России с дискредитировавшим себя лицом — Саддамом Хусейном, режим правления которого погряз в коррупции. Следовательно, имя Саддама Хусейна становится контекстуальным ярлыком.

На страницах «Новой газеты» и «Новой Сибири» объектом критики являются не только члены правительства и общественные деятели, поддерживающие власть, но и представители оппозиции. Так, корреспонденты «Новой газеты» иронизируют по поводу слабости современной российской оппозиции и высмеивают поведение конкретных политиков, входящих в ее ряды. Например: *«Бесконечно обсуждая, кто будет “единым кандидатом”, представители оппозиции лишь превращают друг друга в лузеров. И оказываются не в оппозиции, а в каком-то совершенно другом месте»* (Новая газета, 2007, №46). Или: *«Как и уж такой весь из себя радикальный Проханов. Признаюсь, сперва меня раздражало, с какой небрежливостью либеральный боомонд принялся ласкать этого графомана-сверхпатриота. А после я, кажется, понял: и он приручен, куплен тусовкой, стал подобием госпожи Робски, и сами его фанфаронады на “Эхе” столь же страшны, как ритуальный оскал одомашненного хищника. Ну вроде как обстоит дело с вечно орущим по ТВ раскормленным плейбоем Митрофановым»* (Новая газета, 2007, №11).

Корреспонденты «Новой Сибири» занимаются не только дискредитацией, но и диффамацией деятельности конкретных политиков. В таких текстах прием «наклеивание ярлыков» базируется на использовании обценной лексики и языковой игре:

*Кириенко обманул —
Всех на «баксы» киданул*

*Он такой уже давно
Беспринципный, как ...
все российские олигархи!*

*В СПС теперь Немцов —
Председатель подлецов,
Сколько, бабка, ты не охай —
Твоя пенсия им ...*

Нужна только как средство спекуляции во время очередной предвыборной кампании! (Новая Сибирь, 2003, №47).

Характерной особенностью реализации приемов манипуляции в текстах оппозиционных изданий является их синкретичность. Так, в рассматриваемом отрывке, помимо приема «наклеивания ярлыков», основанного на употреблении слов с ярко выраженной негативной окраской (*обманул, беспринципный, олигархи, подлецы*), в том числе и элементов тюремно-лагерного жаргона (устойчивое выражение *кидануть на баксы*), журналист использует прием табуирования. Его суть заключается в сопоставлении имени героя с неприличными наименованиями или упоминании о человеке в непристойном контексте. Данное произведение представляет собой своеобразный ребус, который читатель должен разгадать, восстановив зашифрованные элементы обценной лексики. Как правило, для этого выбирается стихотворная форма, так как подразумеваемое неприличное слово определяется рифмой, а вербально выраженный вариант представляет собой нормативное словоупотребление. Подобная языковая игра позволяет журналистам, во-первых, зацепить внимание целевой аудитории, во-вторых, уйти от правовой и этической ответственности.

Корреспонденты «Новой Сибири» часто используют сочетание приемов «наклеивание ярлыков» и «табуирование» для дискредитации деятельности представителей власти городского и областного уровня. Как правило, такая конвергенция реализуется в заголовочном комплексе, так как учитываются психологические особенности восприятия информации целевой аудиторией (в процессе ознакомления с номером газеты читатель в первую очередь обращает внимание на заголовки, подзаголовки и лидер-абзацы публикаций).

Например, заголовок материала, посвященного аресту тиража газеты «Еженедельный город», в котором критиковалась деятельность заместителя губернатора Новосибирской области Алексея Беспаликова, — *«Утром в газете — и сразу в туалете»* (Новая Сибирь, 2007, №3). Или: *заголовок статьи, в которой рассматриваются перспективы реализации приказа президента о сокращении срока службы в армии до полутора лет: «Рвотный позыв на льготный призыв»* (Новая Сибирь, 2007, №15). Усиливают эффект воздействия рифмованность и ритмическая организация заголовка.

Приемы «наклеивание ярлыков» и «табуирование» объединяет общая задача — понижение социального статуса человека, оскорбление и унижение его достоинства. В. И. Жельвис указывает следующие средства, которые для этого используют журналисты: 1) сопоставление имени адресата с непристойными наименованиями; 2) обвинение в нарушении социального табу; 3) употребление сниженного или вовсе табуированного словаря как выразителя отрицательного отношения к герою, пренебрежения его социальным комфортом [8].

В свою очередь прием «бездоказательное умаление авторитета» базируется на использовании инвективной или близкой к инвективной лексики и фразеологии, то есть таких слов и выражений, которые выбираются журналистами для того, чтобы подорвать авторитет или опозорить конкретного человека, группу лиц, социальный институт. *Инвектива* — слова и выражения, заключающие в своей семантике, экспрессивной окрас-

ке и оценочном компоненте содержания интенцию (намерение) говорящего или пишущего унижить, оскорбить, обесчестить, опозорить адресата речи или третье лицо, обычно сопровождаемое намерением сделать это в как можно более резкой и циничной форме [14].

В работе «Понятия чести и достоинства, оскорбления и ненормативности в текстах права и средств массовой информации» представлена следующая классификация инвективной лексики и фразеологии, относящейся к сфере литературного языка: 1) слова и выражения, с самого начала обозначающие антиобщественную, социально осуждаемую деятельность: *бандит, жулик, мошенник*; 2) слова с ярко выраженной негативной окраской, составляющей основной смысл их употребления: *двурушник, расист, враг народа*; 3) названия профессий, употребляемые в переносном значении: *мясник, палач, коновал, чинуша (чиновник)*; 4) зоосемантические метафоры, отсылающие к названиям животных: *кобель, корова, свинья*; 5) глаголы с «осуждающей» семантикой или даже с прямой негативной оценкой: *украсть, хапнуть*; 6) слова, содержащие в своем значении негативную, причем весьма экспрессивную оценку чьей-либо личности: *гадина, скотина*; 7) эвфемизмы для слов первого разряда, сохраняющие их оценочный (резко негативный) характер: *женщина легкого поведения, путана, интердевочка*; 8) окказиональные каламбурные образования, направленные на унижение или оскорбление адресата: *коммуняки, дерьмократы, прихватизация, блудуары* [14].

Анализ материалов газеты «Завтра» показал, что на страницах данного издания прием «наклеивание ярлыков», как правило, реализуется за счет использования первых трех групп инвективной лексики. Например, корреспонденция под заголовком «**Предатели истории**», в которой рассматривается вопрос, почему семью праправнука русского адмирала Василия Степановича Завойко выселяют из дома, в котором члены этого рода жили с XIX века: «*В отличие от Москвы, где кардинальное избавление от коммунального быта началось в эпоху Никиты Хрущева, реконструкция исторической части Санкт-Петербурга только набирает обороты. Расселение питерских «трущоб» стало своеобразным бизнесом для недовольства и трагедий многих коренных питерцев. При этом набирает обороты любимая забава падких на «инвестиции» современных российских чиновников, ратующих за общеевропейские ценности — перлюстрация русской истории. История не знает сослагательного наклонения, но она хорошо знает, что такое предательство и забвение»* (Завтра, 2008, №34).

В текстах «Новой Сибири» в основе приема «бездоказательное умаление авторитета», как правило, лежит употребление зоосемантических метафор и глаголов с осуждающей семантикой. Примеры: «*Впрочем, пишутся смешные политические басни просто: важно правильно выбрать породы животных («Обезьяна и Аллигатор» — про Хакамаду и Зюганова, «Крыса и Слон» — про Явлинского и Харитонову, а «Свинья, козел, жаба и просто ничтожество» — про бывшего президента):*

Например: Один шакал (не скажем прямо кто)

Решил оставить всю страну без света.

И вот на это подговорил он дедушку Пихто,

Козла из Президентского совета» (Новая Сибирь, 2003, № 9).

В данном тексте основными языковыми маркерами манипуляции являются существительные (*обезьяна, аллигатор, крыса, слон, свинья, козел, жаба, шакал, дедушка Пихто, козел*). Д. Болинджер считает, что именно существительное выражает предубежденное отношение и фиксирует стереотипы гораздо сильнее, нежели прилагательное или глагол, поскольку существительное в силу своей номинативной специфики представляет качества человека как постоянные [2].

Как отмечает Н.А. Остроушко, наклеивание ярлыков — это прием речевого воздействия, лингвистической базой которого является свойство всякого наименования идентифицировать объект через определение его существенных характеристик. Классифицируя объект, раскладывая его по ячейкам в зависимости от признаков, имя как бы пригвозждает объект номинации в виде ярлыка к «позорному столбу» окончательно и бесповоротно [12].

В качестве глаголов с «осуждающей» семантикой, прямой негативной оценкой журналисты «Новой Сибири» специально используют слова тюремно-лагерного жаргона (*перевести стрелки, прессовать, наехать, крышевать, кинуть*). Например, «*Последний год в политических и околополитических кругах Новосибирска не прекращают разговоры, что перед губернаторскими выборами областная власть может «списать» Владимира Городецкого, перевести на него стрелки за все непопулярные решения власти»* (Новая Сибирь, 2003, №12). Или: «*Весь декабрь городские чиновники тщательно прессовали директоров школ на предмет взаимопонимания: поймите, мол, у мэрии финансовые проблемы, энергетики поджигают, а у вас и так зарплата повышенная»* (Новая Сибирь, 2002, №1-2).

Использование жаргонизмов позволяет не только дать оценку действиям отдельных лиц и социальных институтов, но и создать образ преступной власти, представители которой думают и ведут себя как «эзэки»: «*Все журналисты уже сказали о том, что коммунистов «отжали» из комитетов облсовета»* (Новая Сибирь, 2002, №1-2), «*Похоже, военные еще не до конца поняли, что их «кинули», и со зданием штаба ВВС СибВО они пролетают как фанера над Москвой»* (Новая Сибирь, 2006, №16).

Журналисты «Новой газеты» нередко используют такие виды инвективной лексики, как окказионализмы, эвфемизмы и названия профессий, употребляемые в переносном значении. Например, статья под названием «**Покидалы**»: «*В России кризиса нет. Как заметил премьер Путин, «кризис поразил мировую финансовую систему, а Россия переживает его последствия». И точно. Кризиса в России нет. Промышленный Урал стоит; Магнитка реально сократила производство на 70%; резервы ЦБ тают со скоростью от 3 до 7 млрд долларов в день... Кто сказал, что это кризис? Это совсем другое русское слово, тоже из шести букв, первая «П». А кризиса в России нет. Тут я с премьером согласна»* (Новая газета, 2008, №44). В данном тексте дискредитация деятельности правительства и премьера РФ строится на употреблении окказионализма «покидалы», эвфемизма «другое русское слово, тоже из шести букв, первая «П»», а также сочетания риторического вопроса и риторического тропа иронии. У существенного «покидалы», образованного от глагола «покидать», в контексте актуализируются два значения: 1) деньги, размещенные на счетах в других государствах (*Если эти деньги возвращаются в Россию, то зачем выводить их таким странным способом?*); 2) чиновники, обманывающие население страны. Второе значение появляется за счет ложной этимологизации (жаргонизм *кидалы*). Его выявлению способствуют как вербальные (*Правительство реализует гигантский проект отделения страны от ее доходов. Расходы — в России. Прибыль — в Швейцарии*) так и невербальные (карикатура, на которой изображены чиновники, улетающие на мешках с деньгами) средства.

Следовательно, в текстах анализируемых изданий для реализации приема «наклеивание ярлыков» используются все вышеперечисленные виды инвективной лексики, что позволяет журналистам наиболее эффективно влиять на сознание массовой аудитории. В некоторых публикациях прием «бездоказательного умаления

авторитета» является текстообразующим. Например, стихотворение, опубликованное в «Новой Сибири»:

Стенает Русь от вакханалий!

А свора купленных писак

Сие крушение морали

Зовет в газетках знаешь как?

«Закономерные процессы»!

И лезут, лезут из щелей

Остервенелые повесы,

Совокупленцы всех мастей;

Отчизнофобы, баблофилы,

Они хотят в годину слез,

Чтоб все и вся лишь семя лило!

Но — поднимается вопрос!

Он жгучий, как гиперболюид,

Фатальный, как метеорит:

А кто Россию обустроит?

Кто государство воскресит?

Сии? — жури, развлекайцы? (Новая Сибирь, №35, 29 августа 2008, С. 6)

В данном тексте для высмеивания работы журналистов официальных и проправительственных изданий используются окказионализмы (*совокупленцы, отчизнофобы, баблофилы, жури, развлекайцы*), экспрессивно-оценочные слова (*вакханалия, свора, купленные, остервенелые повесы*), название вызывающей негативные ассоциации профессии (*писаки*) и эвфемизм, сохраняющий негативный характер слова (*семя лило*).

Также журналисты изданий «Завтра», «Новая газета» и «Новая Сибирь» эффективно используют такой вид приема «бездоказательное умаление авторитета», как «завуалированное (непрямое) наклеивание ярлыков». Событие или герой материала напрямую не обозначаются словом или выражением, содержащим в себе негативный оттенок. Такая коннотация возникает в читательском сознании по принципу аналогии, так как номинация помещается в однородный ряд, остальные члены которого связаны с негативными жизненными явлениями: «*Предвыборное действо свелось к грандиозному митингу в Лужниках, на котором выступал Путин. К блеклым, как сухая ботва, дебатам. К попытке геев прорваться на избирательный участок*» (Завтра, 2007, №49).

Характерной чертой текстов оппозиционных изданий является реализация данного приема в заголовочном комплексе. Например, заголовок репортажа: «*Дневник коммуналистика. Выпуск первый: взятки, мат, «Единая Россия»*» (Новая газета, 2007, №17); надзаголовки полосы: «*Главврач в рясе, Путин топless и подсудный комментарий*» (Новая газета, 2007, №30); или заголовок материала, посвященного апробации в школах курса «Православная культура России»: «*Адам и Ева родили Каина, а Минобраз и церковь — ОПК*» (Новая Сибирь, 2007, №9). ОПК — основы православной культуры. Каин — изверг, преступник; согласно библейскому сказанию, братоубийца, проклятый богом.

Прием «завуалированное наклеивание ярлыков» может базироваться на семантической трансформации фразеологизма, когда в тексте происходит синтез буквального и фигурального значений. Этот стилистический прием основан на актуализации внутренней формы фразеологизма, то есть параллельном употреблении фразеологической единицы и свободного словосочетания, являющегося этимологическим прототипом дан-

ной фразеологической единицы. Например, материал с заголовком «*ГИБДД: хоть осиновый кол на голове теши*» (Новая Сибирь, 2007, №44), в котором журналист рассказывает о борьбе со взяточниками в ГИБДД: «*Лидер движения автомобилистов России, депутат Госдумы Виктор Похмелкин, побывавший на днях в Новосибирске, предложил расформировать ГИБДД и создать дорожную милицию, которая бы находилась в подчинении гражданского ведомства. Это он не сгоряча сказал, а написал соответствующий законопроект и внес его в Госдуму ... Пока же мечты Похмелкина о расформировании ГИБДД не сбылись, он пытается бороться с коррупцией другими методами. Свой визит в Новосибирск Виктор Похмелкин назвал неслучайным, поскольку местные автомобилисты являются инициаторами всероссийской акции «Осиновый кол», направленной на выявление взяточников в ГИБДД*».

Компонентная трансформация фразеологизма (расширение его состава за счет прилагательного «осиновый») и контекст актуализируют прямое и переносное значения этого выражения. Автор использует переносное фразеологическое значение («что ни говори, как ни старайся что-либо сделать, предпринять, все бесполезно») для того, чтобы показать безуспешность борьбы с коррупцией в работе ГИБДД. Словосочетание «осиновый кол», разрушающее образность фразеологизма, вводится специально, чтобы возникла ассоциация со словами «вампиры», «оборотни». Данные номинации журналист связывает с деятельностью сотрудников ГИБДД (устойчивое выражение «оборотни в погонах») и актуализирует в сознании читателя при помощи контекста (акция «Осиновый кол»; чтобы у них отпала необходимость пить кровь автовладельцев и собирать деньги с проезжающих).

Механизм работы приема «завуалированное наклеивание ярлыков» обеспечивает журналистам юридическую безопасность. А.А. Гарифуллин объясняет это следующим образом: «Если пострадавший обращается в суд, то при детальном расследовании оказывается, что в тексте конкретного обвинения нет. Материал строится таким образом, чтобы в итоге у воспринимающего его создалось отрицательное впечатление о ком-либо или чем-либо. При лингвистическом анализе оказывается, что конкретных высказываний, направленных против пострадавшего, нет. Виноватым оказывается читатель, который почему-то не так понял материал» [4, с. 281].

Таким образом, в процессе создания текстов корреспонденты оппозиционных изданий максимально учитывают психологические особенности восприятия информации целевой аудиторией, поэтому используют специальные манипуляционные приемы, одним из которых является «бездоказательное умаление авторитета». Анализ материалов газет «Завтра», «Новая газета» и «Новая Сибирь» показал, что «наклеивание ярлыков» — это эффективный прием манипуляции массовым сознанием, так как он позволяет журналистам дискредитировать конкретного человека (группу лиц или социальный институт) без выстраивания аргументированной доказательной базы, а также избежать правовой ответственности. Языковые ресурсы, используемые для реализации данного приема, с точки зрения юридической лингвистики признаются нормативными, то есть не походят под определение «оскорбление», «клевета», «посягательство на честь, достоинство и деловую репутацию человека».

Библиографический список

- Бахнян, К.В. Язык и идеология: социолингвистический аспект / К.В. Бахнян // Язык как средство идеологического воздействия. — М.: Прогресс, 1983.
- Болинджер, Д. Истина проблема лингвистическая / Д. Болинджер // Язык и моделирование социального взаимодействия. — М.: Прогресс, 1987.
- Быкова, О.Н. Языковое манипулирование / О. Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. — Вып. 1(8). — Красноярск-Ачинск, 1999.

4. Гарифуллин, Р.Р. Иллюзионизм как новая философско-психологическая концепция. Психология обмана, манипуляций, кодирования / Р.Р. Гарифуллин. — Казань: Реноме, 1997.
5. Грабельников, А.А. Русская журналистика на рубеже тысячелетий / А.А. Грабельников. — М.: Рип-холдинг, 2000.
6. Дейк, Т. Стратегии понимания связного текста / Т. Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988.
7. Доценко, Е.В. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.В. Доценко. — СПб.: Речь, 2003.
8. Жельвис, В.И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В.И. Жельвис — М.: Ладомир, 2001.
9. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. — Новосибирск: Историческое наследие Сибири, 2007.
10. Леонтьев, А.А. Речевое воздействие текста как предмет психолингвистической экспертизы / А. А. Леонтьев // Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его объективной оценки. — М.: Смысл, 2004.
11. Олешко, В.Ф. Психология журналистики / В.Ф. Олешко. — СПб.: Издательство Михайлова, 2006.
12. Остроушко, Н.А. Проблемы речевого воздействия в рекламных текстах: дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Остроушко. — М., 2004.
13. Пирогова, Ю.К. Скрытые и явные сравнения: к вопросу о границах правды и лжи в рекламе / Ю.К. Пирогова // Рекламный текст: семиотика и лингвистика — М.: Издательский дом Гребенникова, 2000.
14. Понятия чести и достоинства, оскорбления и ненормативности в текстах права и средств массовой информации. — М.: Новое время, 1997.
15. Прохоров, Е.П. Введение в теорию журналистики / Е.П. Прохоров. — М.: Рип-холдинг, 2000.
16. Руженцева, Н.Б. Дискредитирующие тактики в российском политическом дискурсе / Н.Б. Руженцева. — Екатеринбург: Издательство УРГУ, 2004.
17. Цуладзе, А.М. Большая манипулятивная игра / А.М. Цуладзе. — М.: Алгоритм, 2000.

Статья поступила в редакцию 30. 12.08

УДК 751.1+293

Ю.А. Крейдун, соискатель АГУ, г. Барнаул

ИКОНОСТАСЫ ПЕРВЫХ МИССИОНЕРСКИХ ХРАМОВ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ

В статье описаны походные иконостасы, изготовленные в 1830-х гг. по заказу основателя Алтайской миссии архимандрита Макария (Глухарева). Выявлены конструктивные принципы, форма, структура и материалы, использование для иконостасов. Установлено предназначение их составных частей. Сопоставлена форма миссионерских иконостасов с типовыми проектами походных храмов. Рассмотрен вопрос планировки и внутреннего убранства, включающего походный иконостас, первого миссионерского дома архимандрита Макария.

Ключевые слова: иконостас, миссионерская деятельность, походный храм, передвижной храм, православная церковь

Важнейшей частью православного богослужения является литургия. Традиционно литургия совершается в храмах, планировка которых соответствует необходимым требованиям. Важное значение имеет иконостасная перегородка, отделяющая алтарь от остальной части храма. В первые годы существования Алтайской духовной миссии, основанной преподобным Макарием (Глухаревым), иметь специальные помещения для совершения литургии не представлялось возможным. Поэтому богослужение совершалось в обычных помещениях. Чаще всего это были отдельные комнаты в домах, а иногда службы совершались на открытом воздухе [1]. В таких случаях устраивалась временная иконостасная перегородка.

Существовал типовый проект складного походного храма и иконостаса, разработанный, Святейшим Синодом для нужд воинских частей. Внутри шатра помещалась складная перегородка, иконостас, престол и жертвенник. Особый интерес представляет форма походного иконостаса (рис.1) [2]. В данном проекте он имеет семь частей. Центральная — царские врата: двухстворчатые, незамысловатой формы, изготовленные из наклонных реек. На створках шесть небольших икон в овалах. Северные и южные врата иконостаса завешены материей с нашитыми крестами на основании. Над боковыми вратами с севера — изображения скрижалей, а с юга — Евангелия и евхаристических сосудов. Кроме того, в иконостасе имеется четыре жесткие рамы, на которых должны устанавливаться иконы. В целом, структура походного иконостаса во многом повторяет структуру местного ряда стационарного иконостаса.

Походный иконостас и складной престол для совершения выездных богослужений был необходим основателю Миссии. Эта проблема была решена 30 ноября

1830 г. Первый миссионерский походный иконостас был сделан из легких рамок, которые были соединены таким образом, чтобы их удобно было складывать и раскладывать вместе с иконами. Кроме того, рамки вместе с закрепленными в них иконами Спасителя и Божией Матери и Царскими Вратами образовывали вид “висящего” иконостаса [3, с. 32]. Тогда же был сделан складной стол для походного престола. Эти работы были выполнены помощниками архимандрита Алексеем Волковым и статским советником П.И. Бабиным, у которого квартировали миссионеры.

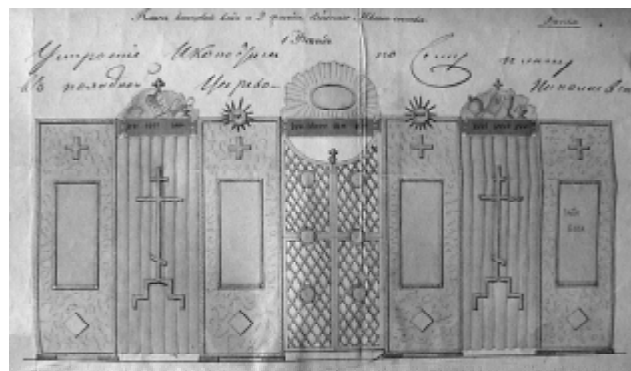


Рис. 1. ЦХАФ АК. Ф.50. Оп. 11. Д. 85 (фрагмент)

Первый походный иконостас использовался архимандритом в поездках по Алтаю. Но более всего он находился в майминском миссионерском доме. А когда для нужд Миссии был изготовлен второй походный иконостас, то для поездок стал использоваться именно он, а первый — остался в Майме [4, с. 264].

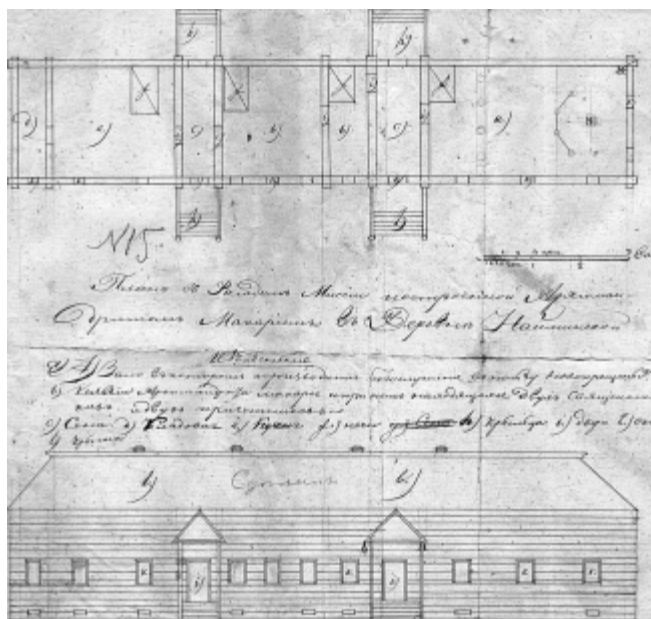


Рис. 2. ЦХАФ АК. Ф. 50. Оп. 11. Д. 35 (фрагмент)

Существенно дополнить сведения о внутреннем убранстве миссионерских богослужебных помещений позволяет «План-фасад миссионерских домов, построенных архим. Макарием в селениях Найминском и Улалинском» (рис. 2) [5]. На данном плане отмечен престол и жертвенник, соответственно размерами 65 на 80 см и 65 на 65 см. Алтарной перегородкой служил деревянный раскладной каркас с иконами, состоящий из трех частей. Длина «зало» для совершения богослужения примерно восемь метров, что позволяло присутствовать на службе до 50-ти человекам. Логично предположить, что на данном чертеже майминского миссионерского дома изображен именно первый походный иконостас в виде трехчастной перегородки. Ширина каждой части, согласно чертежу, пол сажени или примерно один метр. Причем, Царские врата выдаются вперед, а местные иконы несколько повернуты относительно плоскости перпендикуляра миссионерской церкви (рис. 3).

Второй экземпляр иконостаса изготавливался по личному заказу архимандрита Макария. Осенью 1834г. основатель Алтайской миссии был в Барнауле и встречался с живописцем, академиком Российской Императорской Академии Художеств Михаилом Ивановичем Мягковым, служащим при Барнаульском Горном Начальстве.

Рис. 3. Убранство миссионерского храма.
Эскиз А.И. Казаковцева

Архимандрит Макарий познакомился с М.И. Мягковым в августе 1830 г. в Барнауле благодаря Томскому губернатору П.К.Фролову. Во время своего первого приезда в Барнаул начальник Миссии осматривал вместе с губер-

натором строящийся Свято-Димитриевский храм, который в то время расписывал академик живописи Мягков. Его работы очень понравились архимандриту и их связь не прерывалась вплоть до отъезда Мягкова с Алтая. Художник согласился написать ряд икон на железных листах для походного иконостаса. А именно, лики Спасителя, Богоматери, Архангела Гавриила и Девы Марии в Благовещении, четыре Евангелиста. В Барнауле было также пошито облачение для престола. Для этого был использован шелк зеленого цвета и медный галуун. В необходимых местах были пришиты семь крестов из серебряного галуна. В комплект входила также завеса царских врат из той же зеленой шелковой ткани на железной дуге.

Дополнительно был собран каркас для иконостаса, царских врат и престола из дерева. Это сделал один из барнаульских столяров. По просьбе миссионера каркас был сделан не громоздким, для удобства при транспортировке, и легким при разборе и установке «походной церкви в обыкновенных домах по деревням» [4, с. 50]. Уже в декабре 1834 г. новый иконостас был готов и в начале 1835г. — передан архимандриту Макарию в качестве пожертвования [6, л.18 об]. По другой версии, образа были написаны на парусине и укреплены на «железных прутках в складку» [3, с. 21]. Работа М.И. Мягкова была выполнена столь изящно, что губернатор Евграф Петрович Ковалевский, рассматривая работы художника, высказал мысль «об умножении походных церквей, и притом в размере обширнейшем, ... в пользу тех... селений, которые удалены от приходских церквей на значительное расстояние» [4, с. 308]. В 1835 г. новый иконостас был установлен в Улалинском стане в «особом» доме, купленном за 100 рублей.

Итог описанию походных иконостасов, важнейшей составляющей миссионерских походных церквей, подведем выдержкой из последней, 36 главы «Мыслей о способах к успешнейшему распространению христианской веры...» основателя Алтайской миссии. Вот каким архимандрит Макарий представлял типовой иконостас для миссионерских церквей. Каркас должен иметь следующую конструкцию: «Царские врата, составленные из складных самых легких рамок, утвердили бы на четырех крючках, прибитых к двум таким же другим рамкам, укрепленным в потолке и в полу гвоздиками» [7, с. 290]. Священные изображения архимандрит Макарий предлагал изготавливать печатным способом на длинных полосах прочного шелка. Это бы удешевило и облегчило иконостас. В состав иконостаса должны войти иконы Спасителя и Божией Матери (соответственно справа и слева от Царских врат). На створках Царских врат — изображения Благовещения и четырех евангелистов. А над Царскими вратами должно находиться изображение Распятия Христа. Кроме того, в предполагаемый комплект по замыслу о. Макария должны были войти еще три запрестольных изображения. Ткань с иконами должна прикрепляться сверху двумя шнурками к гвоздикам, а снизу — фиксироваться свинцовыми гирьками. Сверху и снизу икон следовало печатать изображение креста. Северными и южными дверями служили бы простые занавесы с нашитыми крестами красного или зеленого цвета. Последняя деталь особенно напоминает иконостас типовой походной церкви, рассмотренный выше.

Из эпистолярного наследия архимандрита Макария выявляются еще несколько деталей интерьера миссионерских церквей того времени. Сначала для совершения литургии в поездках в качестве престола использовался складной стол, изготовленный из доски и четырех столбиков-ножек. С появлением постоянных миссионерских помещений, стали изготавливаться стационарные престолы и жертвенники. Летом 1837г. о. Макарий заказал некоему Мирошникову изготовление престола для улалинской походной церкви. Причем, это необходимо

было сделать по образцу майминского престола. Престолы в данном случае изготавливались из кедра. Одежды для престола и жертвенника шились из доступного материала. В частности, в сентябре 1843г. о. Макарий пишет Софье Вальмон, что ситец, пожертвованный ею «употреблен на одевание жертвенника» [4, с. 439].

На престоле походного храма было установлено вместо семисвечника писаное распятие с основанием. Распятие выглядело следующим образом: «Крест на престол с подножием, украшенный живописными изображениями Распятого Спасителя, Бога Отца, Святого Духа, Богоматери, евангелистов, преподобного Макария Египетского. Крест сделан был из кипариса, и теми же мастерами, которые делали престол в Екатеринославском соборе» [4, с. 49].

Со временем, когда увеличивался поток жертвований и стало возможным строить полноценные храмы, в Горном Алтае появились и первые стационарные иконостасы с пи-

саными иконами. Таким оказался, в частности, иконостас майминской Духосошестввенской церкви, которая была построена в 1845 г., а проект иконостаса лично разработал основатель Миссии архимандрит Макарий (Глухарев).

Итак, миссионерские богослужения совершались в достаточно скромной обстановке. Специфику молитвенному помещению создавал комплект походной церкви, важной частью которого являлась складная иконостасная перегородка. Данная перегородка в отличие от традиционных иконостасов в церквях, содержала только самые необходимые элементы: Царские врата, боковые двери в виде завесы с крестами и иконы Спасителя, Божией Матери, Благовещения и четырех евангелистов. Это позволяло создавать атмосферу церковности в условиях ограниченности средств и отсутствия (особенно, в начале существования Миссии) специальных богослужебных построек.

Библиографический список

1. Крейдун Ю.А. Деятельность М. Глухарева по обустройству первых миссионерских станций на Алтае // Макарьевские чтения: Сб. научных статей / Отв. ред. В.Г. Бабин, С.К. Носов. Горно-Алтайск, 2002.
2. Центр хранения архивного фонда (далее ЦХАФ АК). Ф.50. Оп. 11. Д. 85.
3. Краткие записки из жизни покойного архимандрита Макария // Сборник исторических материалов о жизни и деятельности архимандрита Макария Глухарева. Орел, 1897.
4. Письма архимандрита Макария, основателя Алтайской Миссии / Под ред. К.В. Харламповича. Казань, 1905.
5. ЦХАФ АК. Ф.50. Оп.11. Д.35.
6. ЦХАФ АК. Ф.164. Оп.1. Д.5. Л.18об.
7. Глухарев М., архимандрит. Мысли ко просвещению инородцев... // Свет Христов просвещает всех. Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 82.09

С.В. Шоломов, аспирант Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, Тюменская область

ГЕРОЙ ПРОЗЫ Р. СОЛНЦЕВА: «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК» НОВОГО ВРЕМЕНИ

В настоящей статье исследуются особенности героя и специфика художественного мира красноярского писателя Романа Солнцева. Его известные романы «Свобода ночью» (2001), «Желтый дым» (2001), «Красный гроб, или уроки красноречия в русской провинции» (2002) являются образцами отечественной реалистической прозы, где центральным героем становится тип «маленького человека», знакомый читателям по произведениям русской классической литературы. Продолжая традиции классиков, Р.Солнцев помещает своих персонажей в условия современной России периода перестройки, превращая «маленького человека» в бунтующего героя нового времени.

Кл. слова: Солнцев Р., русская литература 19 в., художественный мир, тип героя, тип «маленького человека», реалистическая традиция.

Выпускник Казанского университета Роман Солнцев (настоящие фамилия и имя писателя — Ренат Суфеев), в 80-90-е годы XX века — известный красноярский писатель, поэт, драматург и общественный деятель, вошел в отечественную литературу как писатель-реалист, соратник В.Астафьева и человек, убежденный в великой миссии литературы спасать мир от пустоты и бессмысленности, а человека от падения в бездну бездуховности и беспамятства. Из критики имя Романа Солнцева уходит за несколько лет до смерти писателя (2007 г.), что вполне естественно, поскольку в новом тысячелетии спорят чаще о тех, кто способен удивлять своей оригинальностью, создавая им имена, определяя их место в потоке становящейся жизни. Критики забыли Романа Солнцева, а литературоведы не заметили или не успели. Соответственно, научное изучение творческого наследия писателя, поэта, драматурга Романа Солнцева сегодня только начинается и даже сам факт включения произведений писателя в литературоведческий дискурс определяет новизну темы нашего исследования.

Как известно, специфика реалистической прозы конца XX века определяется сосредоточенным вниманием к

внутреннему миру человека переходного времени, периода социально-политических реформ, когда максимально обостряется проблема нравственного выбора. Сама же меняющаяся действительность заставляет художника-реалиста писать о «текущем», злободневном. Кроме того, можно говорить об особом типе героя. Это, как правило, человек, погруженный в жизненные проблемы и одновременно сосредоточенный на поиске собственного места в жизни, ищущий правду и вынужденный постоянно делать нравственный выбор.

На первый взгляд, мир прозы Романа Солнцева не может потрясти своей оригинальностью (события, представленные здесь, хорошо знакомы отечественному читателю, особенно читателю из провинции), но настойчивое стремление его героев отыскать настоящую правду и себя в этой правде лишено всякой банальности и является свидетельством того, что этот художник слова продолжает верить в спасительную миссию литературы, предлагая своим читателям свое (во многом уникальное!) видение времени и образ современного человека.

В последних романах Р.Солнцева (написанных и изданных уже в XXI веке) главными героями, как прави-

ло, становятся люди гуманитарного склада и малоприспособленные к новым условиям жизни (к рынку и рыночным отношениям, к смене ценностных ориентиров, появлению новых идеалов и идолов). Своего рода двойники художника оказываются свидетелями и участниками событий, которые делают их зависимыми от обстоятельств и одновременно позволяют им заявить о своих ценностных установках, тем самым противостоять цинизму новых правил жизни.

Терзания вокруг правды — наследие реализма, которое Роман Солнцев перенимает от предшествующей реалистической традиции. Его герои — журналисты, ученые, преподаватели литературы — заметно отличаются от тех, кто живет с ними рядом. Прежде всего, они романтики, уверенные в том, что существует правда, которую стоит защищать, что людей объединяют не деньги и расчет, а дружба и любовь. А поскольку они романтики, то, как следствие, их жизнь в социуме складывается не самым благополучным образом: как минимум, они периодически испытывают материальные затруднения, имеют завистников и даже врагов и частенько не в ладу с властью.

Романтик и правдолюбец Камышев Анатолий Михайлович («Свобода ночью» и «Желтый дым») мучается оттого, что попал в тотальную зависимость от городского богатея Чаянова. На фоне типичной для провинциального города разрухи и безденежья герой Р.Солнцева находит для себя дополнительный заработок в качестве личного журналиста самого обеспеченного в этих местах человека. Но главным мотивом в профессиональном выборе этого героя являются не столько деньги, сколько желание обрести в лице Чаянова друга и некоего гаранта свободы. Уже при первой встрече с Чаяновым герой мечтает: *«И если бы мне судьба определила в покровители человека честного, умного, сильного... Не для того, чтобы он с барского плеча бросал мне шубы, а чтобы никто из бездарных не посмел меня рядом с ним тронуть»* [1, с. 23]. А затем последовательно к финалу романа развивается мысль о том, что в современном мире свободным делают человека вовсе не деньги и не могучие покровители, а его личное отношение к миру и способность делать выбор, поступать по совести.

Самая характерная примета героя-повествователя в последних романах Р.Солнцева — это склонность к самоанализу. Периодически герои пускаются в размышления, подобные следующим: *«Так почему же не бегу прочь? Не уезжаю сию секунду подальше? Что мне, так деньги его нужны? Я слаб, ничтожество, верно-поданный раб? Что такое деньги? Это и есть свобода? Возможность поехать куда угодно и надеть что угодно из любого магазина? Но разве на дачном участке у Лены не свобода, там печка есть в домике? Разве не свобода просто быть здоровым, быть любимым? Зачем он мне?»* [2, с. 34]. Герой мечтает о свободе, но повышенное чувство ответственности и непреодолимая зависимость от обстоятельств превращают свободу в мечту, а его самого в «маленького человека». Однажды он сам скажет о себе: *«А я маленький человек. Дайте мне пожить своей маленькой жизнью»* [2, с. 39]. *И напротив, будет восторженно говорить о Чаянове — человеке иного склада: «Какая сильная личность!»* [3, с. 22].

Рефлексия относительно своего места в социуме, номинация своей позиции — явная ссылка на «маленького человека» Ф.М.Достоевского, к его Макару Девушкину, герою романа «Бедные люди», который подобным образом страдает от своей приниженности, моральной несвободы. Кроме того, «маленький человек» Достоевского не только способен на самосознание, но и делает предметом своей рефлексии уже известные литературе образы «маленьких героев», осознает свою жизнь как своеобразное продолжение этой темы. Важно отметить,

что в мире Р.Солнцева позиция «маленького героя» несколько видоизменяется: теперь он не просто «маленький человек», а «шестерка». Герой романа «Желтый дым» говорит о себе следующее: *«Да, да, хватит. Я не шестерка. Я сам по себе. Да, да»* [3, с. 43]. Более грубая номинация и одновременно конкретная (не «маленький ЧЕЛОВЕК», а именно «шестерка») позволяет интеллигентам Р.Солнцева видеть в отсутствии личной свободы и возможности жить по совести безусловный порок, некое уродство нравственного характера.

Как известно, «маленький человек» в классической русской литературе — это мелкий служащий, который стоит на низкой ступеньке служебной лестницы. Как правило, его образ жизни и его мысли обусловлены социальным статусом, униженным положением. Часто такой герой испытывает страх потерять то малое, что имеет, а утрата мечты или вожаемой вещи может привести к гибели. Например, Башмачкин умер оттого, что утратил шинель, приобретенную ценою тяжелых жертв. При этом, «маленький человек» у русских классиков способен на бунт (скромный и порой фантастический, но все-таки бунт). Почти те же приметы мы находим и в жизни героев Романа Солнцева.

В результате социально-политических изменений в стране героя Романа Солнцева, в прошлом уважаемые люди и профессионалы, фактически оказываются на низшей ступеньке социальной иерархии. Материальные проблемы, а в большей степени смена приоритетов в самом обществе, приводят к тому, что талантливые люди, продолжая честно трудиться и жить, оказываются людьми третьего сорта, которых иногда вводят в высший круг по милости, прихоти или из корыстных соображений. Так, школьный учитель из романа «Красный гроб, или уроки красноречия в русской провинции» продолжает работать в своей родной школе и даже занимает пост директора, но вхож в круг новой элиты преимущественно по причине случайного соседства: его дом оказался рядом с коттеджем богача Игоря Углева. Кроме того, дочери Углева понадобились уроки по красноречью, которые накладывают на героя дополнительные обязательства в качестве своеобразной прислуги, холопа. Желая казаться людьми культурными и демократичными, Углев со своей мажорной компанией регулярно зазывают учителя словесности на свои посиделки в баню. Талантливый журналист из романа «Свобода ночью», став доверенным лицом «нового русского» Чаянова, не только теряет личную свободу, но и попадает в ситуацию предельной униженности в глазах своих бывших коллег и друзей, жителей маленького городка. Вместе с тем герои Р.Солнцева в силу своих профессий имеют возможность наблюдать за представителями привилегированных слоев общества в тех ситуациях, когда эти люди наиболее естественны в проявлении своих чувств (в личной беседе, на отдыхе и т.д.), и умеют критически оценивать не только себя, но и свое окружение. Этот специфический взгляд героев-интеллигентов приобретает важную сюжетно-композиционную функцию. Например, герой-повествователь из романа «Желтый дым» выстраивает, собирая из отдельных фактов прошлого и настоящего, жизненную историю Чаянова, страстно пытается разгадать загадку его личности. Именно взгляд журналиста объединяет здесь и множество тем, которые можно отнести к злободневным проблемам нового времени.

Следует сказать, что публицистичность изрядной доли фрагментов в художественных произведениях Романа Солнцева — значимая творческая установка самого писателя на художественное освоение проблем современной ему действительности, обусловленная традиционными для реалистической традиции представлениями о спасительной миссии литературы. Кроме того, сам художник в годы создания своих романов занимается активной общественной деятельностью. Совместно с писателем В.Астафьевым он является борцом

за сохранение природных богатств и нравственное здоровье жителей Красноярского края, занимается журналистской деятельностью.

В каждом из указанных нами романов встречаются фрагменты следующего типа: *«У нас же в городе виноватых не найдешь — когда несколько домов проморозили, губернатор сказал, что виноваты Чайнов с Бубновым — они скупили уголь и мазут (когда, если оба в тюрьме?!) и продали по более дорогой цене в Иркутскую область...»* [2, с. 32]. Факты текущей жизни: продажная милиция и СМИ, лицемерная власть со шлейфом компромата, вредные отходы алюминиевого производства и т.д. — заполняют произведения писателя, но не превращают их в беллетристику на злободневные темы. Внимание к процессам, происходящим в городе, в обществе — это примечательная черта людей, живущих в глубинке и не равнодушных к происходящему в жизни и в душах окружающих их людей. Более того, в этих романах писателя проявилась особенность его творческой манеры — умение на конкретном социально-бытовом материале ставить большие философские, нравственные вопросы о смысле жизни, о назначении человека.

Следует отметить, что приметой современной жизни и катализатором конфликта становится тема «черного пиара» в качестве дополнительного новейшего инструмента воздействия на человека, способ превращать великих людей в маленьких и наоборот. В романе «Желтый дым» подробно расписаны этапы пиар — деятельности и самые популярные методики по превращению уважаемого человека в изгоя. Такие технологии типичны для предвыборных кампаний: *«На стене его подъезда вешают бумагу: “Мы поддерживаем замечательного человека, сибирские геи”. На дверях фирмы бумага: “Нашего человека не трогать, амнистированные, 72 человека”... На его машине надписи масляной краской: “Он любит народ, у него семь жен и десять детей”. На его предвыборном плакате подпись: “Зачем нам косоглазый, мы не Япония”... Дело в том, что когда смотришь на любую фотку, даже коноваловскую... если скажут, что человек косоглаз, так и кажется...»* [2, с. 67]. Велика роль СМИ и в личной судьбе героев Р. Солнцева: провинциальные издания во всех рассматриваемых нами романах публикуют откровенно лживую информацию о герое-повествователе, настраивая против него всю общественность, все окружение, включая близких людей. В самых трудных ситуациях со СМИ таких героев Р. Солнцева спасает самоанализ, в русле которого герой настолько критичен к себе, что ни одна газета, ни один журналист таких разоблачений придумать не сумеют.

Примечательно, что в романах Р. Солнцева, на основании наблюдательности героев-повествователей и благодаря их творческому потенциалу, выстраивается галерея типажей — жителей провинциального городка. По мнению самого художника, именно в период реформ, в кризисные для общества периоды, типичность образов особенно конкретна. Например, герой-повествователь из романов «Свобода ночью» и «Желтый дым» стремится к типологизации своего окружения, анализирует свои наблюдения: Чайнов — купец, журналист городской газеты «Бирюлька» напоминает ему Хлестакова и т.д. Можно даже говорить о том, что образы жителей русской провинции выстраиваются по известным законам классической литературы (вспоминаются Н. Гоголь и Н. Островский). Типы формируются в соответствии с их профессиональной принадлежности. Так во всех романах присутствует женщина — журналистка или директор телевизионной компании, в облике которой обязательно прослеживаются такие черты как беспринципность, грубость, умение приспособиться к обстоятельствам.

В свою очередь все положительные герои Романа Солнцева (или те, которым автор симпатизирует) слуша-

ют классику, читают книги. Это одно из условий для сближения с героем-повествователем. В мире Р. Солнцева много читают, цитируют Ахматову, Анненского и особенно трепетно относятся к Маяковскому (по-видимому, за бунтарский характер его стихов и их гражданский пафос). Именно поэзия, музыка и живопись — факторы сближения героя-повествователя с новым русским Чайновым в романе «Свобода ночью». Уже после первого знакомства герой размышляет: *«Он мне и внешне очень понравился. Смешливый, значит, добрый. Интеллигент. Где-то в спрятанных между книжными шкафами динамиках играет тихая сладостная музыка... я этот фортепьянный концерт №21 Моцарта обожаю... Озираясь, увидел на стене два ярких, тонко выписанных пейзажа Сибири (кедровая тайга с белыми гольцами в сверкающем небе и река, вьющаяся в низине, как золотой локон) и отдельно — прекрасную копию (не оригинал же!) одной из любимых мною картин Ренуара (две девушки... курсистки?... в черном)»* [1, с. 26].

По мере чтения романов убеждаешься в том, что пространство жизни героев-повествователей Романа Солнцева предельно литературно, переполнено цитатами из великих. Более того, преподаватель литературы составляет некий список художественных текстов (их он рекомендует своей ученице на уроках красноречия), который считает обязательным для всякого культурного человека.

Именно литература в мире Романа Солнцева определяет моральные основы жизни человека, является важным элементом процесса анализа и самоанализа героев. Например, в романе «Желтый дым» герой размышляет: *«Не может же быть, чтобы Сократ и Диоген, проповедуя жизнь анахорета, лукавили? От чего же они хотели освободиться? А Лев Николаевич? Зачем из дому побегал?... чего не сиделось? Тут и самовар, и теплая постель, и книги, и лампа... значит, гнездится в каждом — или почти в каждом неглупом человеке — страх, что, когда он благодушен и сыт, мимо может проскользнуть нечто чрезвычайно важное, может быть, самое важное в жизни...»*. [3, с. 16]. Литература, заключающаяся в личном контексте мыслей интеллигента из провинции, помогает ему сохранить в себе нравственное чувство, не забыть высшие критерии добра.

Важно отметить, что включение литературного текста в поток рефлексий героя способствует тому, что в художественном мире Романа Солнцева всякий человек — это загадка. Например, интрига вокруг человека Чайнова (своеобразного героя нового времени) формируется уже с первых строк романа «Свобода ночью». Собираание герменевтической позиции осуществляется сначала в специальном фрагменте «От автора», где обозначается значимая константа художественного мира Р. Солнцева — сосредоточенность на человеке как загадке. Автор вводит читателя в представленную здесь герменевтическую ситуацию: *«... и вместе с вами, мой незримый читатель, если, на мое счастье, когда-нибудь в своей суетной жизни вы снизойдете до меня, мы окончательно утвердимся, каким он был, этот человек...»* [1, с. 6]. Кроме того, в этом романе мы можем обнаружить и соответствующую установленному герменевтическому пути номинацию первых глав: «По дороге к нему», «Начало знакомства». Последующие главы номинируются в русле угадываемой хронологии событий жизни героя-повествователя, пытающегося разгадать встретившегося на его пути человека-загадку.

Соответственно, в ткани повествования и в размышлениях героя существует стремление к описанию окружающих людей как определенных (по семантике, классических) типов и одновременно потребность уйти от всякого рода классификаций, обобщений в оценке людей и отношений с ними. Человек у Романа Солнцева — это и определенный тип, и уникальный мир, поэтому в

потоке событий, предлагаемых этим автором, так много неожиданных сюжетных связок, переходов, неожиданных развязок. В частности, всякий читатель способен растеряться в интерпретациях покровителя журналистов Константина Константиновича Чайнова, о котором в финале романа «Свобода ночью» сам герой-повествователь не способен сказать что-то однозначное. В финале этого романа звучит искреннее, по-настоящему романное сомнение (роман с открытым финалом, незавершенность жанровой формы и т.п.): «Чайнов, я не забуду тебя! Если ты жив, я вызволю тебя! Ты, ты герой нашего времени, ты светлый человек, я верю тебе!... И все-таки ужасная мысль порою пугает меня: а вдруг я наивный идиот? И все не так, как я думаю?» [2, с. 129].

«Маленький человек» Р. Солнцева не только бунтует против мира, его законов, но и разоблачает самого себя. В финале романа «Желтый дым» звучит своеобразная исповедь героя на пороге квартиры любимой: «Я очерствел душой: не пишу писем маме, внучатому племяннику... не вспомнил ни разу за последние годы своих школьных учителей, а ведь они верили в меня... забыл, когда последний раз спокойно смотрел на белый снег или зеленую траву... Я тоже отравлен ядом...» [2, с. 129]. Этот вывод, который делает герой — знак выхода за пределы типологии. Это уже не реплика «маленького человека», рефлектирующего относительно своего социального статуса, а позиция человека, который пересмотрел нравственные основания своей жизни и тем самым преодолел границы того семантического поля, что сформировалось вокруг него и сделало его «маленьким», «униженным и оскорбленным».

Примечательно и то, что, в отличие от «маленького человека» А.С. Пушкина или Ф.М. Достоевского, герой В. Солнцева в финале историй остается не один, он не спивается, не превращается в фантома. Он продолжает жить со своей любимой женщиной, супругой. Рисуя частную жизнь своих героев, Р. Солнцев показывает притягательность русской патриархальности, теплоту домашнего лада, который создается заботами главы семейства и его милой жены.

Как правило, все возлюбленные героев-повествователей — это женщины, тихие и нежные, с интеллигентной профессией: работницы библиотек или музыкальных магазинов. Они любят своих супругов и в бедности, и в богатстве, не попрекая за мелкие ошибки, но и не прощая им поступки не по совести, принижающие их достоинство. Именно они во всех указанных романах Р. Солнцева вынуждены нести на себе гнет материальных и моральных проблем, поддерживать, утешать, а иногда (уходом, разрывом) напоминать своим супругам о веч-

ных ценностях жизни. Эти героини напоминают нам хорошо знакомый образ из романа «Бедные люди» Достоевского — Вареньку Доброселову и одновременно отличаются от нее: они более умны и решительны, нравственно свободны и почти гармоничны. В некоторой степени залогом их внутренней свободы являются мечты о тихой жизни в деревне. Эти героини частенько говорят о своем желании. Например, как супруга журналиста из романа «Желтый дым»: «*Боже мой, как бы я хотела жить с тобою в деревянном доме, на природе... чтобы белый месяц и вода в камышах... я очень не люблю город*» [2, с. 111]. Присутствие темы деревни в художественном мире Р. Солнцева, с одной стороны, вновь напоминает о теме «маленького человека» в варианте, представленном в «Беспреданнице» Островского (Лариса упрасивала Карандышева уехать в деревню); с другой стороны, указывает на современную связку между нравственным состоянием человека и его отношением к природе. У Романа Солнцева, как правило, деревенские жители, неиспорченные благами цивилизации, являются хранителями нравственных ценностей, отличаются наибольшим духовным здоровьем, чем горожане. Именно поэтому все герои-повествователи у Романа Солнцева в самые критические моменты своей жизни едут в деревню к своим родителям или родственникам.

Обращение к теме «маленького человека» писателя уже XXI века — факт истории литературы, который указывает, во-первых, на то, что в период новейших российских преобразований эта тема по-прежнему остается актуальной; во-вторых, на то, что и современные художники тяготеют к традиционным для классики темам и образам, универсальное содержание которых очевидно. Что касается Р. Солнцева, то его интересует жизнь «маленького» героя в эпоху переломов и катастроф нового времени. Именно этот герой оказывается способным адекватно оценивать и понимать то, что происходит в современной России.

Любовью к обыкновенному человеку, болью за него проникнуты многие произведения русских писателей. Одним из первых, кто ввел в русскую литературу тему «маленького человека» был А.С. Пушкин. Тему продолжили и развили Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, А.Н. Островский, А.П. Чехов и т.д., продолжение этой темы мы находим в творчестве современного писателя-реалиста Романа Солнцева. Только теперь «маленький человек» — это тот, кто проходит через унижения, страдания и не теряет человеческого облика, это тот, кто бунтует, осознавая собственную вину за свершившееся в обществе, это тот, кто продолжает любить людей, интересоваться ими, заботиться о них даже на обломках своих иллюзий.

Библиографический список

1. Солнцев, Р. Свобода ночью: Роман [Текст] / Р. Солнцев // Нева. — 2001. — №5.
2. Солнцев Р. Свобода ночью: Роман [Текст] / Р. Солнцев // Нева. — 2001. — №6.
3. Солнцев, Р. Желтый дым: Роман [Текст] / Р. Солнцев // Нева. — 2001. — №11.
4. Солнцев, Р. Красный гроб, или уроки красноречия в русской провинции: Роман [Текст] / Р. Солнцев // Нева. — 2002. — №12.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 82-3

Ю.И. Чаптыкова, аспирант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия

МИФОЛОГИЗМ ПРОЗЫ И.М. КОСТЯКОВА

Статья посвящена актуальной проблеме изучения мифопоэтики в хакасском литературоведении. В прозаических произведениях И.Костякова национальная картина мира представлена символами, пришедшими из устного народного творчества, также писателем введены свои авторские символы.

Ключевые слова: мифопоэтика, традиционное мировоззрение, символы, национальная картина мира, архетип.

Одним из актуальных направлений изучения художественной литературы является исследование мифопоэтики.

Основополагающим для нашей работы стало мнение, что литература хакасов изобилует образами священных животных, растений, духов. Это так называемые архетипы, пришедшие из «бытийного начала». «Приходя в искусство, бытийные начала, — по словам В.Е. Хализева, — составляют богатый и многоплановый комплекс вечных тем, многие из которых «архетипичны», восходят к ритуально-мифологической древности» [1, с. 42].

Особенностью мифологического мышления являются то, что человек еще не выделял себя отчетливо из окружающего природного мира, приписывал природным объектам жизнь, человеческие страсти, сознательную, целесообразную хозяйственную деятельность, возможность выступать в человекообразном физическом облике, иметь социальную организацию и т.п. По мнению Е.М. Мелетинского: «Эта «ещё — невыделенность» представляется нам не только плодом инстинктивного чувства единства с природным миром и стихийного понимания целесообразности в самой природе, сколько именно неумением качественно отдифференцировать природу от человека» [2, с. 62].

Мифотворчество является своего рода символическим «языком», в терминах которого человек моделировал, классифицировал и интерпретировал мир, общество и себя самого.

Язык символа не надо учить, он понятен каждому, потому что символ имеет архетипическую природу и передается нам на бессознательном уровне.

Архетипы, по Юнгу, это генетически фиксированные древние образы и социально-культурные идеи, которые являются достоянием «коллективного бессознательного» [3, с. 213].

Своеобразные черты мифологического мышления встречаются в культурах архаических, но в качестве некоего «фрагмента» может присутствовать в самых различных культурах, особенно в литературе и искусстве.

Хакасская литература, как и любая другая национальная литература, имеет свою систему излюбленных, устойчивых образов, пришедших из фольклора и характеризующих ее эстетическое своеобразие.

Из истории древней Хакасии прослеживается генетика фольклорных символов, которые существуют в современной литературе. Природные стихии, обожествляемые народом, постепенно превращались в архетипы.

По словам академика Л.Р. Кызласова, «раскопки археологов в Хакасии выявили два важнейших городских храмово-монастырских центра» [4, с. 17].

В этих храмах были святилища, посвященные божествам стихий — Огня, Воды, Воздуха, также во второй половине VIII в. был сооружен величественный многоколонный храм, посвященный Солнцу. Среди небесных богов наиболее известный, один из творцов мира Ульген часто изображался с солнечной головой.

Хакасы поклоняются этим божествам до настоящего времени. Возрождаются традиционные народные празднества, связанные со священным поклонением Природе.

Поэтика устного народного творчества, являясь основой художественного творчества И.Костякова, помогает показать эстетический характер его прозаических произведений. Использование фольклорных символов автором дало для организации прозы большой набор средств художественной выразительности и образности.

Талант Ивана Костякова многогранен: он заявил о себе как поэт-песенник, прозаик, публицист. Однако долгое время восприятие его творчества ограничивалось рамками поэтических произведений. А замечательные «охотничьи» рассказы, опубликованные в сборниках «Ау чолларынха» («Звериными тропами») (1960) [5], «Миниу нанхыларым» («Моим друзьям») (1971) [6] и единственный в хакасской литературе роман о военном времени

«Чибек хур» («Шелковый пояс») (1966) [7] предстоит открыть шире читателю, исследователям — ведь в них воплощен многовековой художественный опыт народа и полно отражается своеобразие национального мировидения.

В рассказе И. Костякова «Палыцлыгы ауны истезип» («По следу раненого зверя») красочное описание пейзажа отражает художественное осмысление окружающего мира, эстетические представления о микро- и макрокосмосе хакасов.

«Восточная сторона неба краснела, казалось, к горным вершинам к самому небу красный цвет просто прилип. Солнце из-за гор своими лучами тушило звезды, находящиеся на небе. С рассветом в лесу разлили свои многочисленные песнопения ранние птицы.

Немного погода, из-за гор выкатилось красное солнце, похожее на круглый теер. Его лучи засверкали на Сахчахе.

Сначала вершина тасхыла выглядела как полумесяц. Потом высокая гора, умытая утренней росой, начала вся улыбаться солнцу. С восходом на листьях деревьев большие терпеки заиграли в глазах лучиками солнца»* [6, с. 13].

Солнце в представлении автора похоже на шаманский бубен, который в традиционном мировоззрении был инструментом, через который шаман или человек с шаманскими тенденциями способен возобновить утраченную способность общаться с другими животными, растениями, стихиями среднего мира. Небесное божество здесь является символом земной жизни, где человек и природа едины. Множественность солнца, которая показана каплями росы, отражающими солнце, еще шире раскрывает национальную специфику, образ жизни народа.

Живительную силу солнца хакаский писатель экспрессивно показал в своем романе «Шелковый пояс»: *«Солнце, устав от каждодневного бега, ложилось отдыхать за гору. Его шелковые лучи были разбросаны на склонах гор. Даже жаворонки своими тахпахами не могли заставить улыбнуться затянувшуюся мглой степь. Раскаленное солнце, даже оказавшись за горами, успевало своими лучами красить облака в розовый цвет* [7, с. 9]; *Высокое летнее солнце, стремясь еще выше, ласкало степь, все живое* [7, с. 32]; *К вечеру солнце, шагая по вершинам густых деревьев, опоясало Абакан красным шелковым поясом. Вскоре, собрав свои разбросанные лучи, солнце скрылось»* [7, с. 50].

В романе «Шелковый пояс» художественное время делится на две части: первая это показ мирной жизни, любви молодых людей, бытовых, этнографических реалий до Великой Отечественной войны; вторая в описании тяжелой жизни во время боевых баталий, героизма советских солдат, военного тыла, который был надежным подспорьем для победы над фашизмом.

Солнце в этом романе всегда с героем в дни тяжелых испытаний на фронте и в минуты, когда он едет навстречу своему счастью, к своей любви: *«В это время, мчащееся впереди поезда, солнце, опустившись, скрылось за горами»* [7, с. 66]. Светило идет с главным героем в Москву, освещая его путь. На сельскохозяйственной выставке он знакомится с белорусской девушкой Галей Мицкевич, которая стала его единственной любовью.

Жестокость войны раскрыта автором таким образом: *«Мгла окутала небо, сквозь нее краснело испачканное в крови солнце»* [7, с. 102]. Солнце, измученное народным горем, успело испачкаться в людской крови. Здесь авторская позиция в интерпретации божества состоит в том, что небесное светило страдает вместе со своим народом.

Солнце, выглянувшее из-под туч, поднимает дух и дает силу, тепло партизанам, у которых от холода стали немощные руки и ноги: *«Сквозь длинные ветвистые лиственницы и дубовые вершины промелькнули солнечные лучи, жизнь в лесу ожила»* [7, с. 124] Солнце, окинув их своим ласковым взглядом, пригрело им души.

Небесное божество в произведениях И.Костякова играет важную роль, участвуя в их жизни, помогая им. Интерпретация солнца в виде шаманского бубна, который отражает связь человека с окружающим миром, еще раз доказывает божественность этой стихии.

Согласно типологической концепции, вода — одно из основных воплощений хаоса, смешение первоэлементов несозданной еще вселенной. Вода как одна из фундаментальных стихий мироздания выступает в роли женского порождающего начала. Вода в творчестве И.Костякова является символом родного края «Чир-суу» и выступает в функции спасения.

Так, в романе «Шелковый пояс» для Таны, которая от несчастной любви решила утопиться, мудрые слова старика Соски: *«Человек, имеющий реку, возвращается к ней, человек, имеющий свой дом, возвращается домой»* [7, с. 53], помогают вернуться домой, к своим родным. Дома Тану ждет мать, у которой от сильных переживаний разболелось сердце. Ведь у нее кроме дочери никого нет, Тана — поздний ребенок, который скрасил ее старость, одиночество.

Вкус и сила Воды сильнее ощущается в самые трудные моменты жизни, так в романе «Шелковый пояс» главный герой Паскир с двумя бойцами, добравшимися до своих после тяжелого боя, встретили на пути родник. *«Приближаясь к роще среди ветвистых ив, послышалось журчанье родника, увидев ручеек, глаза у них заблестели, казалось в них душу вдохнули, даже шаг стал быстрее. Вскоре все трое пригнувшись, глотали воду вновь и вновь. Сколько они пили эту воду, тем она казалась вкуснее, прибавляла силу бойцам»* [7, с. 169]. Эта Вода была тем глотком, тем эликсиром, который спас им жизни, дал силу продолжать путь. Родник напомнил им о своей родине, о том, что необходимо любыми путями защищать ее, не отдавать на поругание врагам.

В традиционной мифологии первоэлемент огня предстал как спутник и помощник человека, как очищающая и целительная сила, как грозная и опасная стихия. У хакасов богиня Огня — мать, дева с сорока зубами «высокого пламени». Культ огня имел огромное влияние на жизнь людей и является одним из важнейших элементов в описании картины мира. В прозе И.Костякова концепт огня представлен следующим образом: огонь — стихия, огонь — звезды, огонь — любовь.

В романе «Шелковый пояс» И.Костяков главной реализацией Огня видит восприятие его как природной стихии. Это отражение смысла огня в природе: *«Пламя огня еще больше разгорелось, красным языком лизая охапку веток»* [7, с. 52]. Охотники и рыбаки, герои произведений Ивана Костякова, часто греются у очага, который является символом дома, семьи. Красный язык пламени может согреть человека, но и лишать его жизни. Неконтролируемость пламени становится основным моментом для перехода от добра к злу. Когда кровавый Оян сжигает свою семью: *«Красный язык пламени, подобравшись к подвалу, забрал в свою большую пасть Марфу с двумя детьми»* [7, с. 124]. Огонь в этом случае грозная и опасная стихия.

В романе «Шелковый пояс», когда старик Соска и Тана, отчаявшаяся от безответной любви, сидели возле костра и смотрели на огонь, искорки, поднимавшиеся вверх, казались им звездочками на темном небе. Световая составляющая концепта огонь служит для передачи такого понятия как звезды: *«Когда пошевелил горящее пламя, золотые искорки летели на небо и цеплялись за него. Казалось, что эти искорки, превращаясь в звездочки, сверкали. Небо все засверкало звездочками»* [7, с. 53].

Традиционный образ огонь-любовь своеобразно осмысливается И.Костяковым в его романе. В партизанском отряде, где очутилась Галя Мицкевич, в нее влюбляется молодой парень Николай. Но Галина показывает шелковый пояс Паскира, завязанный на груди, и объясняет, что

сердце уже занято: *«Любовь — тот же огонь. Будешь с ней играть, будет беда. Или вспыхнет, как огонь, не будешь знать, куда деться»* [7, с. 181]. Нельзя играть с любовью, бывает любовь и безответная. Что любовь та же стихия, что огонь, может спасти, может и погубить.

Символ горы в творчестве И.Костякова представлен в образе Кирба таг, который имеет в романе концептуальное значение.

Золотая гора — прародительница, соединяющая все три мира, дарила людям устойчивость, равновесие, гармонию мира как основу их благополучия; освящала важные события в жизни рода (посвящала в шаманы, оживляла бубен; отпускала из недр души младенцев).

«Каждый род имел свою священную гору, к которой обращались, если было необходимо благополучие и избавление членов рода от несчастий» [8, с. 39].

Своеобразный рассказ мудрого старика Соска про человека, взбирающегося на гору, который от крутизны сползает вниз, но все равно старается подняться, найдя окольные пути, добирается до вершины горы, навевает мысли о смысле жизни. Человек по жизни идет таким же путем: встречаются ухабины, об которые спотыкается, непреодолимые препятствия, которые тоже должен преодолеть и надо всеми силами добраться до вершины жизни. Образ горы Кирба является архетипом «Оси вселенной» для героев романа.

«В традиционном мировоззрении к людям, если их обстоятельства становятся безвыходными, приходит старик, надевший худое платье. Человеку этот старик оказывает помощь и подает добрый совет» [9, с. 215]. Похожий внешне на Деда Мороза старик Соска является в романе Ивана Костякова символическим образом мудрости.

Ненавязчиво, постепенно старик объясняет неопытной девушке: *«У ревности глаза велики, а взгляд короткий»* [7, с. 53]. *«Ведь ты не на жениха обиделась, а на мать. Почему когда обижаешься на других, виновата и мама»*. [7, с. 53]. Эти простые на первый взгляд слова глубоко философичны, люди весьма эгоистичны, своим невниманием могут поранить душу близкого.

Вплетение в сюжет романа притчи о ласточке, Илхане*, человеке и комаре — художественный прием. Илхан вызывает комара и просит, чтоб он узнал, чья кровь на земле самая вкусная. Когда комар возвращался, попробовав на вкус кровь всех живых существ, ласточка спросила его, чья кровь вкуснее. Поняв, что человеческая кровь вкуснее и чем это грозит человечеству, ласточка откусила язык комару, чтоб он не смог рассказать Илхану. Этой притчей старик Соска пытается пробудить в юной героине ответственность за свою жизнь и жизнь других.

Любовь хакасов к тому или иному образу животного кроется в особенностях мышления хакасского народа. О древности коневодства можно судить по наличию специальной терминологии, относящейся к масти лошади, его снаряжению, которая существовала с незапамятных времен.

У хакасов существовал обряд освящения лошади. Священную лошадь дарили духам местности, чтобы они быстро могли приехать на помощь. Лошадь-Ызых являлась хранителем скота и благополучия его хозяина. Все ритуалы и жертвоприношения, связанные с культом коня обусловлены существованием у народа до самого недавнего прошлого тотемических представлений.

В алыптых нимахах есть мотивы и сюжеты рождения богатырей от лошади. Так, в известном эпосе богатырка Ай-Хучиин рождается от коней — пего-саврасой кобылицы и пего-саврасого жеребца. У Ай-Хучиин имеется брат-близнец — пего-саврасый жеребенок. В героических сказаниях нам часто встречается образ волшебного коня, который является советчиком и помощником богатыря. Существует множество сюжетов, где конь спасает ребенка, оставшегося в разрушенном врагами стойбище. Он прячет ребенка в ухо и спасает.

Образ коня — помощника и спасителя — представлен в замечательном рассказе И. Костякова «Харах чох аухыну чооуы» («Слепой охотник»). Данный рассказ — исповедь ослепшего охотника, который пережил страшную беду.

Гнедко спасает своего хозяина, попавшего в трудную жизненную ситуацию. Старик Педес, оставшийся без зрения в глухом лесу, обязан жизнью своему коню, который привез его домой. Образ лошади, показанный в этом рассказе, сходен с образом коня из героического эпоса, спасшего ребенка своего хозяина. Природа щедро наградила коней множеством замечательных качеств. У этих безотказных помощников обоняние и осязание развито намного сильнее, чем у других домашних животных. Они наделены отличной памятью.

Как утверждает Гачев Г. «кочевнику словно врожденно ощущать и мыслить мир конем и о себе через коня рассуждать» [10, с. 64].

Подтверждением этих слов может служить то, с какой любовью И. Костяков в своем романе описывает табун: «Вот таким вечером в ложину горы Кирба поднимался огромный табун. Лошади все с длинными гривами, с тугими хребтинами, стройные кобылы с красивыми жеребятами. Некоторые жеребята, вскинув длинные копыта кверху, мчались наперегонки» [7, с. 9]. Лошади для писателя являются важными героями его произведений еще потому, что он с раннего детства рос рядом с ними. Отец И. Костякова, Мартон Карасуг, был коневодом у промышленника Кузнецова. Художник В. И. Суриков в своей известной картине «Покорение Сибири Ермаком» изобразил дикого коня-трехлетку у столба и рядом с ним местного жителя, собиравшегося оседлать этого коня. Так вот, этот «татарин» в легкой шубе и лохматой шапке был отец Костякова.

Коней любят за красоту, грацию и уважают за то, что в трудную минуту они могут постоять за себя. Так в романе, когда волки напали на табун, они сами смогли защитить себя: «В просветах молнии было видно: весь табун, собравшись воедино, встал в круг. В середине стояли жеребята. Через такую оборону, если только ее не сдвинут с места, волк не сможет напасть на слабых. Подошедшего поближе волка сильно бьет передним копытом» [7, с. 11]. В колхозе «Хызыл чылтыс», где прекрасным табунщиком был Паскир, выращивали элитную породу лошадей. Во время войны именно эти кони поставлялись на фронт, ведь нужны были сильные, крепкие, выносливые животные: «Капитан Науменко от военкомата постоянно находился в колхозе. Он поставлял фронту людей и лошадей. С начала войны с ферм колхоза было отправлено много коней. Как же! Коней для кавалерии поставлять на фронт с нашей области больше было неоткуда. Из-за этого коней брали лишь с колхоза «Хызыл чылтыс» и Богградского конезавода» [7, с. 151]. Кони были незаменимыми помощниками на фронте, так как любая техника могла сломаться, остановиться без топлива.

Итак, лошадь в творчестве И. Костякова запечатлен в образе волшебного помощника, который приходит к хозяину на помощь в трудную минуту.

Библиографический список

1. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. — М., 2000.
2. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. — М., 1976.
3. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг — М., 1991.
4. Кызласов, Л. Р. Сибирское манихейство и его роль в культурном развитии народов Сибири и Центральной Азии / Л. Р. Кызласов // Хакасия: история и современность. — Новосибирск, 2000.
5. Костяков, И. М. Ау чолларынха / И. М. Костяков. — Абакан, 1960.
6. Костяков, И. М. Палыцлы ауны истезип // Миню нанхыларым. — Абакан, 1971.
7. Костяков, И. М. Чибек хур. — И. М. Костяков. - Абакан, 1966.
8. Анжиганова, Л. В. Традиционное мировоззрение хакасов / Л. В. Анжиганова. — Абакан, 1997.
9. Катанов, Н. Ф. Образцы народной литературы тюркских племен, изданные В. Радловым. ч. IX. / Н. Ф. Катанов. — С.-П., 1907.
10. Гачев, Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. — М., 1988.

Статья поступила в редакцию 17.01.09

История шелкового пояса начинается с момента, когда мать Паскира Кадын иней напоминает сыну о поясе. Так первый раз шелковый пояс предстает перед нами как: «Широкий с длинными чачахами* шелковый пояс, похожий на радугу, мать повязала на спину сына [7, с. 60]; Чачахи шелкового пояса развевались, будто длинные сурмеси* девушки» [7, с. 106].

Являясь средством сюжетно-композиционной формации романа, шелковый пояс становится символом любви Паскира и белорусской девушки Гали. Позже в своих письмах девушка постоянно упоминает про шелковый пояс: «Шелковый пояс на плече, светлый образ — в сердце» [7, с. 154].

Во время войны, когда убили мать Галины, среди вещей из сундука подруга заметила похожий на радугу пояс Паскира, который чудесным образом действовал на Галю, было видно, какое значение он для нее имеет.

В партизанском отряде во время ответственного задания, когда Галя стояла в засаде с подругой, они увидели группу немцев, направлявшихся к ним. От ненависти к фашистам сердце девушки чуть не разорвалось: «...Галино сердце хотело вырваться наружу. Если б не было на груди шелкового пояса, может, и вырвалось бы, и лежало трепетало, как рыбка, выпрыгнувшая с воды» [7, с. 164].

Когда пояс попал в руки немцев, они приняли его за флаг, очень удивились его красоте, но все же с яростью порубили на части. Пронесся сквозь жестокие испытания войны, Галина вернула любимому шелковый пояс, который явился символом их любви.

Автору удалось создать собственные символы, которые являются ключом к пониманию идейного содержания его произведений. Так, образ раненого гуся является стержневым в рассказе «Палыцлы хас» («Раненый гусь»). Весной 1943 года, когда наши войска подступили в Смоленску, в момент затишья начали стрелять немецкие пулеметы и автоматы. Наши солдаты увидели диких гусей, совершающих весенний перелет. Одну из раненых птиц спасли и вылечили наши бойцы. Война не изуродовала души костяковских героев: остаться человеком в аду — вот главный солдатский подвиг.

Воспоминания о родной земле, которая прекрасна особенно весной, еще больше взволновали наших бойцов. Раненый гусь — символ мирной жизни, за которую они воюют, готовы отдать жизнь. И через много лет после войны гуси пролетают мимо курганов, где похоронены герои той войны, кружат и приветствуют их криком.

Таким образом, национальная специфичность восприятия образов-символов творчески преломляется в произведениях И. Костякова. Они послужили средством специфики создания национальной картины мира, сочности хакасского колорита. Писатель не только использовал готовые фольклорные символы и архетипы, но ввел свои — «шелковый пояс» — архетип любви и «раненый гусь» — символ мирной жизни.

Каждая литература, каждый писатель обязан сказать свое национальное, ибо только в этом случае он может внести в общую сокровищницу народов что-то свое, неповторимое.

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН — доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА — кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 130.2

Л.Л. Штуден, д-р культурологии, проф. НГУЭиУ, г. Новосибирск

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПАРАЗИТИЗМ

(Окончание, начало — в №2 [9])

Феномен социально-культурного паразитизма рассмотрен в контексте диахронической типологии культуры. Определены критерии паразитизма в культуре; исследованы источники и основные элементы социально-культурного паразитизма. Предложен авторский подход к преодолению этого феномена как проявления антикультуры.

Ключевые слова: феномен социально-культурного паразитизма, диахроническая типология культуры, критерии паразитизма в культуре, социально-культурный паразитизм как антикультура.

Первый вариант решения проблемы предполагает создание цепочки сдержек и противовесов, способных, если не уничтожить на корню социальный паразитизм, то во всяком случае держать антисистему под контролем закона, не давая ей разрастись в смертельную раковую опухоль. В принципе, это могла бы сделать идеально отлаженная демократическая система правления, предполагающая примат общественного договора над всеми другими формами социального контроля. Некоторые современные западные государства (Швейцария, Канада, Чехия, Швеция), похоже, придерживаются этого принципа. То же самое было бы возможно при существовании устойчивого «мягкого» монархического правления при условии, что суверен был бы озабочен процветанием и порядком в собственном государстве, опирался на органы самоуправления на местах и пользовался доверием и уважением своих подданных. Оба эти варианта, однако, ненадежны в исторической перспективе. Авторитаризм тяготеет к деспотии и при «удобном» случае прямо в неё переходит, т. е. рано или поздно даёт простор паразитизму власти. Демократическая же система не имеет почти никакой защиты против паразитизма коммерции.

Второй вариант — хорошо известное по историческим примерам и произведениям социалистов-утопистов *государство-казарма*, в котором регламентировано всё, вплоть до распорядка дня, покроя одежды и интимных отношений. Показательный пример в этом отношении даёт Спарта. Коллективное по существу управление (герусия эфоры и ещё два царя вместо одного) прочно гарантирует граждан от произвола власти. С другой стороны, коммерческая деятельность на территории Спарты была практически парализована всевозможными запретами. Даже сами деньги (тяжёлые железные брусья) специально были рассчитаны на то, чтобы ими неудобно было пользоваться даже при простой купле и продаже. Что касается криминальных наклонностей, то выход для них был предоставлен каждому спартиату и тоже организовано в предусмотренной обычаем форме: воспитанникам казарм приходилось воровать еду, чтобы прокор-

мить себя; раз в году устраивалась организованная облава на илотов, часть которых убивали...

Однако нельзя забывать, и того, что ВСЕ спартиаты, по большому, счёту были самыми настоящими паразитами: они жили за счёт земледельческого труда общественных рабов (илотов) и ремесленного труда свободных людей, не входящих в избранную касту (периеков). Так же и любое государство-казарма, из тех, что существовали в Истории, предполагало разрешённый законом паразитизм определённых классов общества, но ему ставились весьма жёсткие рамки, обусловленные устройством государственной машины. Таким образом, государства этого типа отнюдь не упраздняли сам принцип социального паразитизма: они лишь делали его органической частью своей социальной системы, ставя его тем самым под жёсткий контроль. Здесь мы имеем дело с **системно организованной структурой социального паразитизма обусловленной тоталитарной властью**. В этом случае социальный паразитизм организован таким образом, что он *не может* неуправляемо разрастаться, разрушая социум. Так было поставлено дело, в частности, в бывшем СССР. Вот что, например, пишет — вполне справедливо — ностальгирующий по «счастливым» временам советской партократии политолог А. Севастьянов («Литературная газета» декабрь 2005 г. №54, с. 3): «Чиновник должен был соответствовать линии партии... Он не должен был не только воровать и взятничать, но и вести безнравственный образ жизни. И за ним на сей предмет был догляд со стороны и парткома, и КГБ, и народного контроля. А в случае чего — и МВД с прокуратурой. И чиновники боялись. Конечно, злоупотребления и по службе, и в личной жизни встречались и тогда, но не такие же как теперь!»

Политолог ЛГ уловил существенный нюанс механизма ограничения чиновничьей коррупции при тоталитарном режиме: СТРАХ. Этот же фактор, кстати, действовал в какой-то степени и в царской России: провинциальные хапуги не могли себе позволить слишком больших вольностей, опасаясь рыка начальства: «Не

по чину берёшь!»... Но, конечно, страх, ограничивая аппетит коррупционера, не может заставить его вовсе отказаться от избранного им способа существования.

Фактически, первые два варианта социальной защиты обеспечивают на какое-то время устойчивое сосуществование социума-паразита и социума-донора. Но способы защиты здесь диаметрально противоположны. В первом случае инструментом ограничения социального паразитизма является противодействие и борьба с ним, а во втором — его тотальная организация его включение в социальную систему.

Возможность соединения трёх видов паразитизма

Есть одно весьма существенное обстоятельство, которое ставит под сомнение эффективность упомянутых двух способов социальной защиты: дело в том, что и власть и коммерция внутренне тяготеют к криминалу. Чем более авторитарной становится власть, тем всё больше и больше она испытывает искушение пользоваться незаконными рычагами подавления и манипулирования. Один из таких рычагов — тайная полиция, везде и всюду поставленная фактически над законом. Деспотия во все времена рано или поздно переходит к открыто криминальным методам: единственный здесь «закон» — воля деспота. Суд в этом случае уже не может быть ни беспристрастным, ни независимым, то же самое относится к исполнительной и законодательной власти. Исторические примеры криминальных акций деспотической власти столь многочисленны и столь очевидны, что нет смысла их здесь специально приводить. К криминальным способам паразитирования прибегают и функционеры властных структур на всех уровнях: об этом свидетельствует, прежде всего, коррупция — явление, против которого до сих пор не найдено никакого эффективного противоядия.

С другой стороны, коммерческая деятельность также обнаруживает тенденцию смычки с криминалом: «теневая» экономика; подпольные предприятия по производству пиратских видеокассет, «самопальной» водки, фальшивых лекарств; лоббирование в правительственных структурах интересов коммерческих фирм — всё это и многое другое, вплоть до обчитывания и обвешивания покупателей в конкретных торговых точках (ставшее в России обязательным профессиональным навыком для абсолютного большинства продавцов) — суть бесконечный ряд примеров такого рода симбиоза криминала с бизнесом. Более того, некоторые виды криминальной деятельности прямо связаны с коммерцией, например, торговля наркотиками или оружием.

Итак, главный вопрос для нас в данной ситуации: может ли в исторической перспективе наметиться эффективный союз, к которому могли бы прийти три источника и три составных части паразитизма: власть, коммерция, криминал? Как далеко может зайти это опасное сближение? К чему оно в конечном итоге может привести?

В патерналистских обществах этой угрозе препятствует конкуренция между политической властью и властью денег. В условиях демократии главным механизмом, призванным её предотвратить, становится общественный договор, способный привести к более или менее эффективному действию закона. В условиях смуты, как мы уже отмечали, опасным может быть только криминал; два других фактора практически отсутствуют. Представить себе ничем не ограниченное совместное действие всех трёх факторов, являющихся источниками социального паразитизма, достаточно страшно. Если уж неограниченное действие первого из них (деспотия) или третьего (смута) может привести к гибели социального организма — что же можно сказать о ситуации, когда все три фактора начнут совместно «работать» на умножение социального паразитизма в масштабах целого государства? Возможно ли это вообще?

Давайте представим себе такое общество. В нём, скорее всего, нет никакого намёка на *общественный договор* (есть лишь его имитация в виде якобы независимых законодательных исполнительных и судебных органов, якобы независимой печати, якобы честных выборов и т. д.). Власть, практически беспрепятственно проводит любые законы, в том числе те, которые в прессе осторожно именуются «непопулярными». Как правило, эти законы, а также «реформаторские» циркуляры министерств и ведомств, практически нигде не обсуждаются, их готовят в тайне от общественности и, провозглашая, ставят людей уже перед свершившимся фактом. Всё контролирует «партия власти» (на самом деле — элита криминального капитала), включая организованную фальсификацию выборов любого уровня. Армия чиновников неуправляемо разрастается; высокопоставленные их представители так организуют свою работу, намеренно усложняя бюрократическую казуистику, чтобы ни одно, даже пустячное дело, не обходилось без взятки. Эти же самые чиновники практически сами себе устанавливают размер заработной платы и определяют возможность «нецелевого» расходования бюджетных средств, делая процедуру такого рода (т. е. прямое воровство государственных денег) практически безнаказанной. Украденные деньги расходуются по заграничным банкам на секретные счета — таким образом они изымаются из внутреннего обращения, что год за годом обескровливает экономику государства. Само собой разумеется, что зарплата остальной части населения (*доноров*), как правило, не выше (чаще ниже) прожиточного минимума, причём даже она выплачивается нерегулярно.

Огромное количество госчиновников, сила их властных полномочий, находятся, как это ни парадоксально, в обратной пропорции к роли государства в обустройстве жизни общества. Государство, по существу, слагает с себя всю ответственность за организацию нормальной жизни страны: его не заботят ни наука, ни искусство, ни образование: всё это отдано во власть коммерческой стихии; нет эффективного контроля даже за деятельностью банков.

Политическая власть в таком государстве не заинтересована в ограничении коммерции, поскольку имеет к ней самое прямое отношение. Лишившиеся своей должности министры, губернаторы и замы президента моментально становятся главами корпораций и руководителями банковских структур. И, наоборот, любое из этих кресел они легко могут поменять на кресло политического деятеля любого ранга. Или даже могут совмещать оба вида деятельности, несмотря на официальный запрет совмещений подобного рода.

Впрочем, все запреты легко обойти, за отсутствием какого бы то ни было общественного контроля. Судьи, по телефонному звонку «сверху», могут вынести по любому делу любое решение, используя закон, в лучшем случае, как прикрытие, но в действительности постоянно его нарушая как в ходе следствия, так и в самой процедуре суда. У полиции в постоянной практике — избиения, вымогательства (например, у водителей на дорогах) прямой грабёж задержанных под видом обыска и т. п.

Власть, таким образом, неявно (частенько и открыто) действует криминальными методами, против которых простые граждане (*доноры*), в силу обстоятельств, оказываются абсолютно беспомощными.

В этом незаконном мире коммерция, конечно, не может существовать вне криминала. Честные бизнесмены, не признающие законов дикого рынка, систематически отсеиваются: их просто убивают. Тем, кто хочет выжить, надлежит или самим стать на криминальный путь, или отстёгивать часть прибыли «крышующим» бандам. Многие ради прибыли идут на прямой обман клиентов и покупателей. В большом ходу на рынке сфальсифицированные товары: напичканные соей или картоном мясные продук-

ты; разнообразные подделки вместо вин молочных продуктов лекарств; пиратские видеокассеты и компакт-диски; халтурно сделанная обувь и т.д. Криминал широко проникает в бизнес. В результате — никакого «честного бизнеса», никакой «здоровой конкуренции»: потребителям (донорам) на их скудные деньги предлагается почти обязательно поддельный товар по спекулятивной цене.

Наиболее ловкие коммерсанты (их уважительно именуют олигархами) приобретают себе гигантские состояния, скупая за бесценок собственность, которая в нормальном государстве должна быть всеобщим достоянием, а не принадлежать отдельным лицам. Они организуют для себя и членов своей семьи грандиозные самостоятельные хозяйства со своим собственным товарным обеспечением, инфраструктурой, частным сыском, воензированной охраной: государство в государстве.

Что же сказать о мире профессионального криминала? В большинстве случаев он уже не выглядит таковым. Попробуйте заподозрить бандита в человеке облачённом, например, в форму полковника МВД. Или — в судейскую мантию. Или ещё выше, в элегантный костюм депутата законодательного собрания. Мафиози становятся мэрами, адвокатами, губернаторами, солидными бизнесменами. Они далеко не всегда нарушают законы, в этом нет нужды: в их распоряжении сама законодательная система, которая теперь работает для них, а не против них. Конечно, и квартирные кражи, и уличный бандитизм не становятся от этого меньше: граждане, в сущности, отдают безраздельно на откуп криминалу в любой его форме.

Итак, криминальный бизнес, криминальная политическая власть, политизированная коммерция, коммерческий криминал. Никакие антиутопии не могут сравниться с ужасом этого общества по одной главной причине: оно, в принципе, не может быть устойчивым. Оно НЕ сопротивляется социальному паразитизму, ибо в самом механизме его организации не предусмотрено никаких мер защиты; совсем наоборот, этот механизм весьма благоприятен для паразитов, использующих одновременно все средства для своей успешной деятельности. В общем, социум такого типа — тяжело больная система в состоянии прогрессирующего коллапса. Система, где фактически не работает обратная связь. Существовать какое-то время она может лишь в случае, если весь социум будет иметь возможность жить за счёт природных недр, продаваемых на сторону, то есть в той ситуации, когда всё население государства, включая доноров, становится коллективным паразитом по отношению к самой природе.

Энергия паразитизма

В качестве рабочего инструмента анализа рассмотрим человеческий социум как живую систему, в которой связи между индивидами и социальными группами обусловлены специфическим видом энергии — назовём её «энергией стремления». Энергия эта — не что иное, как иррациональная, постоянная склонность к определённому виду желаний (следовательно и поступков), характерная для большинства членов того или иного социума. Суммарный вектор этой социально значимой силы стремления, в сущности, определяет тип общественного устройства. Если, к примеру, большинством людей в данном социуме владеют религиозные устремления, мы скорее всего получим ашрам, монастырскую общину. Жажда самоутверждения (в состязании ли на государственном посту или на поле брани) соответствует, примерно, Афинскому полису времён архаики и ранней классики. Агрессия и страх — фундамент существования деспотических систем. Мессианская идея Свободы цементирует общественный организм США. Гражданско-партиотическая (перешедшая затем в имперскую) идея была характерна для Древнего Рима...

Официально провозглашаемых *высоких* ценностей в разные периоды Истории было предостаточно. Стремления, порождаемые этими ценностями, имели результатом появление на свет лучших творений человеческого ума и духа. Но как быть с сопутствующими им эгоистическими устремлениями? В исторической ретроспективе они существовали в любую эпоху и никуда, собственно, не исчезали... На первый взгляд они являются частным делом каждого отдельного индивида. Тем не менее, в определённые исторические периоды именно они начинают господствовать в обществе, они же формируют и адекватный им тип социальной системы. Их суммарный вектор становится преобладающим тогда, когда господствующей ценностью становится личная выгода, а главным стремлением — стремление иметь и потреблять (*общество потребления* — не так ли называли западные социологи тип социальной системы созданный в Новейшее время на Западе?). Это именно тот случай, когда на первое место выступает энергия, направленная на присвоение. Энергия особого рода. Для неё можно не изобретать специальных научных терминов возьмём обиходный: АЛЧНОСТЬ. Слово, для понимания которого едва ли нужны дополнительные пояснения.

Важно отметить следующее: *алчность* относится к тем видам человеческих устремлений, которые так или иначе свойственны очень многим людям, так же, например, как жажда самоутверждения, агрессия, страх и т. п. С алчностью могут конкурировать только очень мощные социальные идеи, например, такие, которые в своё время были предложены мировыми религиями. История двух последних тысячелетий показывает, однако, что длительной конкуренции со стимулом личного интереса даже такие грандиозные идеи, к сожалению, не выдерживают.

Желание личной выгоды, на поверхностный взгляд, является слишком ничтожной страстью, которой при анализе масштабных исторических потрясений можно и пренебречь. Но было бы непростительной ошибкой для культуролога пренебрегать такой «мелочью». Психические интенции этого рода, подобно гнилостным бактериям, делают своё дело внешне незаметно... Заметен лишь результат: гангрена. А не считаться с ним невозможно.

Преуспеть. Дорваться. Урвать. Занять как можно более высокую нишу в социальной лестнице. Иметь чтобы быть. Победа над конкурентом как мерило успеха. Выгода как цель действия. И не перевода дыхания, не уставая, не стесняя себя никакими мелкими условностями вроде прописной морали, умножать, умножать, умножать выгоду (её никогда не бывает достаточно)!

Вот — устремления, которые мы здесь имеем в виду. Повторяем: они общезначимы. Они чрезвычайно стойки и традиционны в человеческом обществе. Психическая доминанта алчности слишком глубока, слишком универсальна, чтобы мы могли её вовсе исключить из социальной системы любого типа. Но важно знать, что существуют периоды Истории, когда именно эта интенция превалирует в том или ином социуме и тут он выстраивается по силовой цепочке: наверху оказываются те, кто обладает наибольшими возможностями присваивать плоды общественного труда (силовики, бандиты, промоторы, дельцы, коррумпированные чиновники), внизу, соответственно, «слабосильные»: неимущие идеалисты, романтики, простофили, неудачники и т. п. Эта пирамида неустойчива: в один прекрасный момент она может рухнуть, похоронив под своими обломками, вместе со «слабосильными», весь остальной социум.

Внимательное изучение главных «пружин» устройства организованных человеческих сообществ, приводит нас к парадоксальному наблюдению, которое может кому-то показаться чересчур экстравагантным и всё же мы рискнём его здесь высказать. Впечатление такое, что люди соединяются в сообщества отнюдь не для того

чтобы обустроить себе жизнь (хотя по видимости они заняты именно этим), а затем, в первую очередь, чтобы сформировать *общее поле энергетического взаимодействия* и жить в нём! Ибо только в этом энергетическом пространстве могут быть реализованы устремления, владеющие большинством индивидов. Человек нуждается в *духовной реализации* сильнее, настоятельней и даже раньше, нежели в хлебе насущном. Потому и существуют в обществе кумиры, идеалы, ценности... Общественная система устанавливает прежде всего эти ценности и средства духовной реализации на них ориентированные. Мусульманский джихад, христианские крестовые походы, массовые человеческие жертвоприношения языческим богам в Древнем Китае и доколумбовой Америке, подвиги во имя идеи национального расового имперского превосходства — всё это ни коим образом не относится к обустройству жизни. Коллективная духовная реализация — вот смысл всех этих событий. Она и служит «цементом» социума. В наиболее мирные времена это может иметь форму повседневного служения духовным авторитетам.

Теперь представим себе, что этого идейного «цемента» нет вовсе или он слишком слаб, чтобы удерживать вместе разрозненные миры индивидуальных сознаний... А вместо этого на первое место среди общезначимых ценностей выходит шкурный интерес, что тогда? *Тогда именно этот «интерес» становится массовой духовной потребностью*: свято место пусто не бывает. Такова логика социального бытия.

Кажется, именно эффект массовой алчности отличает «сенсорную» стадию развития культуры, выделенную П. Сорокиным. А начало этому было положено ещё 300 лет тому назад кальвинистской идеологией, установившей что стяжание богатства — не что иное, как признак Божьей благодати и тем самым впервые за долгие века истории цивилизаций сообщившей принципу наживы сакральный статус. Хорошо известно, что на современном Западе удача в бизнесе — это больше, чем «потребность тела». Много, много больше. Это — молчаливо и стойко принятый в обществе преимущественный вид духовной самореализации. Алчность уверенно заняла командные позиции в царстве духа.

Имея это в виду, мы не должны удивляться отмечаемой социологами эрозии религиозных ценностей в странах западного мира. Удивительным образом Россия обратилась к опыту Запада именно в тот момент, когда он меньше, чем когда-либо мог бы претендовать на роль «властителя дум»! Эта ирония истории может чересчур дорого обойтись (*уже* дорого обходится) России.

Стимул выгоды в отсутствие перекрывающих его идеальных ценностей становится сегодня настоящей духовной эпидемией. Интенции этого рода проникают даже в детское сознание. Например, в остроумной и трогательной книжке М. Дымова «Дети пишут Богу», помимо всего прочего, встречаются такие удивительные обращения детей к Создателю: «Господи, пришли мне до воскресенья мысль, как из трёх долларов сделать шесть...»; «Пришли мне, пожалуйста, чего нет у Райки Стуловой»; «Пришли мне мешок денег. Ведь заповедь гласит: возлюби ближнего своего, оно тебе вернётся во сто крат. Подсчитай, Господи, сколько Ты на этом заработаешь»; «Дай мне какое-нибудь прибыльное дело»... и т. д. Любопытно, что речь здесь идёт о детях 8—11 лет. Неплохая характеристика их взрослым наставникам, не правда ли? Человеческая культура воспроизводит интенцию алчности так же успешно, как любую другую традицию, любой другой обычай.

Необходимо заметить, что алчность как вид психической энергии одинаково свойственна всем трём названным выше разновидностям социального паразитизма. Она является для них первоосновным движущим сти-

мулом. Произвол власти рождается алчностью самодержца. Сверхприбыль — алчностью коммерсанта. «Общак» — алчностью грабителя.

В нашем отечестве это всё слилось воедино. Тип общества, к которому мы в итоге пришли, в российской прессе давно уже окрестили «бандитским капитализмом». К счастью, наряду с алчностью на «Планете людей» наличествуют и другие интенции, связанные не с хватательным рефлексом, а с творческим началом — их наличием человечество обязано самим своим существованием. Но в наши-то дни речь идёт, не больше и не меньше, как о задаче выживания всего человечества. Об этом думают, пишут, говорят вот уже более полувека.

Почему проблема ставится столь остро? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо ответить на другой, раскрывающий проблему изнутри, а именно: **может ли быть стабильной система, где стимул личной выгоды превалирует над всеми остальными?**

Мы утверждаем: нет, не может. Система в этом случае *сущностно нестабильна*. Ведь именно в таком социуме опасность смычки трёх факторов (власть — коммерция — криминал) становится реальностью! Следовательно, исчезает эффект обратной связи: криминализованная власть; власть, вовлечённая в денежные манипуляции не может служить противовесом ни бандизму, ни произволу коммерции. Она сама «рекрутируется» из этих же двух источников, от них напрямую зависит. Здесь-то и возникает *эффект коллапса*: разница в уровне доходов между «хозяевами жизни» и остальными гражданами столь велика, что творчество как фактор роста исчезает на всех этажах социальной лестницы: «верхи» думают лишь о присвоении «низы» — лишь о выживании. Такое общество в *принципе* нежизнеспособно. Так, и только так работает среди людей **энергия алчности**.

«Что делать?..»

Здесь мы рискнём сделать несколько общих замечаний, касающихся существования живых систем столь специфического вида как человеческий социум. «Конструкции» этих систем весьма многообразны. Они представлены совокупностью социальных институтов, призванных надёжно гарантировать стабильность общества данного типа.

Как уже было сказано, структура социума напрямую зависит от духовных устремлений, составляющих его индивидов. Меняется суммарный вектор устремлений — и прежняя конструкция уже не соответствует задаче сохранения стабильности. Она рушится. Социум, чтобы выжить, обязан ответить на этот вызов созданием новой конструкции, способной организовать новый вид энергии коллективного духовного устремления благоприятным для жизни образом. То есть, проблема организации общества — это, по существу, проблема *системной организации ведущих устремлений составляющих его людей*. Невозможно, например, построить демократическую систему власти в социуме с рабской ментальностью. Мы должны согласиться с тем, что условием прогресса социальной организации неизбежно должен быть прогресс общественного сознания.

Каким же образом? И в каком направлении?

Сегодня, как уже говорилось, преобладающим мотивом действий в человеческом социуме является мотив личного интереса. Под «интересом» понимается любая разновидность выгоды: выигрыш, прибыль, слава, карьера, победа в борьбе, приобретение новой собственности и т. п. Рискуя навлечь на себя обвинения в клевете на человечество, мы вынуждены констатировать, что всё это по совокупности — именно тот вид интенции, который *определяет ментальность паразита*. Мы также с горечью должны констатировать, что в современной России весь аппарат СМИ культивирует и пропагандирует «ценности» именно этого рода... Между тем они смертельно опасны.

Почему?

Потому что эгоизм — в любых его формах — может лишь порождать конфронтацию. Это — *разъединяющее* начало, на котором жизнеспособное общество не может быть построено по определению. Совсем не случайно человечество с древнейших времён искало и находило другие, не-эгоистичные формы устремлений, способных сплотить людей в любых сообществах, от семьи до государства. Эти виды коллективных интенций могли быть самыми различными: религиозная идея, патриотическая идея, социальная идея (например, конфуцианские принципы), профетическая идея (например, построение коммунизма) и так далее. Всё это, так или иначе, объединяло людей, вводило их прочь от примата личной выгоды, обеспечивало духовный фундамент для служения общему делу. Такую роль, несомненно, выполняли и мировые религии, ныне вошедшие в пору жестокого кризиса.

Похоже, что к третьему тысячелетию человечество подошло в разгар полной и капитальной переоценки традиционных духовных ценностей. Прежние-то ценности, где бы мы их ни искали — на языческих ли жертвенниках, в Священных Писаниях, моральных заповедях, кодексах чести, иконах, ритуалах тайных мистерий — имели предметный видимый Центр сосредоточения: текст, изображение, сакральную территорию, ритуальное действие. Ментальной (и столь же конкретной) ценностью был миф. Но эта «предметность», тем не менее, не обладала никакой реальностью — предметность фетиша, не более... Она была лишь символична. Теперь это всё подвергается жёсткой ревизии со стороны повзрослевшего, всё вкушившего, во всём разуверившегося человеческого разума. Текст — многосмыслен. Кумир — ложен. Сакральное пространство — условно. Миф — чистый вздор... Невозможно более рассчитывать на вещественную образно-символическую предметную привязку коллективного сознания к якорю духовных ценностей. Да и сам «якорь», похоже, скоро навечно останется в морской пучине с перерубленным канатом... В принципе, его функцию могла бы выполнить массовая духовная практика: современному человеку недостаточно вообразить себе святость и благодать, недостаточно иметь дело с символами Горнего мира — ему нужны реальные свидетельства высших истин в его повседневном несомненном и очевидном жизненном опыте! На смену слепому поклонению авторитетам должна прийти реализация. Единственное, что может отодвинуть на периферию жизни стимул «личного интереса»... То есть духовная практика должна была бы в наши дни стать предметом всеобщего изучения с самых первых школьных лет!

Статья поступила в редакцию 2.10.08

УДК 1301+535.6

Н.П. Автайкина, соискатель АлтГТУ, г. Барнаул

СОФИЙНОЕ ТОЛКОВАНИЕ ПРИРОДЫ ЦВЕТА В ТРУДАХ ЕВРОПЕЙСКИХ ФИЛОСОФОВ

Автор осуществляет систематизацию взглядов европейских философов на феномен цвета с позиции софийного подхода. Выявляет методы раскрытия софийной природы цвета в теоретических работах античности, средневековых схоластов и русских религиозных мыслителей.

Ключевые слова: феномен цвета, софийная природа цвета, гелиморфизм, созерцание анагогический метод, косвенная антиципация, отражение трансцендентального.

Актуальность данной статьи заключается в том, что впервые анализируются воззрения на феномен цвета в трудах европейских философов и выявляются закономерности развития историко-философского подхода к его изучению. Процесс создания единой концепции феномена цвета замедляется отсутствием философской разра-

Но до сих пор ничего похожего мы не наблюдаем: между алчностью и медитацией расстояние слишком велико. Невозможно и возрождение прежних святынь. Фундаментализм любого толка ничего, кроме агрессивной слепоты, предложить не может. Внимательный анализ современной ситуации говорит о том, что задача привязки духовных ценностей к символическому ориентиру и ритуальному действию уже нерешаема в наши дни. Сегодняшняя опасность состоит в том, что гибнущий мир традиционных сакральных ориентиров не находит наследника в конкурирующих идеях. Есть лишь дальние подступы к такой замене (например, серия книг Н. Д. Уолша «Беседы с Богом», но пока ещё возможность воспламенить массовое сознание высокомудрыми тезисами всех этих книг кажется почти невероятной).

А между тем распад мира старых ценностей продолжается.

Кризис объединяющей духовной идеи всегда и везде «раскрепощает» в обществе принцип личной выгоды. Следовательно, он даёт полный простор стихии социального паразитизма. А это в любой точке мира чревато крахом социальной системы как жизнеспособного организма. В современной России, похоже, складывается именно эта ситуация. Не случайно, то здесь, то там, в отечественной прессе мы замечаем призывы к возрождению национальной Идеи в любой форме: монархической, национал-патриотической, коммунистической — только бы увести вырождающийся социум от края пропасти, к которому он приблизился кажется уже вплотную. Призывы пока, увы, остаются призывами.

Указанная проблема, конечно, не ограничивается отдельно взятой страной. Есть все основания полагать, что так называемая, глобализация (уже ставшая, по крайней мере, в области экономики реальным фактом) в силу отсутствия глобальных духовных идей, ведёт мир к тотальной экспансии названных здесь трёх источников паразитизма со всеми вытекающими отсюда последствиями. В задачу данной статьи, однако, не входит анализ социального паразитизма как глобального явления.

Нам лишь хотелось бы вскрыть, по возможности, причины и механизм той угрозы, которая реально угрожает всем нам — не только донорам но и тем, кто наивно полагает, что иждивенческая позиция может вечно и безнаказанно существовать в обществе, утрата стабильности, которого для социальных паразитов чревата теми же последствиями, как и для тех, чьим трудом, чьей кровью они пользуются с такой опасной беспечностью.

ботки проблемы, отсутствием общих методологических оснований для создания такой универсальной теории. В последнее время в научной литературе появились публикации, связанные с попыткой ликвидации этого пробела. К таким работам можно отнести труды А. Ахизера, Г.Г. Майорова, Н.А. Хренова, В.Д. Диденко и др. В исследова-

нии данной проблемы мы будем опираться на понимание философии в истории культуры, предложенное Г.Г. Майоровым [1, с. 157]. В своем исследовании он выделяет три базисных типа толкования философии как базисные — софийное, эпистемическое и технематическое.

Нами выбраны три периода в истории философии и культуры, в которых наиболее отчетливо проявились проблемы соотношения теории цвета с другими областями знаний. Философы, культурологи, художники, деятели искусства именно в античности, в Средневековье и на рубеже XIX-XX вв. осуществляли последовательную разработку софийного подхода к пониманию цвета и света (как условия его видимости).

Рассмотрим феномен цвета в софийном осмыслении. Софийное понимание философии, согласно Пифагору, означает любомудрие («филия» — любовь, «софия» — мудрость), духовное осмысление абсолютного знания, доступное только Богу. Софийное толкование цвета в период античности раскрывается в трудах философов с эстетических позиций, рассматривается через центральные понятия античной эстетики «красота» и «прекрасное». Одним из важных моментов в понимании философии Платона является включение Красоты в Абсолют Истины. Тем самым было расширено понимание прекрасного и сформированы новые критерии для осмысления феномена цвета. С позиции софийного подхода утверждается непознаваемость до конца феномена цвета как проявления Божественного. Очень важный момент в философии у Платона заключается в том, что для него философия не только логическое рассуждение, но и некое мысленное художество. Это направление в осмыслении феномена цвета будет разрабатываться в Средние века схоластами.

В период Средневековья христианство ориентировало человека на духовные преобразования, стимулировало стремление к самосовершенствованию, приближению к религиозным идеалам. Это способствовало развитию приоритета духовности. Софийный подход к феномену цвета раскрывается через созерцание. Благодаря работам Псевдо-Дионисия Ареопагита и Августина Блаженного в контекст рассмотрения феномена цвета вошла неоплатоническая метафизика света.

Четыре трактата Псевдо-Дионисия «О божественных именах», «О небесной иерархии», «О церковной иерархии», «Таинственное богословие», десять писем к различным лицам и Литургия [2, с. 71] указывают, что «начало и исток бытия — неведомая, несообщимая бездна божественного Света, который настолько абсолютен, что уже охватывает всё и ни от чего не отличается» — отмечает А.Ф. Лосев [2, с. 77]. Дионисий мыслит природу света как очищающую, просветляющую. В IV главе трактата «О божественных именах» он разъясняет сущность красоты — «божественный мир и есть наисовершенная красота». «Благо» есть абсолютная единичность всего бытия, неистощимый свет первосущности. В §3 и §4 Дионисий говорит о «благости»: «Благо есть причина бытия небес и их движения; солнце только его образ. Бог — свет. Бог есть умный свет, который всё наполняет и всё возводит к себе. Красота — есть объединение «блага» и «света». Свет есть образ ясности. Красоту надо считать световым образом благости» [2, с. 78]. Таким образом, Дионисий сформулировал основные направления софийного осмысления цвета: Свет — Благо — Красота есть одно целое, и оно объединено в Боге, Бог есть умный свет (значит, он умопостижаем), движение души и ума к благу и красоте есть восхождение к Богу.

В контексте софийного толкования цвета в Средневековье философами рассматривается анагогический метод. *Anagogicus mos*, что в буквальном переводе «метод, ведущий вверх» — процесс просветления и восхождения к Богу. Начало формирования этого метода можно

найти в теории иллюминации Августина Блаженного. Он ставит Богооткровенную истину в основу рационального познания. Путь познания истины — это Откровение Бога, а лишь затем идёт рациональный этап познания. Цвет входит в один из побудительных мотивов «уверования» — Божественное созерцание. «Божественное обещание иметь возможность созерцать Бога своей веры и в этом созерцании находить вечное блаженство; отсюда, уже в этой жизни, ...исследовать таинства Откровения с помощью естественного света разума» [3, с. 13]. Это постепенное познание истинного света существует наряду с идеей условной осуществимости богопознания посредством построения иерархии аналогий. Августин различает два рода света: сотворённый и несотворённый. Несотворённый — это божественный свет. Сотворённый свет делится на три вида: 1) видимый свет; 2) свет души, осуществляющий чувственное восприятие материального мира; 3) умственный, духовный свет разума. Видимый свет лежит в основе зрительного восприятия, но для восприятия Бога этого недостаточно, для этого необходим свет, исходящий из души воспринимающего объект. Согласно Августину Блаженному, для постижения Бога человек нуждается в божественной иллюминации. Он был твёрдо убеждён, что ум, дабы войти в сферу вечной истины, нуждается в особой божественной активности [4, с. 49]. Таким образом, Августин рассматривая феномен цвета в контексте искусства, отдает приоритет цвету в продвижении человека от природы к Богу, от земного к небесному, от частных вещей к общим идеям и понятиям [5, с. 265]. Софийное понимание феномена цвета сформулированное Фомой Аквинским, также рассматривается как эстетическая характеристика прекрасного. Фома Аквинский систематизирует «прекрасное» и выявляет необходимые условия для его осуществления: целостность (или совершенство), ясность. Цвет лежит в основе нахождения пути к обретению знания, так как в этом процессе участвует не только интеллект, но и восприятие. Поскольку интеллект изначально пассивен, его необходимо дополнить чувственным восприятием, непосредственным осознанием окружающего мира. Фома Аквинский отдает предпочтение чистым, насыщенным цветам, так как они более полно отражают понятия ясности и чистоты.

Св. Бонавентура внёс вклад в разработку софийного метода через продолжение линии гелиморфизма Аристотеля и метода рассмотрения света как субстанциальной формы тел. Для него свет является началом всякой красоты, потому что через него создаётся многообразие различных оттенков цветов и различных световых явлений в природе. Свет он рассматривает в трёх аспектах: сияние — причина всякого движения, свет — обладающий «святящимся» бытием и передвигается в пространстве прозрачными телами, цвет и сияние, как отражение от тёмного. Он как философ-францисканец заострял внимание на метафизической реальности сущности света, видел в нём проявление Бога и Небесного Царствия. «О, как блеск воцарится, когда ясность вечного солнца осияет просветлённые души... Несказанная радость не сможет сокрыться и изольётся радостью, и ликованием, и песнопением, в которых будет Небесное Царство» [6, с. 69]. В теле человека воскресшего воссияет свет в четырёх ипостасях: как *claritas* (ясность), как бесстрастие, как подвижность и как проницаемость. Таким образом, феномен цвета в софийном понимании рассматривался философами Средневековья как способ познания непознанного через примат красоты и созерцания. Были разработаны подходы и методы «просветления», выявлена динамическая природа цвета как способа выхода восприятия человека на другой уровень.

Если естественные науки развиваются путем «приращивания» знания и новых истин к уже существующим и открытым, то философия, так же как и искусство, развивается, по выражению Гегеля, «как зрелище

всегда возобновляющихся изменений целого» [7, с. 71]. В отличие от науки, философия и искусство постоянно возвращаются к казалось бы давно решенным проблемам. Так и феномен цвета с софийных позиций вновь наиболее полно раскрывается на рубеже XIX – XX веков в работах русских философов. Понимание цвета входит в квинтэссенцию изысканий этих мыслителей как элемент идеи духовно-нравственного и спасительно-преобразующего начала. В работах по философии религиозного искусства В.С. Соловьева, Е.Н., Трубецкого, Н.О. Лосского и П.А. Флоренского обозначен новый подход к софийному пониманию цвета на примере древнерусской религиозной живописи. Напрямую посвящены теме нашего исследования такие работы как «Красота в природе», «Общий смысл искусства» В. С. Соловьева, «Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи», «Два мира в древнерусской иконописи» Е.Н. Трубецкого, «Иконостас», «Молельные иконы преподобного Сергия», «Небесные знамения (Размышления о символике цвета)» П.А. Флоренского, «Мир как органическое целое», «Мир как осуществление красоты», «Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция» Н.О. Лосского. В этих трудах каждый из философов по-своему расставляет акценты в общем русле софийного осмысления цвета. Их теории неоднозначны и не однородны в религиозно-эстетической трактовке роли и понимания цвета.

Раскрытие софийного толкования цвета рассматривается Соловьевым с эсхатологических позиций. Он анализирует феномен цвета в контексте двух классических проблем – проблемы красоты и искусства. В работах философа проблема света и цвета в его эстетической разработке духовного предназначения искусства стала той основой, на которой базировалось эстетическое сознание почти всех представителей русской религиозной философии XX века.

В.С. Соловьев мыслит цвет и свет связующим звеном в установлении глубинных органических отношений между Богом, человеком и природой. Философ отмечает: «Лишь в свете вещество освобождается от своей косности и непроницаемости, и таким образом видимый мир впервые расчленяется на две противоположные полярности» [8, с. 45]. Материя становится носителем красоты через светоносное начало, которое «ее сперва поверхность озаряет, а затем внутренне проникает, животворит и организует» [8 с. 45].

Духовное предназначение искусства реализуется по мнению В. С. Соловьева в трех фундаментальных способах: обнаружение, выявление и выражение смысла в материальной, внутри себя бессмысленной жизни; преобразование материальной жизни, ее очеловечивание (одухотворение). Поэтому философ для объяснения форм связи и взаимодействия актуального и потенциального бытия в искусстве, идеального и реального, вводит понятие «антиципации» (предварения) совершенной красоты и совершенного бытия. Понимаемая таким образом антиципация в искусстве свидетельствует о том, что искусство не может быть пустой забавой, оно есть дело «важное и назидательное», но не в смысле дидактической проповеди, а в смысле вдохновенного пророчества.

Конкретизируя идеи об антиципации, Соловьев выделяет и анализирует три вида художественной антиципации: прямая или магическая, косвенная через усиление (потенцирование), косвенная через отражение. Первый ее вид характеризуется тем, что здесь происходит подчас в мистической, иррациональной форме непосредственное совпадение «глубочайшего внутреннего состояния», связывавшего нас с подлинной сущностью вещей и с нездешним миром, «с бытием *an sich* всего сущего» с содержанием, выраженным в искусстве. Философ считает, что непосредственная антиципация возможна только в музыке и отчасти в лирической поэзии,

ибо в этих видах искусства идея, «внутреннее состояние» менее всего отягощены всякими условностями и материальными ограничениями. В дальнейшем эта идея реализуется в манифестах и работах художников-авангардистов, которые освободят живопись от всего материального и освободят цвет от всякой условности. Таким образом, будет реализована идея В.С. Соловьева прямой антиципации феномена цвета.

Косвенная антиципация (потенцирование) отличается тем, что здесь «внутренний, существенный и вечный смысл жизни», скрытый в частных случайных явлениях природной и человеческой действительности, открывается художнику через воспроизведение этих явлений «в сосредоточенном, очищенном, идеализированном виде». Так идеализация проявляется в архитектуре, скульптуре, живописи, от делящих телесную красоту от плотской, воспроизводящих идеальную сторону «сложных явлений внешней природы, очищая их от всех материальных случайностей» [8, с. 86].

Е.Н. Трубецкой анализирует феномен цвета в цикле статей о древнерусской иконописи. В поисках идеала красоты Трубецкой придает цвету функцию отражения трансцендентального, сущности Божественного. Он рассматривает цвет как категорию красоты, способную через созерцание преобразить душу человека. Трубецкой четко определяет знаково-символическое значение цвета в религиозном искусстве, говорит о необходимости различать сциентистскую трактовку используемых в палитре художника цветов и «палитру» иконописца. Как главную и важнейшую функцию цвета Е. Н. Трубецкой определяет трансцендентальную знаковую роль оттенков цвета.

В философских работах Н.О. Лосского «Мир как осуществление красоты» феномен цвета рассматривается как ценностная категория. Начиная свое произведение словами: «Красота есть ценность» он определяет свое отношение и к феномену цвета как к категории идеала красоты. Н.О. Лосский поясняет: «Красота... всегда есть духовное или душевное бытие, *чувственно воплощенное*, т. е. неразрывно спаянное с телесной жизнью» [9, с. 61]. Мировой смысл открывается через усмотрение, переживание или хотя бы намеки на связь мира с Богом. Н.О. Лосский говорит о красоте Божественной, которую можно узреть «глазами души», которая представлена «*имагинативными*» видениями, в которых чувственные качества даны человеческой душе как бы изнутри ее самой». В то же время он утверждает, что «сенсорные» видения даны как ощущения извне. «В этом аспекте теории мы видим параллели с взглядами Гегеля, который говорит, что высшая задача искусства, наряду с религией и философией, состоит в том, чтобы выражать Божественное в конкретном чувственном явлении» [9, с. 297]. Новизна трактовки феномена цвета у Н.О. Лосского заключается в том, что он включает его в качестве имманентного признака в пьедестал красоты, в идеал прекрасного.

П.А. Флоренский проанализировал цвет во всеобъемлющем теоретическом обосновании всех выразительных средств древнерусской иконописи. Цвет выступает в его теории как часть познавательного этапа восхождения к Богу. Познавание и изменение сознания через созерцание красоты, имманентным составляющим которой выступает цвет, позволит человеку узреть красоту Божественную. Феноменология трансцендентального происходит через эстетическое созерцание цвета. Отличия его воззрений на феномен цвета заключается в том, что символика цвета воспринимается и осознается не как знак, который надо истолковывать, а как путь погружения в сознание, в чувства. В его понимании цвет в иконе это не просто краска. Икона – окно в иной мир, «факт Божественной действительности». «Всякая живопись имеет целью вывести зрителя за предел чувственно воспринимаемых красок и холста в некоторую реальность... Икона

имеет целью вывести сознание в мир духовный, показать «тайные и сверхъестественные зрелища» [10, с. 100–101]. Цвет в иконописи выступает как проявление Божественной энергии и формирует видимый образ.

Другой аспект в понимании феномена цвета мы можем найти в трактовке П. А. Флоренским космоса как абсолюта. Он рассуждает о всеединстве Софии и космоса. «Мифологема Софии рассматривается у П.А. Флоренского не только как философская, но и как иконографическая сущность. Говоря об изобразительных символах, П.А. Флоренский определяет их как эмблемы и одновременно как «некоторые мистические реальности: они ведь – не голые значки иного мира, не алгебраические формулы мира духовного, но также – деяния и картина мира реальности» [11, с. 42]. П.А. Флоренский не был одинок в своей интерпретации цвета в иконописи. Рассматривая ценность цвета с позиции средневекового мировосприятия как «узрение истинного прообраза вещи», созидание иной реальности, он выделяет две точки рассмотрения истории культуры: созерцательно-творческую и хищнически-механическую, как замечает В. В. Бычков. Первый тип – «укоренен в духовных, глубинных основаниях бытия, проявляет себя в иррациональном опыте; второй – более обращен к материальному миру, к земной жизни людей; он опирается на разумное мышление, рациональные схемы и построения» [12, с. 313].

Требованиями унифицирования единства, стремлениями гармонизировать жизнь красотой проникнуты религиозно-философские осмысления феномена цвета у русских мыслителей. Таким образом, в трудах русских религиозных философов Е. Н. Трубецкого, Н.О. Лосского и П. А. Флоренского рубежа XIX – XX вв. цвет выполняет ряд функций в формировании идеала красоты. Это функции носителя Божественного, функции пути к

«мирочувствию». Различные методы, трактовки, подходы к осмыслению феномена цвета через работы русских философов выступали как основания для разработки концепции будущего русского авангарда, для новых цветовых исканий в теоретических трудах таких художников К.С. Малевич, В.А. Фаворский, В.В. Кандинский, П.Н. Филонов и других теоретиков авангарда.

С позиции софийного подхода утверждается непознаваемость до конца феномена цвета. В период античности формируется общий структурный подход к осмыслению духовной сущности цвета как части абсолюта. Возможные границы приближения к абсолютному знанию о цвете как проявлению Божественного определяют степень просветленности, продвижением по пути приближения к непознаваемому.

В Средневековье цвет становится проводником сверхчувственной идеи в материальных образах, способом умопостижения Бога. Разрабатываются два направления: анагогический подход (сошествие благодати через созерцание света и цвета); божественной иллюминации от земного к небесному. Свет и цвет понимаются как медиаторы между двумя уровнями бытия, промежуточные субстанции.

В начале XX века софийное осмысление феномена цвета переходит в новый этап возрождения духовности через идеи неоплатоническо-христианской эстетики. Характерны темы в изучении и осмыслении феномена цвета как сверхсубстанции, пути просветления, прозрения, познания сверхчувственного, интуитивного, мировой энергии, категории времени и пространства, динамики, первоэлемента. Софийный подход находит отражение не только в теориях философов, но и в зарождении новых направлений в искусстве.

Библиографический список

1. «Алтай–Космос – Микрокосмос» «Сознание человека и биосфера на пороге 21 века» // Тезисы докладов 4-й научной конференции. – Алтай, 1998.
2. Лосев, А.Ф. Историческое значение Ареопагитик / А.Ф. Лосев // Вопросы философии, 2000. – № 3.
3. Жильсон, Э. Разум и откровение в средние века / Э. Жильсон // Богословие в культуре средневековья: сб. ст. / под ред. Л. Лутковский. – Киев: Христианское братство «Путь к истине», 1992.
4. Коплстон, Ф.Ч. История средневековой философии / Ф.Ч. Коплстон пер. с англ. И. Борисовой. – М.: Энигма, 1997.
5. Баскин, М.П. Об эстетических теориях европейского средневековья / М.П. Баскин // Из истории эстетической мысли древности и средневековья: сб. ст. / Академия СССР. – М., 1961.
6. Эко, У. Искусство и красота в средневековой эстетике / У. Эко. – СПб.: Алетей, 2003.
7. Диденко, В.Д. Искусство. Духовная культура. Философия / В.Д. Диденко. – Ама-Ата: Наука, 1990.
8. Соловьев, В.С. Философия искусства и литературная критика / В.С. Соловьев. – М.: Искусство, 1991.
9. Лосский, Н.О. Мир как осуществление красоты. – М.: Прогресс-Традиция, 1998.
10. Флоренский, П. Избранные труды по искусству / П. Флоренский; сост. игумен Андроним (А.С. Трубачев), М.С. Трубачева. – М.: Изд-во Изобразительное искусство. Центр изучения охраны и реставрации наследия священника П. Флоренского, 1996.
11. Боброва, С.Л. / С.Л. Боброва // Художественные модели мироздания. Книга 2. XX век. Взаимодействие искусства в поисках нового образа мира: кол. монография / Под ред. В.П. Толстого. – М.: Наука, 1999.
12. Бычков, В.В. 2000 лет христианской культуры: в 2 т. Т. 2: Славянский мир. Древняя Русь. Россия / В.В. Бычков. – СПб.: Наука, 1999.

Статья поступила в редакцию 23.11.08

УДК 008: 37 (571. 150)

В.И. Бочковская, канд. историч. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ АЛТАЯ

Рассмотрено влияние художественного образования на развитие художественной культуры, обосновано, что оно является одной из ключевых проблем в современной культурологии. Автор восполняет информационный пробел в оценке влияния художественного образования на культуру региона.

Ключевые слова: художественная культура, художественное образование, региональный аспект, система непрерывного образования.

В данной статье мы попытаемся определить роль Новоалтайского государственного художественного училища в расширении круга художественной интеллигенции Алтайского края, выявить его значение в создании и формировании непрерывной системы художественного образования региона.

Новоалтайское государственное художественное училище было открыто в 1971 году, хотя потребность в подобном учебном заведении в крае существовала уже давно, так как до 50-х годов в Союз художников входили в основном самостоятельные мастера, выпускники изостудий, а люди, стремящиеся получить высшее и среднее профессиональное художественное образование, вынуждены были уезжать из Алтайского края. Возвращались, естественно, далеко не все. К тому же в 1971 году свой первый выпуск сделала Барнаульская детская художественная школа, являющаяся начальным звеном в системе художественного образования, и открывшееся училище решало проблему дальнейшего образования наиболее талантливых ее выпускников.

В приказе министра культуры РСФСР Н. Кузнецова «Об открытии в г. Новоалтайске Алтайского края художественного училища» от 14 июня 1971 года говорилось: «В целях расширения и подготовки специалистов-художников средней квалификации, дальнейшего развития и пропаганды изобразительного искусства в Алтайском крае, приказываю: Управлению культуры Алтайского крайисполкома (т. Акишеву И.И.) открыть с 1 сентября 1971 года Новоалтайское художественное училище, обеспечив его финансирование до 1 января 1972 г. за счет местных средств в соответствии с пунктом №4 решения Алтайского крайисполкома от 28 мая 1971 г.» [1, с. 216].

Открытие Новоалтайского государственного художественного училища (далее - НГХУ) в 1971 году было, несомненно, одним из наиболее значимых явлений в культурной жизни края этого периода, но не менее важным событием стал первый выпуск училища, состоявшийся в 1975 году. Выпускники, среди которых такие известные в настоящее время мастера, как Владимир Каминский, Владимир Скулов, Валерий Октябрь, Александр Емельянов, Николай Острицов, Николай Мингалева, Юрий Иванов, Александр Курдюмов, практически сразу включились в художественную жизнь города и края. Это незамедлительно сказалось и на уровне выставок, проходивших в то время. Работы, выполненные вчерашними студентами художественного училища, свидетельствовали о высокой профессиональной культуре.

В течение последующих лет происходила постоянная подпитка Краевого союза художников Алтая (далее - КСХА) и других творческих и художественно-производственных учреждений, а также художественных школ и иных учебных заведений города и края выпускниками НГХУ, специалистами в области дизайна, а также педагогами по направлению «Живопись».

Так, с 1971 года было выдано 789 дипломов, свидетельствующих об окончании художественного училища, из них 24 выпускника получили дипломы с отличием. Почти все выпускники работают по специальности. Основательная подготовка в стенах училища помогает им быстро определить свое место в художественной жизни. Например, из 127 членов КСХА, включая искусствоведов, скульпторов, монументалистов и графиков, 34 учились и закончили НГХУ. О качестве образования в художественном училище красноречиво говорит тот факт, что большинство выпускников становится впоследствии студентами художественных вузов страны. Многие остаются в них преподавателями, заканчивают аспирантуру. В настоящее время в Московском государственном академическом художественном институте имени В.И. Сурикова с 80-х годов ведет спецпредметы А. Кузнецов, который раньше прошел курс

подготовки в НГХУ у Н.М. Смирнова. В Санкт-Петербургском государственном академическом институте живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина преподает В. Губин, учившийся в НГХУ у Б.Г. Босько; М. Сухороков, ученик В.А. Каминского, преподает в Московском университете печати (бывший Полиграфический институт); А. Казанцев после окончания Красноярского государственного художественного института некоторое время преподавал там же спецпредметы; отделения «Дизайн» Алтайского государственного университета и Алтайской государственной академии культуры и искусств в Барнауле пополнились новыми кадрами, которые начинали преподавательскую деятельность в училище. Это члены Союза художников России И. Науменко, Р. Ильиных, члены Союза дизайнеров О. Попова и А. Шадуринов, а Ю. Яуров является доцентом, заведующим кафедрой дизайна Алтайской государственной академии культуры и искусств. В свое время он учился в НГХУ, у разных педагогов, а затем окончил Ленинградское (Санкт-Петербургское) художественно-промышленное училище имени В. Мухомовой.

По словам бывшего директора НГХУ Бориса Георгиевича Босько, выпускников училища можно встретить и в самых отдаленных уголках, и в крупных городах России, Москве и Санкт-Петербурге, за границей: в Европе, Америке и Японии. Так, А. Камозин живет и успешно работает в Германии; один из первых выпускников НГХУ, впоследствии закончивший Российскую академию живописи, ваяния и зодчества, Е. Кравцов, сейчас во Франции. Также работают за рубежом С. Плисовских и П. Поясков. В Нью-Йорке работают В. Швайко и Е. Добровольская.

Первыми выпускниками, вернувшимися в училище в качестве преподавателей в начале 80-х годов, были С. Павлов и И. Леденева. Свой вклад в преподавательскую деятельность внесли Т. Алекимова, П. Бурнашев, Е. Кравцов, А. Миронов, а также члены КСХА И. Науменко, Ю. Никитюк, Е. Олейников, Н. Острицов, Д. Петренко, С. Семенюк, Ю. Чанов и другие. В настоящее время из 16 преподавателей, ведущих специальные дисциплины, семь выпускников НГХУ, получивших позже высшее образование в вузах страны: Л. Долгова, А. Казанцев, Г. Котова, С. Пашков, Ю. Прокудин, Л. Селезнева и член КСХА И. Леденева. Большая часть молодых преподавателей являются выпускниками Дальневосточного института искусств.

В целях повышения качества образования 3 сентября 2003 года, в соответствии с нормативно-правовыми актами, была разработана должностная инструкция, в которой оговаривалось то, что на должность преподавателя может быть принято лицо, имеющее высшее профессиональное образование, а на должность преподавателя специальных дисциплин – очное высшее художественное образование по академической программе [2, с. 1].

Значительный вклад в становление эффективной системы образования внесли преподаватели училища, члены Союза художников России, талантливые живописцы А.П. Ботев и С.К. Двойнос, а также бывший директор училища Б.Г. Босько. Большую работу по подготовке специалистов в настоящий момент ведут члены КСХА, заслуженные художники РФ В.А. Раменский, И.С. Хайрулинов, заслуженный работник культуры Б.Н. Лупачев, ведущий алтайский скульптор-практик, педагог Л.В. Рублева.

Эти и другие профессиональные художники, посвятившие художественному училищу большую часть своего жизненного пути, стали фундаментом, на котором строится система обучения на живописно-педагогическом и дизайнерском направлениях. Так как с первых дней методика преподавания специальных дисциплин в НГХУ развивает традиции русской реалистической школы, главной целью обучения является овладение художественным мастерством. При этом наибольшее внимание

уделяется углубленному изучению академического рисунка, живописи, основных законов композиции.

С момента основания художественного училища преподавание велось на основе типовых программ, разработанных на базе Московского художественного училища Памяти 1905 года, являющегося опорой для всей сети художественных училищ страны. Позже собственные программы и методические разработки появились у преподавателей НГХУ. Автором одной из первых программ был В.А. Раменский. Во всех статьях, посвященных художественному училищу, его преподаватели подчеркивают, что работы их воспитанников выполняются на «строго реалистической основе».

Следуя традициям, заложенным в 70 – 80-х гг., продолжают поиски в теоретическом и методическом направлениях. Это находит свое проявление в разработках открытых уроков, докладах, подготовленных к совещаниям и конференциям. Так, В.А. Раменский является автором программы «Графическо-информационный дизайн» и «Основы шрифтовой графики»; Б.Н. Лупачев разработал программу курса декоративного оформления для живописно-педагогической специальности; И.С. Хайрулинов выполнил различные методические разработки, в том числе и по технологии живописи и живописных материалов. Все преподаватели участвуют в художественных выставках, организуют персональные экспозиции, что увлекает молодых педагогов и учащихся в мир творчества.

Борис Георгиевич Босько также является автором учебника «Методики ведения наброска от пятна как связующего звена между рисунком и живописью», по которому обучалось не одно поколение художников, выпускников художественного училища и который, на наш взгляд, является одной из наиболее значимых теоретических и методологических разработок преподавателей НГХУ.

Начав педагогическую деятельность в начале 70-х, Б.Г. Босько не раз подчеркивал, что в основу своей работы поставил педагогическую систему П.П. Чистякова. Поэтому, отдавая приоритет сознательному началу в обучении, он требовал от учеников аналитического подхода к каждому впечатлению и его передаче.

Как пишут искусствоведы Н.М. Молева и Э.М. Белютин в монографии «Русская художественная школа 2 пол. XIX - начала XX вков»: «Чистяков был первым в истории русского, да и не только русского искусства художником, который сознательно сделал целью своей школы воспитание и подготовку современного в очень широком смысле этого понятия живописца» [3, с. 113]. П.П. Чистяков мыслил воспитание и образование художника как единый процесс, цель которого – развитие в ученике способности к художественному освоению действительности, то есть создание не только профессионала по ремеслу, но и по способу мышления – по тому, как человек видит мир и как он на него реагирует.

Любая сложная форма, по убеждению П.П. Чистякова, должна быть понята молодым художником как некая простейшая форма. Аналогичную задачу – выработать

цельность видения, то есть восприятие натуры целиком, без разделения на этапы – решает Б.Г. Босько в «Методике ведения наброска от пятна».

Практика показывает, что существует некоторый разрыв в методике обучения рисунку и живописи, отсутствуют общие точки соприкосновения в методах ведения рисунка и живописи от начала до окончания работы над заданием. При большом многообразии методик преподавания существуют общие, отработанные опытом многих педагогов, правила. В живописи: ведение этюда от больших отношений к малым (к деталям) подчинено одному из принципов диалектики «от общего к частному и от частного к общему». В рисунке же часто происходит другое: работа ведется от частного. Сам принцип ведения учебного рисунка не поддерживает принцип ведения живописи. Зрительное восприятие включает в себя восприятие натуры как единого целого: с тоном, пропорциями, линией и т.д. В длительном учебном рисунке наблюдается другое – все делится на этапы: сначала пропорции, потом конструкция, потом тональные отношения, затем детали и обобщения.

Ведение набросков по методике, разработанной Б.Г. Босько, помогает молодому живописцу найти точки соприкосновения общих правил ведения живописного этюда и рисунка с натуры. Выработать цельное видение, способность зрительно воспринимать предмет или явление, выделяя при этом главное, существенное из малозначащего, отличать типическое от характерного, определяя при этом внутреннюю связь между отдельными частями, является основной задачей профессиональной подготовки. По данной методике обучалось не одно поколение художников, и ее эффективность была подтверждена временем.

С целью создания непрерывной системы художественного образования, охватывающей начальное и среднее звено, в 2002 году при Новоалтайском государственном художественном училище была открыта художественная школа.

Вплоть до середины 1990-х годов профессиональное художественное образование можно было получить только в Новоалтайском государственном художественном училище. Ныне оно по-прежнему сохраняет значение единственного в крае среднего специального учебного заведения художественного направления. Созданное в Алтайском государственном техническом университете отделение «Дизайн» во многом опиралось на методическую базу училища. Кафедра дизайна в Алтайской государственной академии культуры и искусств открыта и функционирует благодаря энтузиазму и профессионализму выпускников НГХУ И.В. Науменко, Ю.Г. Чанова, Ю.А. Яурова. В Бийске в 1992 году при педагогическом институте было открыто художественно-графическое отделение.

Таким образом, мы можем утверждать, что к началу XXI века художественное образование в Алтайском крае сформировалось в целостную систему: школа – училище – вуз.

Библиографический список

1. Должностная инструкция преподавателей НГХУ // Новосибирское государственное художественное училище: Текущий архив.
2. Культурное строительство на Алтае 1941-1977: Документы и материалы. – Барнаул: Алт. кн. Изд-во, 1990.
3. Молева, Н.М. Русская художественная школа 2 пол. XIX - начала XX века / Н.М. Молева, Э.М. Белютин. – М.: Искусство, 1967.

Статья поступила в редакцию 21.11.08

УДК130+009

Т.И. Головки, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул

К ПРОБЛЕМЕ СМЕХА В НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье излагается развернутый философско-культурологический анализ амбивалентной природы народной смеховой культуры и такого психологического феномена как смех. Проблема амбивалентности смеха и смеховой культуры является одной из актуальных в философии культурологии, теории социально-культурной деятельности, поскольку она ориентирована на сложное восприятие мира и человека в мире.

Ключевые слова: народная смеховая культура, смех как культурная и психосоциальная категория, защитные механизмы смеха, антиповедение, амбивалентная природа смеха.

Научная разработка проблемы смеха насчитывает, по меньшей мере, две с половиной тысячи лет.

Попытаемся систематизировать основные научные концепции в осмыслении этого феномена по следующим параметрам:

- 1) понятие смеха как культурной и психосоциальной категории;
- 2) понятие смеха в религиозной христианской культуре;
- 3) классификация категорий смешного;
- 4) морфологическая классификация смехового начала в культуре и проблема морфогенеза.

Исследование проблемы изучения смеха связано, по словам А.В. Дмитриева, с «акробатической» балансировкой на грани того, что можно назвать собственно «научным знанием», так как уложить его в чистые схемы невозможно, разбить на составляющие – проблематично [1, с. 144]. Однако как явление многогранное, феномен смеха может рассматриваться в различных аспектах: в физиологическом, психологическом, социальном, культурологическом, теоретико-информационном, эстетическом.

По замечанию Л.Н. Столовича, «эстетика настаивает на отличии понятия «смех» от эстетической категории «комическое», которая не сводится к «смешному», а «смех» может выходить за пределы эстетического отношения человека к миру» [2, с. 243]. Подробнее остановимся на анализе метафизического подхода к феномену смеха, фиксирующего отношение смеха к коренным проблемам бытия – к Богу и Мудрости, к Жизни и Смерти, к Свободе и Необходимости, к Добру и Злу (А. Бергсон, А.Г. Козинцев, Л.Н. Столович, А.А. Сычев, В. Тростников и др.).

Смех как общечеловеческая способность воспринимать мир во всем многообразии светлых и темных сторон таит в себе мудрое начало. Так, Н.А. Бердяев в смехе видел освобождающее начало, возвышающее над властью обыденного. Ю.Б. Борев, рассматривая комическое и смех «как утверждение равенства бытия», подчеркивает, что «смех всегда есть смех над хаосом во имя гармонии, он – гармонизация хаоса» [3, с. 131]. Вместе с тем, утверждая жизнь, смех выступает против всего того, что ей мешает, что потеряло актуальность. По словам молодого К. Маркса, это необходимо для того, чтобы человечество весело расставалось со своим прошлым. В этом – парадокс смеха, его амбивалентная природа.

Своеобразное место в понимании природы смеха занимает соотношение его с понятием «Свобода». М.М. Бахтин отмечал, что «рядом с универсализмом средневекового смеха необходимо поставить вторую его замечательную особенность – неразрывную и существенную связь его со свободой... Эта свобода смеха, как и всякая свобода, была, конечно, относительной; область ее была то шире, то уже, но вовсе она никогда не отменялась» [4, с. 102-103]. «Нельзя заставить смеяться, так же, как нельзя заставить наслаждаться прекрасным, восторгать-

ся возвышенным ... Смех возможен при свободе душевной деятельности или ведет к ней» [4, с. 260]. Свобода смеха проявляется и в том, что он способен преодолевать такие несвободные состояния человека, как страх и стыд. Об этом, в числе прочих аспектов феномена смеха, пишет в своей работе «Философия смеха» Л.В. Карасев [5]. Речь в данном случае не идет о бесстыдном смехе, однако смех способен освобождать людей от принятых в данном обществе, часто отживающих норм стыдливости и постыдного. Такого рода смех проявлялся, например, в древних празднествах, включавших оргиастические элементы. В контексте идей М.М. Бахтина о ритуальном очищении посредством карнавального смеха, можно говорить о том, что недоступный запретный плод вполне доступен смеху.

Еще одна из важных проблем метафизики смеха – отношение смеха к ценностям и антиценностям. Смех над злом обнаруживает в человеке способность видеть настоящую цену явлению, сопоставляя его (возможно, бессознательно) с подлинными ценностями. Таким образом, смех, разоблачая мнимые ценности, сам становится важной человеческой ценностью. В контексте обозначенной проблемы интерес для нас представляет работа А.Г. Козинцева «Об истоках антиповедения, смеха и юмора», в которой автор предлагает анализ позиций исследователей, рассматривающих смех как временное освобождение от целого ряда существенных, но порой обременительных человеческих проявлений: «Шопенгауэр А. видел в комическом средство вырваться из-под гнета разума; по Фрейд З. – остроумие позволяет преодолеть преграды, сооруженные логикой и моралью. Для М.М. Бахтина смех – средство победить пниет и страх. Для Л.В. Карасева смех – антитеза стыда. Майндес к числу вещей, от которых освобождает смех, относил конформизм, комплекс неполноценности, разум, наивность, социальную запрограммированность, серьезность, самомнение, условности, преклонение перед авторитетами, благоговение перед смертью» [6, с. 31].

В последние годы появилось значительное количество работ о защитных механизмах смеха и его форм. Так, автор современной концепции юмора и смеха Л.В. Карасев, анализируя теорию гиперкомпенсаторной функции смеха, утверждает: «Природа напоминает нам о себе тем, что превращает смех в свой защитный механизм... В западных клиниках уже более пятнадцати лет практикуется методика «смехотерапии»; проводится ежегодный конгресс Международного общества по изучению смеха (в Бирмингеме), один из которых был проведен в онкологическом центре норвежского города Бергена» [7, с. 54].

Смех, а именно одна из его форм – юмор – эффективное средство преодоления кризисных состояний вследствие того, утверждает М.В. Мусийчук, что «обладает набором свойств, проявляющихся одновременно: способностью производить эмоциональное отстранение; способностью ослаблять напряжение личности или процес-

са межличностного взаимодействия; способностью кратчайшим путем достичь объективного взгляда на мир и свое место в нем» [8, с. 36]. В ситуации повышенной значимости чего-либо для человека, когда мотивация становится слишком сильной по сравнению с его реальными возможностями, свойство юмора производить эмоциональное отстранение влечет снижение напряжения и дискомфорта. Еще Аристотель в своих трудах писал, что «шутка есть ослабление напряжения», а римский оратор и теоретик ораторского искусства Квинтилиан называл шутку «средством умственной разрядки, снятия напряженности» [8, с. 38].

Со временем понимание значимости юмора в овладении собственной психической энергией не изменилось. З. Фрейд подчеркивал, что юмор – высшая из защитных функций, а А. Бергсон называл смех анестезией сердца [9, с. 11]. По мнению Л. Муньиза, смех – это одна из существенных форм правды о мире в его целом; это особая универсальная точка зрения на мир, видящая мир по-иному, но не менее (если не более) существенно, чем серьезность [10, с. 82]. Таким образом, отчуждение от комических и забавных сторон жизни оставляет в качестве единственного взгляда на мир только серьезность, что приводит к отрицанию многообразия реальности.

Вместе с тем, Луис Муньиз выразил своеобразный взгляд на смех и юмор как основу совершенствования образования молодых поколений, утверждая, что на их основе формируется динамическая интерпретация социокультурной реальности. Такая интерпретация содержит в себе три взаимодополняющих процесса: творческий, критический и карнавальный [10, с. 82]. Творческий процесс, отвергая догматизм, продвигает человека к развитию воображения. Оно смешливо, и создает пространство новых значений. В творческом процессе комический элемент культурной жизни причисляется к средствам совершенствования мира. Критический процесс интерпретации социокультурной реальности предполагает диалог, в котором, благодаря комическому, люди спускаются на землю, к противоречиям реальности. Наряду с этим, по утверждению Л. Муньиза, карнавализация сознания выступает условием эстетической критики общественной жизни и смеха над самим собой. Выстраивая потешную структуру знания, игрового понимания действительности, юмор способствует развитию воображения, познавательной игре с новыми представлениями и значениями. По мнению Л. Муньиза: «Юмористическое видение человеческой культуры иницирует процесс отчуждения от того, что уже известно, от псевдознания» [10, с. 84].

Подробнее изложим классификации смеха отечественных ученых. Многообразные проявления юмора и смеха, по мнению Л.В. Карасева, принципиально сводимы к двум основным типам:

1. «смех тела», которым человек выражает свою радость, ликование, «телесный» или «витальный» энтузиазм;
2. «смех ума» связан с собственно комической оценкой действительности; смех, который имел в виду Аристотель, когда писал о способности смеяться, как о специфически социальной черте человека, отличающей его от животного. Л.В. Карасев отмечает следующие качества этого смеха: «умственный», рефлексивный характер; неожиданность, непредсказуемость момента его возникновения; невозможность подавить в себе это чувство с помощью разума; его связь со сферами нравственности и красоты и т.д. [5, с. 26-27].

В.Я. Пропп, классифицируя смех по психологической окраске, выделил следующие виды смеха: добрый, злой, жизнерадостный, разумный, обрядовый. Как физиологическое явление, смех бывает истерический, от щебетки, насмешливый смех. По мнению В.Я. Проппа, можно выделить два условия смеха:

1. у смеющегося есть некоторое представление о должном (инстинкт должного);

2. смеющийся наблюдает, что в окружающем мире есть нечто, что противоречит инстинкту должного [11, с. 225].

Классифицируя феномен смеха на основе чувственно-эмоциональной направленности (монополярности, биполярности, полиполярности, соответствующих телесности, душевности, духовности), А.А. Сычев выделил три разновидности смеха: смех витальный, личностный, комический [12, с. 279-280].

1. Витальный смех является первой ступенью категории смешного (улыбка ребенка; бурная радость взрослого). Он – характеристика индивидуума, а не личности; связан с телом, а не душой. Его причина – реакция тела на позитивные эмоциональные ощущения. Материально-телесная сфера выступает на первый план на заре развития человечества, в том числе, в период зарождения народно-смеховой культуры. Смех первобытного и раннеантичного карнавала – это зримый смех плоти, ощущающий переполненность жизненными силами.

2. Личностный смех – более высокая ступень в категории смеха. Для него характерна направленность на Другого. Личностный аспект смеховой культуры выражен в классической комедии, где, в отличие от архаических комедийных действ, персонаж – это уже личность, а не типаж-маска. Личностные смеховые приемы: двусмысленности, каламбуры, иронии, шутки, остроты и т.д. – используются в те времена в поэзии, прозе, риторике и обращены как к отдельным личностям, так и к проблемам общества, с целью исправления неестественного status quo.

3. Комический смех – высший уровень категории смешного. Он направлен на всех и на себя в том числе, подразумевает телесный и духовный аспекты мира. Духовный смех – смех очищающий, возвышающий, возрождающий (смех У. Шекспира, Н.В. Гоголя, Ф. Рабле). В народных карнавалах, он придает народно-смеховой культуре завершенность [12, с. 283].

Определенный интерес представляет понимание феномена смеха в религиозной христианской культуре. В религиозной среде возможно было встретить различные отношение к смеху. Средневековые богословы, отвергая «смех блудный» и «смех наглый», не были принципиально против смеха. Позже христианство установило твердое равенство в паре «грех и смех» и называло то и другое злом. Но если католичество старалось укротить смех, приручить его, то православие резко его запрещало. Православный идеал аскетичности и послушания отвергал все то, что давал смех – свободу, господство материально-телесного. Так, русская карнавальная традиция (в период Святков, Масленицы) воспринималась как серьезное нарушение церковной морали, после которого требовалось очищение. Смех выступал как бесовское начало. В Киево-Печерской Лавре при входе в Ближние Пещеры на фресках изображены все мытарства, которым подвержен человек, и первыми из них идут сквернословие и смехотворчество, воспринимаемые церковью как пустая или злая энергия. Как отмечает А. Обухов, «... в уставном каталоге грехов смехотворчество и поныне находят себе место. Православный должен приносить покаяние при смехотворчестве» [13, с. 142]. Вместе с тем, в современном христианстве существует стремление реабилитировать смех. Это ярко выражено в романе философа и семиотика Умберто Эко «Имя Розы». Автор романа противопоставил формуле «Христос никогда не смеялся» и вытекающей из нее невозможности смеха положение, по которому «Христос мог смеяться» и «остроумно шутить».

Кроме того, издавна существовал так называемый «церковный юмор». Отцы-пустынники разрешали себе

«веселые рекреации» (Бахтин М.М.), подтрунивали друг над другом, подшучивали над тупостью и ханжеством своих собратьев и мирян, проявляли свое остроумие в описании семинарской жизни. Существует огромное количество пародий на молитвы, псалмы, службы. Д.С. Лихачев называет такие, например: «Служба кабаку», «Литургия игроков», веселые проповеди и т.д. [14, с. 8-11]. В «Службе кабаку», например, нагота изображается как освобождение от забот, от грехов, от суеты мира сего: «слава тебе, господи, было да сплыло, не о чем думати, лише спи, не стой, одно лише оборону от клопов держи» [14, с. 15]. Таким образом, в этих пародиях осмеивались лишь внешние формы, стили, но не содержание. Этот юмор не посягал на Небо.

Напряженные и полемически заостренные выпады отцов христианской церкви в адрес смехового начала культуры не могли уничтожить саму культуру, органичные для человека потребности в радости. Промежуточное положение между смеховым миром и миром церковной культуры занимало «юродство». Связь юродства со смеховым миром не ограничивается «изнаночным» принципом, а захватывает и зрелищную сторону. Но юродство невозможно и без церкви: в Евангелии оно ищет свое нравственное оправдание. Таким образом, юродивый балансировал на грани между смешным и серьезным, олицетворяя собой трагический вариант смехового мира. Не обращая внимания на общественные приличия, юродивый обличал пороки сильных и слабых, руководил толпой, заботился о нравственном здоровье людей [14, с. 72].

Проводниками особого мироощущения народной праздничности на Руси были скоморохи. Они вносили в народную среду не только развлечения, веселье, смех, но и слыли знатоками древенародных культов, их обрядовой стороны, символических игр, песен под музыку. По замечанию А.А. Белкина, в репертуаре скоморохов «... особенно поражает находчивое удалство, веселье и ловкость, хотя и не всегда хорошо направленные» [15, с. 11]. Таким образом, скоморошество, по утверждению исследователей этого явления, надолго стало «бродильным началом» (термин А.А. Белкина) в русской национальной культуре, сохранив особый дух свободолюбия, мятежности, раскованности творчества, возникающего в гуще народного гуляния.

Наиболее фундаментальное исследование смехового элемента народной культуры осуществил в своей классической работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» М.М. Бахтин, определивший как категории смехового (комического), так и формы его проявления. Все многообразие проявления народной смеховой культуры он подразделил на три основных вида форм:

1. Обрядово-зрелищные формы;
2. Словесные смеховые произведения;
3. Различные формы и жанры фамиллярно-площадной речи.

«Все три вида форм – единый смеховой аспект мира; они тесно взаимосвязаны и многообразно переплетаются друг с другом» [16, с. 9].

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных элементов (видов).

Обрядово-зрелищные формы – это прежде всего празднества карнавального типа. М.М.Бахтин так определил сущность карнавала: «Это синкретическая зрелищная форма обрядового характера..., очень сложная, многообразная, имеющая при общей карнавальной основе различные вариации и оттенки в зависимости от различия эпох, народов и отдельных празднеств. Карнавал выработал целый язык символических конкретно-чувственных форм – от больших и сложных массовых действий до отдельных карнавальных жестов. Язык этот...

выражал единое карнавальное мироощущение, проникающее во все его формы. Язык этот нельзя было перевести сколько-нибудь полно и адекватно на словесный язык» [16, с. 163].

В Риме карнавал был связан с периодом сатурналий, когда рабы играли роль господ, а господа им прислуживали. Но сатурналии – это не только праздник еды, это праздник социального освобождения. В дни сатурналий ношение тог было неприлично. М.М. Бахтин, рассматривая обрядово-зрелищные формы на примере фольклора Франции, выделял: карнавал в собственном смысле, «праздники дураков», «праздник ослов» (пародийная травестия официального культа) и т.д. Мы не можем указать на бытование двух последних праздников в русской культуре; и карнавала, каким его знали в Италии и Франции, на Руси, по-видимому, тоже не было, но то, что празднества карнавального типа – Святки, Масленица – были у нас явлением весьма распространенным – не вызывает сомнения. Например, в так называемом пещном действе одни рядились в сжигаемых отроков, другие – в халдеев, пытавшихся истребить последователей истиной веры. После поражения халдеев ангелами они выбегали на улицу, чинили бесчинства, поджигали бороды и возы. Об этом свидетельствуют работы исследователей русского фольклора, приводящие наблюдения очевидцев-иностранцев о праздновании масленицы, в которых подтверждается карнавальная сущность русских праздников. Кроме того, известные петровские карнавалы XVII века, вероятно, не случайно, происходили также на масленицу. Карнавальная основа русских святок, по замечанию Н.В. Поньрко, также представлена вполне отчетливо во всех, пусть и редких упоминаниях [14]. Здесь и буйные игры, и ряженые, и маскирование, и кощунственный смех. «Многие человецы веруют в сон, ...и во птичий грай, и загадки загадывают, и сказки сказывают небывалые, и празднословие со смехотворением и кощунанием, и души свои губят такими помраченными и беззаконными делами. И накладывают на себя личины и платье скоморошеское, и меж себя наряда бесовскую кобылку водят» [14, с. 156]. Эти праздничные увеселения необходимы для того, – цитирует М.М. Бахтин апологию защитников «праздников дураков» XV века, – чтобы глупость, которая является нашей второй природой, могла бы хоть раз в году свободно изжить себя [4, с. 87].

К третьей группе классификации народной смеховой культуры М.М. Бахтин отнес различные формы и жанры фамиллярно-площадной речи – ругательства, божба, клятва, народные блазны и др.

Так, ругательства-срамословия, утратив в условиях карнавала свой магический, заклинательный характер, приобрели самоцельность, универсальность и заняли свое место в создании вольной карнавальной атмосферы. Божба и клятвы, первоначально не связанные со смехом, но нарушающие речевые нормы официального мира, также переместились в карнавал и приобрели в нем амбивалентность. Таким образом, фамиллярно-площадная речь стала «... тем резервуаром, где скопились различные речевые явления, запрещенные и вытесненные из официального речевого общения» [16, с.23].

В противоположность официальному празднику карнавал торжествовал как бы временное освобождение от господствующей правды и существующего строя, временную отмену всех иерархических отношений, привилегий, норм и запретов. По словам Д.С. Лихачева, смеховой мир «... противопоставлен не просто обычному миру, а идеальному миру» [14, с. 19].

При этом М.М. Бахтин отмечал, что организация «второй» жизни на смеховом начале возможна только при отчетливом представлении о нормах и отношениях реальной жизни. Структура фактической жизни явля-

ется как бы точкой отсчета, относительно которой и становилась смешной жизнь «вторая», построенная как пародия на обычную, как «мир наизнанку». В нем нельзя оставаться самим собой, тут все меняются местами, но «голое отрицание совершенно чуждо народной культуре» [16, с. 16]. Все элементы карнавала удерживали в себе как структуру действительного, так и структуру карнавального мира. Обязательные для него переодевания и смена функций, перемещение верха и низа, использование разнообразных видов пародий и травестий, профанаций и шутовских увенчаний – развенчаний давали возможность попробовать себя в ином мире – в антимире, чтобы, отрицая его хаос и беспорядок, ощутить необходимость и совершенство отвергнутого и вновь восстановленного мира. «В хаосе и относительности антимира ярче обнаруживают себя противоречия и ненормальности нормального мира, поэтому возвращение к последнему всегда было новым уровнем отношения человека к миру» [16, с. 122]. Таким образом, любое действие карнавала двойственно по своей сути: отрицание старого в то же время является утверждением нового. Определяя сложную природу карнавального смеха, М.М. Бахтин указывал: «Это прежде всего праздничный смех. Это, следовательно, не индивидуальная реакция на то или иное единичное «смешное» явление. Он всенароден, ... смеются все, ... – он универсален, он направлен на все и на всех, ... этот смех амбивалентен: он веселый, ликующий, и – одновременно – насмешливый, высмеивающий, он и отрицает и утверждает...» [16, с. 17].

В контексте исследования феномена смеховой культуры интерес представляет и синонимичный термину «карнавализация» термин «антиповедение». Он был введен Ю.М. Лотманом и Б.А. Успенским для обозначения языческих ритуалов, практиковавшихся на Руси в эпоху двоеверия и во многом «наоборотных» по отношению к христианским обрядам [17]. Антиповедение строится по законам анти-идеала и собственных мотивов (в отличие от антисоциального поведения) не имеет: оно представляет собой лишь отрицание идеала, причем отрицание, как правило, коллективное, символическое, безопасное и не только не подрывающее систему, но и

необходимое для ее стабильности. Смех – бессознательный метакоммуникативный сигнал, сопутствующий антиповедению. Чем сильнее налагаемый идеалом внутренний запрет на антиповедение, а значит, и на смех, тем сильнее тяга к ним.

Формы антиповедения многообразны. В первобытных обществах периодически устраивались специальные обряды, где люди коллективно демонстрировали друг другу «как не должно быть» и нарушали социальный порядок крайне грубыми способами, хотя и «понарошку». Такие формы поведения можно сравнить с клапанами для выпуска пара. Европейский карнавал, русские святочно-масляничные обряды, скоморошество, юродство, сквернословие – типичные формы антиповедения. На Святках и на Масленицу не просто разрешалось, но как бы даже полагалось символически «грешить» – не убивая и не воруя, но сильно переступая нормы умеренности в поведении. По замечанию А.Г. Козинцева, архаический уклад требовал коллективности и календарной регламентации как поведения, так и антиповедения. «На Святки рядимся, надеваем «хари» и бесчинствуем; на Крещение – смываем грехи; на Рождество – утром – литургия, после нее – поголовное пьянство; на Масленицу снова гуляем и «бьемся» всем миром, а в Великий Пост – каемся всем миром» [6, с. 162].

Со второй половины XVII века происходит процесс постепенного сужения и обеднения обрядово-зрелищных карнавальных форм народной культуры. Праздничная жизнь становится либо парадной, либо бытовой, домашней. Особое карнавальное мироощущение с его всенародностью, вольностью, утопичностью, устремленностью в будущее начинает превращаться просто в праздничное настроение. Вместе с тем, народно-праздничное карнавальное начало, по замечанию М.М. Бахтина, «... в сущности, неистребимо. Суженное и ослабленное, оно все же продолжает оплодотворять собою различные области жизни и культуры» [16, с. 41].

История смеха в XX веке, по мнению современных философов – трагична. В постмодернистской культуре совмещается все со всем, все принимается, ничего не отрицается.

Библиографический список

1. Дмитриев, А.В. Социология или философия смеха / А.В. Дмитриев // Социс: Социологические исследования, 1996. — №9.
2. Столович, Л.Н. Философия. Эстетика. Смех: монография / Л.Н. Столович. — СПб.: Тарту, 1999.
3. Боров, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. — 4-е изд. — М.: Сов. Россия, 1979.
5. Карасев, Л.В. Философия смеха: монография / Л.В. Карасев. — М.: Рос. гуманитар. ун-т, 1996.
6. Козинцев, А.Г. Смех: истоки и функции / А.Г. Козинцев. — СПб.: Наука, 2002.
7. Карасев, Л.В. Смех — вестник нового мира: беседа с Л.В. Карасевым / вела Т. Милова // Человек, 1999. — №6.
8. Мусийчук, М.В. Генетические свойства юмора как эффективное средство преодоления кризисных состояний личности / М.В. Мусийчук // Кризис как иррациональное явление: сб. материалов межвуз. науч. конф. - Магнитогорск, 2002. — Вып. 1.
9. Бергсон, А. Смех / А. Бергсон; пер. с фр. — М.: Панорама, 2000.
10. Муньиз, Л. Проблема юмора в образовании / Л. Муньиз // Социс: Социологические исследования, 1996. — №11.
11. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне) / В.Я. Пропп; науч. ред., коммент. Ю.С. Рассказова. — М.: Лабиринт, 1999.
12. Сычев, А.А. Метафизика смеха и направленность личности / А.А. Сычев // Гуманитарные науки и образование: проблемы и перспективы: материалы I Сафаргалиевских науч. чтений. — Саранск, 1997.
13. Обухов, А. Современное состояние смехового мира в русской традиционной культуре / А. Обухов Развитие личности, 1999. - №2.
14. Лихачев, Д.С. Смех в Древней Руси / Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Поньрко. — Л.: Наука, 1984.
15. Белкин, А.А. Русские скоморохи / А.А. Белкин. — М.: Наука, 1975.
16. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. — 2-е изд. — М.: Худож. лит., 1990.
17. Успенский, Б.А. Антиповедение в культуре Древней Руси / Б.А. Успенский // Проблемы изучения культурного наследия: сб. ст. / АН СССР; отв. ред. Г.В. Степанов. — М., 1985.

Статья поступила в редакцию 20.12.08

Раздел 4

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ — доктор педагогических наук, профессор Барнаульского государственного педагогического университета (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Барнаульского государственного педагогического университета (г. Барнаул)

Эксперты раздела:

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА — кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 371

*Ю.В. Сенько, академик РАО, д-р пед. наук, проф. АлтГУ, г. Барнаул,
Т.Л. Камоза, доц. Красноярского государственного торгово-экономического института,
г. Красноярск*

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В статье обсуждается проблема повышения эффективности и качества высшего образования за счет концентрации внимания в этом процессе на общепрофессиональной подготовке будущего специалиста. Она включает обнаружение в наличной ситуации задачи, ее формулировку, моделирование, выбор средств, их реализацию.

Ключевые слова: общепрофессиональная подготовка, содержание общепрофессиональной подготовки, общепрофессиональная компетентность, детерминация учебной деятельности.

Приоритетная ориентация высшего образования на модернизацию, повышение эффективности и качества подготовки специалистов требуют новых подходов к содержанию и способам организации педагогического процесса в вузе. Именно профессиональная культура персонала организации вместе с материально технической базой и менеджментом определяют в конечном итоге качество экономического продукта.

Однако по-прежнему сохраняется оппозиция двух тенденций развития высшего профессионального образования: с одной стороны, современному специалисту необходимы фундаментальные и широкие знания для активного поиска, отбора, продуктивного использования самостоятельно полученной информации, с другой — прикладные, узкоспециальные, ориентированные на выполнение стандартизованных, унифицированных действий в условиях производства.

Одна из главных целей профессионального образования заключается в становлении субъекта профессиональной деятельности. Но проблема в том, что содержание и форма учебной деятельности учебной деятельности не отвечают современному содержанию и формам профессиональной деятельности инженера, компетентность которого проявляется в анализе производственной ситуации, ее моделировании, профессиональном поиске, постановке и решении производственных задач.

Профессиональная деятельность инженера предполагает решение непрерывного ряда технических, технологических, экономических и др. задач. Эти производственные задачи даны специалисту, но не заданы. Компетентный специалист должен их обнаружить, вычленив из наличной производственной ситуации, доопределить, сформулировать задачу как цель, дан-

ную в этих условиях, построить модель решения (определить условия повышения рентабельности производства, оптимизировать технологию сбыта продукции и пр.). Общепрофессиональная компетентность является условием личностного и профессионального самоопределения, выступает как интегральная характеристика специалиста, отражающая его способность к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего собственным и производственным потребностям.

На занятиях, однако, студенты ставятся в идеальные условия, так как им предъявляются задачи, уже представляющие модели реальных ситуаций. Сам же поиск производственной задачи, обнаружение предмета собственной деятельности, моделирование как универсальный способ освоения действительности — эти базовые качества современного специалиста любой профессии оказываются вынесенными за рамки его подготовки. Не ставится эта проблема и в стандартах высшего профессионального образования.

Сферы деятельности специалиста высшей квалификации многомерны и многоплановы: «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника» и др. Эти сферы социальной практики не существуют изолированно друг от друга, но пересекаются, взаимодополняя друг друга. Для профессионального и жизненного самоопределения в этих сферах необходима общепрофессиональная подготовка. Применительно к профессиональной подготовке инженера ее базовая составляющая — общепрофессиональная подготовка — рассматривается как диверсифицированный опыт профессиональной деятельности в системе «человек-техника».

Проникнуть во внутреннее содержание учебной деятельности будущего инженера, в ходе которой осуществляется его общепрофессиональная подготовка — значит выявить ее обусловленность различными факторами. По способу детерминации, с учетом конкретных условий своего проявления эти факторы разделяются на связанные между собой социальные (внешние) и личностные (внутренние). К первым из них относятся система ценностей социума, одобряемый им образ жизни, научное мировоззрение, семья, условия профессионального образования (учебные программы, учебники, профессорско-преподавательский состав и др.), а ко вторым — обучаемость личности, ее ценностные ориентации, внутренняя позиция, стиль мышления, здоровье и др. В своем единстве они выступают как реальные учебные возможности студента.

Учебная деятельность (УД) студента имеет множество сторон, отношений, зависимостей (структурные, целевые, мотивационные и др. детерминанты) и мера их «вклада» абстрактно, в нерасчлененном виде содержится в ее результатах. Чтобы выделить среди множества детерминант учебной деятельности доминирующие, необходим анализ ее внешних и внутренних факторов и их взаимодействия.

Социальная детерминация УД проявляется прежде всего в том, что:

- а) важнейшим содержанием УД будущего специалиста является овладение системой научно-технических знаний, общепрофессиональными способами анализа, моделирования, постановки и решения квазипроизводственных задач и формирование на этой основе теоретического мышления инженера как субъекта производственной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.);
- б) общественные условия жизнедеятельности студента своей «активной» стороной через систему ценностей, требований, контроль, поощрение, атмосферу ожидания и пр. детерминируют отношение студента к профессиональной подготовке и ее результатам;
- в) личностные характеристики преподавателя — его мировоззрение, стиль мышления, профессиональная компетентность и др., в которых конкретизируются общественные цели, методы познания, его язык;
- г) УД по существу и форме своей выражения является диалогом. Собеседником студента — порознь или одновременно — в течение учебного занятия выступает преподаватель, референтная группа, книга, компьютер, сам студент. Здесь слово, знак, интонация, взгляд, жест партнеров по диалогу, ориентация, результата собственной деятельности на другого вместе с содержанием учебного материала детерминируют осуществляемые студентом познавательные или практические действия, а также рефлексию по отношению к ним.

Содержательная сторона УД детерминируется прежде всего, ее предметом. Следует, исходя из понятия предметной деятельности, подчеркнуть, что студент как субъект УД непосредственно имеет дело не с объективной реальностью как таковой, и даже не с созданной в науке «физической» реальностью. На основе принципов дидактики высшей школы эта «физическая» реальность трансформируется по отношению к ней во «вторую реальность», в стандарт образования, который и предстает перед будущим специалистом как объект его деятельности. Этот объект, включенный в деятельность студента, т.е. преобразуясь, доопределяясь в ней, становится для него предметом, иными словами, в каждом конкретном случае учебной или производственной задачей.

Принятие студентом задачи, ее переформулировка, доопределение, перевод на собственный язык ментальной речи (Л.С. Выготский) детерминированы рядом дидактических факторов, но решающим условием становления противоречия возникающем в обучении, его движущей силой является то, что они приобретают внутренний характер, осознается студентом как трудность (М.А. Данилов), как рассогласование с его прежним опытом. Ведь усваивать новое содержание образования, это по И.М. Сеченову, сливать продукты «чужого», общественно-исторического опыта с показаниями своего личного опыта.

Общепрофессиональную подготовку детерминирует не только прошлый опыт студента, но и его цель как мысленная модель будущего результата собственных познавательных и практических действий. При их осуществлении происходит уточнение, доопределение, конкретизация цели через ее соотнесение с условиями деятельности, включающими учебную задачу как предмет деятельности. Скорректированная цель не только связывает различные действия внутри деятельности, но и является необходимым условием «детерминирующим переход от одного действия к другому» [1, с. 97].

Этим, однако, не исчерпывается влияние цели на УД. Полученный в ее ходе результат сличается с целью, и при их адекватности выдвигается новая цель уже в новых реальных возможностях студента. Его окрыляет не только завтрашняя радость, но и сегодняшний успех, которые выступают реально действующими мотивами профессионального становления.

Без мотивации не может быть понято самодвижение общепрофессиональной подготовки. Ведь «мотивация — это опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека миром» [2; 370]. Мотивы общепрофессиональной подготовки не только детерминируют, но и конституируют эту подготовку, придавая ей собственно общепрофессиональный статус. С учетом этих обстоятельств были подвергнуты анализу мотивы общепрофессиональной подготовки, выделены среди них «значимые» и «реально действующие», «имеющие значение» и «личный смысл», связанные с интересами студентов к предметным знаниям и способам их получения, с анализом квазипроизводственных ситуаций, их моделированием и вычленением из них задач.

Общепрофессиональная подготовка (анализ наличных ситуаций, моделирование, выделение предмета деятельности и др.) включает общие профессиональные умения и навыки, отличающиеся от специальных знаний приложением. Предписания, которыми детерминируется в этом случае учебная деятельность, менее конкретны. Так связанная с упрощением процедуры моделирования включает предписания: поиск аналогии (общего в изучаемом с ранее изученным в определенном отношении); идеализацию (выделение явления в «чистом виде»); замещение изучаемого отношения другим, близким к изучаемому; фиксация идеального объекта в различных формах; запись связи, отношения в символической, знаковой форме; уточнение аспекта и границ упрощения.

При выполнении познавательного или практического действия студент осознанно или не отдавая себе отчета, ориентируется систему условий в которых протекает действие. Специальные исследования (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) установили, что ориентировочная основа, особенно ориентировочная основа третьего типа, ставшая предметом рефлексии студента и его достоянием, существенно меняет продуктивность и другие характеристики, например, устойчивость, широту переноса, обобщенность учебного действия. В

процессе учебной деятельности ее содержание, как и содержание процесса труда, постоянно переходит из формы деятельности в форму бытия, из формы движения в форму предметности» [3, с. 200].

Сами детерминанты в процессе учебной деятельности претерпевают изменения: обогащаются, меняют направленность общепрофессиональные действия, расширяется их номенклатура и область их проявления. Это находит свое отражение в том, что углубляются, обретают черты системности предметные знания, формируются, осмысливаются мотивы будущей профессиональной деятельности, меняется тип ориентировочной основы действия и др.: «Всякий вообще акт познания мира есть вместе с тем и введение в действие новых детерминант нашего поведения» [4, с. 244]. Процесс общепрофессиональной подготовки студента в вузе можно рассматривать как детерминированное преподаванием взаимодействие будущего специалиста с содержанием образования, направленное на достижение познавательных и практических целей, обусловленных его потребностями и реальными учебными возможностями.

Общепрофессиональная подготовка — порождение и базовое условие практики высшего профессионального образования, многомерный феномен, одновременно являющийся: а) особым образом организованной структурой и компонентом системы ВПО; б) процессом формирования готовности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, которым общепрофессиональная подготовка занимает структурное место цели, результата; в) личностным качеством профессионала высшей квалификации, основанием его компетентности. К составляющим высшего профессионального образования (общекультурной и специальной подготовке) общепрофессиональная подготовка находится не в отношении оппозиции, а в отношении взаимодополнительности. Общекультурная подготовка определяет направление и идейную доминанту общепрофессиональной подготовки, которая, в свою очередь, как «единство многообразного» выступает по отношению к специальной подготовке.

Технология совершенствования общепрофессиональной подготовки предполагает организацию процесса профессионального образования как гуманитарной практики, в ходе которой обеспечиваются:

- а) диалогическое взаимодействие «преподаватель-студент», «студент-студент», «студент-учебник», «студент-компьютер»;
- б) единство предметной и операциональной сторон учебно-познавательной деятельности;
- в) построение учебно-познавательной деятельности в контексте будущей производственной деятельности;

г) моделирование производственных и квазипроизводственных ситуаций, ориентированное на преобразование их в производственную задачу.

5. Разработанная технология совершенствования общепрофессиональной подготовки отвечает целям современного инженерного образования, так как специалист должен владеть целостным видением своих профессиональных задач. Поэтому задачи образуют системы, требующие владения общепрофессиональными процедурами моделирования и обнаружения в квазипроизводственной ситуации предмета собственной деятельности. Профессиональная задача — это модель реальной производственной ситуации, созданная специалистом, которая представляет для него трудность и в решении которой он обнаруживает и осуществляет ценности и смыслы.

Реализация в опытно-экспериментальной работе технологии совершенствования общепрофессиональной подготовки на базе Красноярского государственного финансово показала более высокий по сравнению с традиционным обучением образовательный эффект, за счет того, что:

- студентам предъявлялись описания типичных производственных ситуаций, в ходе анализа которых осуществлялась рефлексирование содержания ситуации, постановка вопросов, детализирующих ситуацию, осознание собственных и заданных преподавателем целей;
- на этапе разработки, конструирования задачи студенты приобретали профессиональные навыки моделирования реальной ситуации, приобщаясь тем самым к моделированию как универсальному способу освоения действительности;
- студенту представлялась возможно более полная самостоятельность в выборе средств и методов решения задач, стимулировалось использование компьютера на всех этапах работы с задачей, поощрялся диалог с непосредственными участниками педагогического процесса.

В условиях ориентации на общепрофессиональные умения будущий специалист приобретает профессиональные и личностно значимые качества, и его учебная деятельность носит квазипроизводственный характер, процесс разработки конструирования задач самим студентом становится моментом роста будущего специалиста. Смещение акцента в высшем профессиональном образовании на общепрофессиональную подготовку будущего специалиста оказалось продуктивным: сократился адаптационный период на производстве выпускников вуза, проявилось умение самостоятельно ставить и решать разнообразные, видеть их в различных ситуациях, моделировать, выдвигать альтернативные решения, использовать компьютер как инструмент производственной деятельности.

Библиографический список

1. Зинченко, В.П., Гордон, В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // В.П. Зинченко, В.М. Гордон. // Системные исследования. — М., 1976.
2. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир // С.Л. Рубинштейн. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1969.
3. Маркс, К., Энгельс, Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23.- М., 1961.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. / С.Л. Рубинштейн. — М., 1957.

Статья поступила в редакцию 22.01.09

УДК 378.144/146

Г.Г. Гранатов, д-р. пед. наук, доц., проф. МаГУ, г. Магнитогорск
Д.А. Подкопаев, ст. преп. МаГУ, г. Магнитогорск

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

В статье рассматривается актуальная проблема программированного контроля знаний студентов вуза в процессе формирования у них интегративных естественнонаучных понятий. Приведены требования к разработке программированных упражнений. На примере проблемного программированного упражнения по формированию интегративного понятия «свет» рассмотрена реализация указанных требований.

Ключевые слова: программированные упражнения, интегративные понятия, программированный контроль.

Внедрение весьма распространенного за рубежом открытого и дистанционного образования в отечественные вузы привело к необходимости повсеместного введения и использования оперативного стандартизированного тестирования. При всех отмеченных и других достоинствах (оценка эрудиции, способности актуализировать знания, тренировка механической памяти...), тесты и сам процесс тестирования имеют существенные недостатки. Недостатками обычных тестов являются формальные и не всегда информационно-существенные и значимые вопросы или задания и формализованные варианты ответов, которые зачастую не затрагивают понятийной сути вопроса (задания), слабо связываются с его содержанием и отражают лишь формальную его сторону. Главной опасностью в применении подобных вариантов является «угадывание» правильных ответов или их выбор методом исключения просто абсурдных или случайных вариантов. Кроме того, эти тесты не нацелены на развитие понятийной словесно-логической памяти, познавательных и, в частности, рефлексивных умений учащихся и на одновременную взаимодополняющую реализацию поэлементного и пооперационного анализа и контроля знаний и умений, умножающую его дидактические функции.

Правильное сочетание вопросов и вариантов ответов на них, выходящих за пределы темы (в том числе вопросов прикладного характера), позволяет с помощью программированных упражнений сделать содержание контроля таким, которое полнее отвечает задачам развития мышления.

Организация мыслительной деятельности студентов в процессе программированного проблемно-развивающего контроля их знаний составляет существенный момент учебного процесса. Однако более важным в этом аспекте является другое, в частности, интеграция, свертывание и преобразование простейших мыслительных операций, и их направленность на решение тех или иных познавательных задач. Исследовавший, в свое время обсуждаемую проблему М.Н. Тушев отмечал, что «...для умственного развития наиболее характерной чертой является накопление не только фонда знаний, но и своего рода фонда умственных приемов, хорошо «отработанных» и прочно закрепленных...» [1, с. 34-35]. Поэтому, при определении содержания и методов контроля требуется своеобразная система, в процессе реализации которой осуществлялось бы не только усвоение системы знаний, но и овладение познавательными умениями и операциями, рациональными приемами мышления, когда одни и те же операции изменялись и осознавались бы на материале различного характера, включались различные операции в постепенно усложняющихся ситуациях. «Быть сознающим, значит мыслить и рефлексировать над собственным мышлением» (Рене Декарт).

Для осуществления только контролирующей функции с помощью любого метода проверки, как правило, достаточно актуализации и воспроизведения знаний студентов. Но контроль одновременно выступает и в других функциях. Обучающая, корректирующая, воспитывающая и развивающая функции, в частности, будучи органически связанными с контролирующей, реализуются в тот же момент (правда с доминированием одной или двух) и теми же методами, что и контролирующая. Чтобы сделать эти функции действенными, одной воспроизводящей деятельности уже недостаточно. Для этого требуется вызвать деятельность более высокого порядка, которая позволяла бы включить: «...в согласованную работу многие функции сознания, а не только механическую память», «...обеспечить творческую работу сознания обучаемых» [1, с. 47].

Таким образом, с точки зрения организации умственной деятельности студентов и развертывания функций контроля в нем необходимо различать две компоненты: репродуктивную (воспроизводящую, предполагающую низкий уровень развития мышления) и творческую (мыслительную, предполагающую выход на более высокий уровень развития мышления).

Программированные варианты ответов — это система «опорных точек», которые намечаются при составлении задания и через которые движется мысль студента. Такие варианты ответов задают программу мыслительной деятельности студентов. Программированные варианты ответов определяют границы области мыслительных действий; указывают объекты или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль; задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе; содействуют проникновению мысли в сущность объекта (в понятие о нем).

Внесение в мыслительную деятельность студентов руководящих начал посредством проблемного программирования нельзя рассматривать как некую «подсказку», которая приуменьшает или сводит на нет роль контролирующей функции. Подсказка вторгается в сущность вопроса, затормаживает мысль. Программирование — напротив, ведя мысль к сущности, активизирует, развивает и направляет её. При этом включается и воспитывающая функция, поскольку «кто хорошо мыслит, тот обычно хорошо воспитан».

Разумеется, педагогические функции программирования проявляются в различных заданиях не в одинаковой мере: в одних более сильной является проблемно-направляющая функция, в других — стимулирующая, а информационная, познавательная может вообще отсутствовать. Эффективность той или иной функции зависит также от формулировки проблемы или вопроса — задания.

При разработке обсуждаемых программированных заданий и упражнений можно рекомендовать использование элементов концепции и метода дополнительности, — в зависимости от формируемого понятия, эти элементы могут быть различны [2, с. 438-442].

Так, использование 4 — этапной структуры понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) позволяет определить направленность и логику изложения вопросов упражнения. Формируемые признаки понятия должны находить отражение в вопросах упражнения. Т.е., каждый вопрос упражнения должен работать на формирование определенного общего признака понятия (обобщенность, свернутость, системность, необратимость, этапность, рефлексивность). Как отмечалось, в любой проверке можно выделить несколько функций контроля. Следовательно, необходимо обратить внимание на тот факт, что каждый вопрос, должен нести несколько (с доминированием одной) функций контроля — ниже мы покажем как это можно делать на примере изучения интегративного понятия о свете. Разработку программированных упражнений удобно проводить с использованием законов диалектической логики, — в частности, с использованием скорректированных и дополненных нами обобщенных планов формирования понятий А.В. Усовой [; 2, с. 566-575]. При разработке обсуждаемых программированных упражнений необходимо учитывать специфику формируемых понятий и соответствующего типа мышления, с выделением актуального и перспективного его стилей. Оценка уровня усвоения формируемых понятий (и развития мышления) должна проводиться с учетом критериев, разрабатываемых для “конкретных” научных и, в частности, естественнонаучных, понятий — с учетом их специфики. При формировании мышления необходимо учитывать уровни его развития — ученический, технологический, поисковый, методологический (учительский), — причем необходимо предусмотреть критерии перехода студента с одного из них на другой.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить общие требования к составлению проблемно-развивающих программированных упражнений, их вопросам и ответам:

- 1) в количестве и качестве программированных упражнений должна быть строго продуманная система;
- 2) вопросы и варианты ответов должны быть информационно емкими, сущностно — содержательными, краткими, ясными, понятными (требование кратности может быть устранено или смягчено для вопросов и вариантов ответов, в которых доминирует обучающая, познавательная функция);
- 3) они должны быть логичными, взаимосвязанными, отражающими проектируемую программу мыслительной деятельности:
 - отражать все этапы формируемых понятий и ориентироваться на обобщенные планы их формирования [2, с. 340-345, 480-508, 566-576].
 - активизировать “работу” всех их признаков (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность) и соответствующие функции познания; при этом в каждом вопросе (или пункте) упражнения и вариантах ответов к нему должна быть направленность на реализацию в основном одной доминирующей функции формируемого понятия (обобщение, упрочение, сворачивание сущностной информации, осознание этапности, систематизация, активизация рефлексии).
 - активизировать различные дидактические функции контроля (стимулирующую, развивающую и связанные с ней — познавательную, вос-

питывающую, корректирующую). Предыдущие вопросы, задания и варианты ответов должны содержать некоторую необходимую, но не полную информацию для полусознательного — полунтуитивного (не случайного) выбора нужного ответа;

- 4) вопросы и варианты ответов должны проектировать возможность создания на их информационном материале не только линейных, но и нелинейных, разветвленных адаптированных программ их выполнения (с различными целями);
- 5) помимо непосредственной рефлексии, обсуждаемые упражнения должны проектировать отсроченную рефлексия, осуществляемую в самом их конце [2, с. 344-345, 394-395].

Определенную специфику имеют требования к вопросам программированных упражнений, в частности:

- 6) они должны быть немногочисленными (их число может, в зависимости от условий и функций, меняться от 4-5 до 15-20);
 - 7) их «весовые коэффициенты», оценочная значимость должны быть, за редким исключением, примерно равными — для ускорения и упрощения оценки и самооценки (для оперативной обратной связи).
- Специфичны и требования к вариантам ответов:
- 8) по вышеуказанной причине их не должно быть больше четырех, и их количество по каждому вопросу или пункту должны быть, как правило, одинаковым;
 - 9) их содержание или числовые значения величин не должны быть надуманными, случайными, не соответствующими реальности или сути вопроса;
 - 10) последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций;
 - 11) они должны отражать типичные ошибки в ответах учащихся.

«Богаче всего самое конкретное и самое субъективное» (Г. Гегель). Ниже мы проиллюстрируем предлагаемую методику (и вышеприведенные требования) на примере программированного упражнения по развитию и контролю усвоения интегративного понятия о свете и идеи (принципа) дополнительности. Отметим, что это упражнение, кроме вышесказанного, иллюстрирует также интеграцию или диалог естественнонаучной и гуманитарной культур.

Программированное упражнение “Понятие о свете и идея дополнительности”

1. Какова материальная сущность света?:

- а) свет — это потоки частиц вещества, излучаемые светящимися телами;
- б) свет — это механический процесс — это механическая волна в упругом всепроникающем «мировом эфире»;
- в) свет — это электромагнитная волна в «мировом электромагнитном эфире»;
- г) свет — это электромагнитное поле оптического излучения, характеризующееся массой и имеющее определенную структуру

2. Какова природа, т. е. происхождение света?:

- а) он имеет материальную, вещественную природу, так как излучается и поглощается веществом и состоит из мельчайших частичек вещества — световых корпускул;
- б) свет имеет механическую природу, так как представляет собой передачу упругих импульсов в «мировом эфире»;
- в) свет имеет двойственную корпускулярно-волновую природу;

- г) имея единую электромагнитную природу, свет обладает корпускулярно-волновым дуализмом свойств.
3. Дуализм света заключается в том, что:
- а) в движении световых корпускул имеется некоторая периодичность, связанная с их собственным вращением, возбуждающим упругие эфирные волны;
 - б) элементарные частицы электромагнитного поля (фотоны), из которых он состоит, проявляет то волновые, то корпускулярные свойства;
 - в) имея дискретную, фотонную структуру и волновой характер движения, он по-разному проявляет эти противоречивые свойства в различных условиях;
 - г) при распространении свет ведет себя как волна, а при излучении и поглощении — как поток частиц.
4. Что такое свет (выберите верное его определение)?:
- а) свет — это пучки лучей, испускаемых светящимися телами;
 - б) свет — это электромагнитное квантованное поле оптического излучения;
 - в) свет — это электромагнитные волны, воспринимаемые человеческим глазом;
 - г) свет — это поле любого электромагнитного излучения — это фотонный газ.
5. Какое понимание идеи дополнительности Вам кажется наиболее общим?:
- а) в сущности света корпускулярные и волновые его свойства сосуществуют в гармоничном единстве, взаимно дополняя друг друга, но обычно одновременно не проявляются;
 - б) в мышлении и в свойствах личности относительно устойчиво и асимметрично гармонируют пары противоположных или взаимодополняющих свойств или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно;
 - в) в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво и асимметрично гармонируют, сосуществуют пары взаимодополняющих и, в частности, противоположных свойств или качеств, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно;
 - г) в народе говорят, что «крайности сходятся», «добро и зло рядом ходят», но оптимистически, с надеждой на лучшее будущее заключают: «нет худа без добра», «не было бы счастья, да несчастье помогло».
6. В каком истолковании идеи дополнительности яснее просматривается ее реальная связь с идеей сохранения?:
- а) в развитии общества классовая борьба сохраняется и периодически обостряется, ожесточается так, что периоды ослабления этой борьбы — периоды гармоничного взаимодополнения классовых интересов, снятия коренных классовых противоречий, весьма малы;
 - б) в развитии любых объектов и субъектов всегда сохраняются единство и непрерывная «борьба» или взаимодействие противоположных свойств или качеств, что является источником и двигателем развития природы, общества, мышления (и сознания);
 - в) источником развития вообще является не только взаимодействие противоположностей, но и тенденция или стремление материи и сознания к относительно устойчивой асимметричной гармонии противоположных или противопоставляемых пар свойств — в этом развитии (в норме) сохраняется также спиральный ритм изменения этих свойств с обычно закономерной сменой доминанты в активности действия и проявления каждого из них;
 - г) между старым (классическим) и новым (революционным) знанием сохраняется преемственная связь — диалектическое отрицание: новое не отрицает полностью старого, а содержит наиболее рациональную его часть, дополняет его, в определенном предельном переходе превращается в старое, уточняет границы его применения.
7. Какая из нижеприведенных моделей является современной моделью света?:
- а) геометрическая модель (свет — это поток лучей);
 - б) волновая модель (свет — это электромагнитная волна);
 - в) модель распространения световых квантов, связанная с переизлучением;
 - г) квантовая модель (свет — это фотонный газ оптического диапазона частот).
8. Какие явления света непосредственно обнаруживают его спектральный состав?:
- а) цвета тел (определяемые избирательным отражением и поглощением ими света различных частот);
 - б) инфракрасное, тепловое излучение;
 - в) дисперсия света (например, в явлениях радуги);
 - г) отражение и преломление.
9. Что из себя представляет оптический, световой диапазон?:
- а) инфракрасное, видимое, ультрафиолетовое, «мягкое» рентгеновское излучение;
 - б) весь спектр электромагнитных волн;
 - в) инфракрасное и ультрафиолетовое излучение;
 - г) только видимое излучение.
10. Роль света в биосфере в наибольшей мере определяется следующими явлениями или действиями:
- а) фотосинтез (в фитопланктоне морей и океанов, например);
 - б) фототранспирация и фотопериодизм;
 - в) движение или распространение оптического излучения;
 - г) всеми перечисленными.
- Задания на оценку рефлексивных умений и стиля мышления студентов.
11. Какая дополнительность в сфере мышления вам более импонирует, какая из них по «душе»?:
- а) содержания и математической формы с целесообразным единством законов формальной логики и общих противоположных форм мышления (анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, дедукции и индукции);
 - б) сначала наблюдения (явлений света, например), потом практика, действие (без предварительного ограничения свободы), а затем только — планирование с необходимым сочетанием свободы и дисциплины (в частности по плану: цель, схема, ход, оценка результата или в методе «проб и ошибок»);
 - в) сначала модель предмета (например, света), схема деятельности, т. е. «теория» (с анализом ситуации, с предвидением, прогнозом возможных итогов и прикидкой вариантов деятельности), а затем — дедуктивные выводы и практика, с приматом логики или сознательной дисциплины мышления над его свободой;
 - г) асимметричное единство принципов «стихийной диалектики», принципов естественнонауч-

ного стиля мышления и бинарных форм мышления с доминированием трехэтапного метода познания — «индукция, дедукция, критика».

11а. Чем обусловлено единство природы, происхождения света? Выберите тот вариант ответа, который вы считаете более убедительным или обоснованным:

- а) элементарные акты излучения, поглощения и рассеяния света: $e_1^- + \gamma \longleftrightarrow e_2^-$;
 $e_1^- + \gamma_1 \rightarrow e_2^- + \gamma_2$, универсальная связь между

движением и тяготением: $\varepsilon = mc^2$ и скорость

распространения света: $v = \frac{1}{\sqrt{\varepsilon_0 \mu_0 \varepsilon \mu}} = \frac{c}{\sqrt{\varepsilon \mu}}$,

как следует из этих формул, определяются электромагнитными взаимодействиями и величинами;

- б) все земные оптические световые явления (радуга, голубой цвет неба, люминесценция, фотосинтез, фотоэффект, лучи лазера, ...) связаны с электромагнитным взаимодействием;
 в) именно электромагнитные законы и квантово-электродинамические модели распространения и взаимодействия светового фотонного газа со свободными или связанными электронами вещества позволяют объяснить излучение, все действия и поглощение света — как полевой электромагнитный объект, в покое он не существует;
 г) все мы — дети уникальной планеты — Земли, и нашего Солнца, а солнечный свет — единственный электромагнитный творец жизни на Земле, посредник, позволяющий нам видеть, познавать и изменять этот Мир. Именно электромагнитные биохимические действия света на вещество сетчатки глаза (родопсин) составляют механизмы зрения, а также — преобразования неорганического вещества в органическое, сохранения ионосферы, образования и эволюции земной Биосферы.

12. Отнесите эти 11 вопросов к основным этапам развития понятия о свете и (и оптики) (I. Основание. II. Ядро. III. Следствия. IV. Общее критическое истолкование), проставьте в столбце «основные этапы развития понятий» соответствующие римские цифры.

13. Понятие о свете, пройдя путь от чисто физического до общенаучного приобрело в науке форму интегративной и «зрелой» научной категории. Данное понятие проявляет и имеет все его необходимые признаки: I. Обобщенность; II. Необратимость; III. Свернутость; IV. Этапность; V. Системность; VI. Рефлексивность. На формирование какого из этих признаков (последовательно) направлен каждый из вопросов этого задания? Другими словами, какой из этих признаков доминирует, то есть в наибольшей мере «срабатывает» при анализе Вами ответов на каждый из этих вопросов? В столбце «не-

обходимые признаки» поставьте соответствующие римские цифры.

14. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций:

- I. Познавательную (обучающую).
 II. Воспитывающую.
 III. Развивающую (мышление, например).
 IV. Контролирующую (оценочную)
 V. Корректирующую.

Однако в любой проверке есть какая-то одна доминирующая функция. Какая из этих пяти функций проверки доминировала в каждом пункте этого упражнения? В столбце «дидактические функции» проставьте соответствующие римские цифры.

Из общей направленности упражнения и рассмотрения нижеприведенной таблицы, представляющей «ключ» к проверке правильности его выполнения, ясно, что оно, кроме проблемного развивающего обучения, нацелено на поэтапный и пооперационный анализ и оценку усвоения понятия (о свете), познавательных (и рефлексивных) умений. Кроме того, оно направлено на выявление перспективного (вопрос или задание 11) и актуального (вопрос 11а, — варианты его ответов сопоставляются с вариантами ответов на вопрос 11). Как видим, в результате выполнения этого упражнения мы получаем 4-5 оценок эффективности самостоятельной работы каждого учащегося (и студента), позволяющих комплексно и, значит, более объективно судить об уровне его интеллектуального развития.

Для эффективной обработки результатов выполнения упражнения, помимо контрольных компьютерных программ, удобно использовать «перфокарточки» (см таблицу), в которых, кроме номеров вопросов и поля ответов, представлено поле вспомогательного столбца (крайний справа), содержащее краткую (свернутую) формулировку сути самого вопроса, — на нем по сути представлен информационно емкий план характеристики формируемого понятия.

12 основные этапы разв ития поня тия	13 необ ходи мые при знаки поня тия	14 дида ктич ески е фун кции поня тия	№ во пр оса	Варианты ответов				Содержание и цели вопросов
				а	б	в	г	
I	I (IV)	I, III	1				+	Материальная сущность света
I	I, II	I, V	2				+	Его природа или происхождение
III, II	III, II	V, IV	3			+		Суть его дуализма
III	III, I V	III, I V	4		+			Родовидовое определение света
III, I V	I, VI	I, III	5			+		Определение принципа дополнительности
IV, II I	V, VI	I, V	6			+		Связь дополнительности с идеей сохранения
II	III, V	I, III	7				+	Современная модель света
III	VI, II	IV, II	8			+		Проявление его спектрального состава
I, III	III, I	IV, V	9	+				«Ширина» оптического спектра
IV	V, VI	I, II	10				+	Роль света в биосфере
			11	Ф/Л	ЭМ П	ТЕО Р	РАЗУ М	Стили мышления
			11а					

Другие примеры, удовлетворяющих вышеуказанным требованиям программированных упражнений представлены в вышеуказанном учебно-методическом пособии [2, с. 340-345, 469-496]. На основе этих требований актуальна перспектива составления общих пра-

вил и рекомендаций по корректировке традиционных тестов с целью оптимального их преобразования в подобные упражнения для усиления психолого-педагогического потенциала этих тестов.

Библиографический список

1. Тушев, М.Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов: дисс.... канд. пед. наук. [Текст] / М.Н. Тушев. — Ленинград: ЛГПИ, 1972.
2. Гранатов, Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учеб.-метод.пособие [Текст]/ Г.Г. Гранатов. — 2-е изд. — М.: Флинта: МПСИ, 2008.
3. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. — М.: Педагогика, 1986.

Статья поступила в редакцию 20.12.08

УДК 130.2:39-057.875

В.И. Солодухин, канд. пед. наук, доц. Московского государственного университета культуры и искусств, г. Москва

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье на основе субъектно-деятельностной методологии определяется сущность профессиональной этнокультурной деятельности, выявляются личностно-значимые качества будущего специалиста данного профиля, действующего в динамичной социально-культурной ситуации

Ключевые слова: специалисты этнокультурной деятельности, субъектно-деятельностная методология подготовки специалиста, сущность профессиональной этнокультурной деятельности.

В жизни современного общества деятельность специалиста этнокультурной деятельности играет все возрастающую роль, которая обусловлена проблемами сохранения и пропаганды нематериального культурного наследия, значимостью решений, принимаемых и реализуемых государством в области развития культурного многообразия.

Анализ научной литературы посвященной проблемам подготовки специалистов для отрасли культуры и искусств, показывает, что категория этнокультурной деятельности до сих пор в полной мере не осмыслена. В основном исследователи рассматривали психолого-педагогические, гносеологические аспекты подготовки специалистов народного художественного творчества и социально-культурной деятельности, системные методологии в развитии образования в вузах культуры и искусств (Н.А. Паршиков), генезис образовательной системы вузов и колледжей культуры (Е.А. Сергеев) и др. Это касается и таких основополагающих понятий как «профессиональная культура», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность», «профессиональное становление» (Н.К. Бакланова и др.).

В контексте нашего исследования мы выделили некоторые методологические ориентиры, тенденции и перспективы развития этнокультурной деятельности, что позволит очертить контуры поля профессиональной деятельности будущего специалиста, выявить его основные профессионально-значимые качества в динамично меняющихся социально-политических и экономических условиях.

В первую очередь, необходимо обратить внимание на субъектную методологию в профессиональном становлении специалистов этнокультурной деятельности. Такой подход определяется совокупностью научных исследований, показывающих, что к настоящему времени в социальных теориях системно-структурные и структурно-функциональные образы обществ начинают уступать место социально-культурным и субъектно-деятельностным представлениям о динамике соци-

альных изменений (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Ядов, Л.Е. Востряков и др.). Как подчеркивает В.А. Ядов, сегодня актуальны концепции «структуриции» как непрерывного процесса преобразований социальных структур деятельными субъектами [1, с. 11].

При этом «социальное становление» как термин, выражает состояние «общества в действии» и достаточно четко обозначает позицию специалиста этнокультурной деятельности — деятельное участие в процессе сохранения и развития культурного многообразия в России.

Традиционно в науке под «субъектом» (от лат. «subjectum» — подлежащее) понимается индивид, группа, объединение. Субъект — это носитель активности, деятельности. Ряд ученых Э.В. Сайко, А.В. Брушлинский и др. отмечают, что в своих характеристиках субъект (субъектность) устойчиво воспринимается как явление собственно социального мира, благодаря проявляемой активности, целеполаганию, самоутверждению, самоопределению, самодействию и др. [2, с.11].

Гуманистическая трактовка человека как субъекта государств, наций, этносов взаимодействующих друг с другом, противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего только на внешние воздействия и стимулы лишь системной реакцией и являющегося винтиком государственно-производственной машины [3, 4]. От специалиста этнокультурной деятельности как субъекта зависят как его собственное развитие, так и, в конечном счете, развитие полиэтнического сообщества.

Выдающийся отечественный этнолог В.А. Тишков в определении перспектив развития национальной культурной политики, указывает на необходимость признания роли индивидуальных акторов в историко-культурологическом процессе. Он пишет: «При рассмотрении ряда фундаментальных современных процессов мы обращаем внимание на роль индивидуальных акторов социального пространства, на частные стратегии людей ...» [5, с. 10].

В плане профессионального становления специалистов этнокультурной деятельности нам важно соотношение понятий «субъект» и «актор» культуры. Первые определение понятия «актор» дала Т.В. Заславская, отделив его от понятия «субъект». Она выявила, что понятие «актор» имеет смысл лишь в контексте конкретного социального действия, в то время как понятие «субъект» акцентирует скорее рациональность сознания и поведения человека, его способность к реализации свободного выбора.

Субъект становится актором применительно к какому-то социально направленному действию, а актер рассматривается как субъект, при наличии определенных характеристик сознания. В зависимости от требований и сложности решаемых задач, в одних случаях может оказаться, что выраженными свойствами субъектности обладает лишь часть актеров, а в других — что актерами конкретных действий является только часть субъектов. Как подчеркивает Т.И. Заславская, в качестве актеров трансформационного процесса имеет смысл рассматривать тех социальных субъектов, действия которых непосредственно вызывают или косвенно влекут за собой сдвиги в базовых институтах общества (независимо от осознания этого самими субъектами). Выделенные по этому признаку актеры могут характеризоваться разным уровнем развития волевого и рефлексивного сознания, неодинаковой способностью к целенаправленному поведению и выбору, т.е. сознательной реализацией возможностей, открываемых индивидуальной свободой. Иными словами они могут обладать разными уровнями субъектности.

Важно, что предлагаемый подход к определению актера можно назвать «результативным», т.к. в трактовке Т.И. Заславской основным показателем при определении актера является результативность его деятельности, а также социальность актера, освоение им социальных ролей и статусов, которые обеспечивают наивысший эффект совокупной деятельности. «Социальные актеры могут целенаправленно корректировать, модернизировать или реформировать институты, а значит, и задаваемые ими системы ролей» [6, с. 6].

В этом плане, несомненно важно, каким будет специалист этнокультурной деятельности как актер культуры. От его профессионализма, одаренности, компетентности, личностных качеств зависит развитие национальной культуры в стране.

Наверное, не случайно А.С. Ахизер соединил категорию субъекта и категорию культуры, предложив и развив понятие социокультурного субъекта: «Социокультурный субъект может быть понят как такое сложное соотношение между множеством людей, которое представляет собой организацию личностей, организацию их способностей, их развития, реализации». ... Социокультурный субъект — это реальный субъект, участник жизни общества, человеческой истории живет и действует как источник творческих решений, инноваций. Они охватывают, распространяются на его собственную личностную культуру, (суб)культуру, на его отношение с другим людьми, на само отношение между культурой и отношениями людей. Субъект, развивая культуру, порождает новые смыслы, новые отношения, их синтез» [7, с. 311].

Наряду с отечественными для нашей работы интересны исследования зарубежных специалистов. Например, у французского исследователя социальных процессов А. Турена понятия «актор» и «субъект», как правило, совпадают. Однако автор специально подчеркивал, что под актором понимается, преимущественно, «субъект действующий», притом что под субъектом у него понимается не просто индивид, а социальные движения. В этой связи Турен считает неизбежным

выдвижение на первый план существенно модифицированных понятий историчности, социального движения, социального субъекта. Общество само производит себя через социальные действия, а главными действующими лицами, «актерами» этого творческого процесса, являются социальные движения. Чтобы познать природу и потенциал этих субъектов социального действия, согласно мнению ученого, нужно, наряду с исследованием идеологии, разрабатываемой лидерами, услышать голоса тех, кто при минимальном участии в иерархических структурах проявляет максимум активности в ходе практической реализации целей [8, с. 12].

В нашем случае такими актерами, социальными субъектами могут выступать национально-культурные объединения, проявляющие наибольшую ответственность и активность в деле сохранения этнических культур в полиэтнических регионах. Такие актеры вступают в активное взаимодействие, приспособливают свои ориентации друг к другу. Возникают нормы как способ взаимного согласования ориентации и действий актеров, которые придают им устойчивость. Именно поэтому институционализированные модели возникают, сохраняются и изменяются.

Включаясь в профессиональную деятельность по сохранению и развитию культурного многообразия, реализации государственной национальной культурной политики, будущие специалисты становятся ее актерами и субъектами. Важной характеристикой их этнокультурной деятельности становится глубокое знание традиционной народной культуры, законов ее развития, регулярное расширение культурологических знаний для воссоздания и инновационного прочтения традиционных народных традиций, создания развернутых проектов этнокультурного развития региона, национально-культурного объединения, этнокультурной школы и т.д. Этим этнокультурная деятельность отличается от деятельности специалистов народно-художественного творчества, которая основывается на практических навыках, работе с творческим коллективом. Во-вторых, профессиональная деятельность специалиста этнокультурной деятельности может включать и иные, виды труда, например менеджмент — руководство этнокультурным центром; этнокультурное проектирование — создание этнокультурного объединения; этнопедагогическую деятельность — приобщение населения к традиционной культуре; этнокультурную индустрию — разработка, организация и внедрение крупных региональных этнокультурных проектов с экономической эффективностью и др.

Следовательно, этнокультурная деятельность представляет собой сложный комплекс различных видов деятельности (когнитивную, художественно-творческую, педагогическую, проектную, технологическую и т.п.), обслуживающих разнообразные сферы социально-культурных процессов: сохранение и развитие народной художественной культуры, организацию культурно-досуговой деятельности этнического объединения, этнопсихологическую деятельность, направленную на развитие национального самосознания и национальной идентичности членов диаспорного населения региона, этнопедагогическую деятельность, обеспечивающую приобщение подрастающего поколения к этнической культуре.

Профессиональная этнокультурная деятельность специалиста сводится к содержанию и совокупности выполняемых им функций в этнокультурном центре, как инновационном клубном учреждении. Эти функции характеризуют место специалиста в системе общественного разделения труда и зависят от уровня развития культуры в обществе. Тенденции к усложнению профессиональной деятельности специалиста

требует уточнения понятия «профессия», под которой понимается, как правило, ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность развития и самовыражения. Профессия — это род занятий, вид трудовой деятельности, требующий определенной подготовки, наличия необходимых знаний, умений, навыков, приобретаемых в результате специального обучения или на практике.

Данное понятие не раскрывает социальные, экономические, правовые, психологические и физиологические параметры труда специалиста этнокультурной деятельности как сложного, многопризнакового явления, обуславливающего суть развитой профессиональной деятельности, предполагающей сочетание, взаимодействие и проникновение не только смежных, но даже отдаленных знаний разного профиля. В этом контексте целесообразно говорить не о профессии, а о поле профессиональной деятельности, имея в виду совокупность выполняемых специалистами разнородных функций из смежных областей и видов, определяющую не только его функциональную подготовленность, но также и социальную зрелость и легкость адаптации, и детерминированную профессионально — квалификационной структурой и характером труда.

Профессиональная деятельность специалиста этнокультурной деятельности является сложной, иерархически построенной, многофункциональной, многоуровневой и динамически развивающейся структурой с большими возможностями широкого переключения с одной на другие функции и уровни профессиональной деятельности.

Применив к анализу профессиональной этнокультурной деятельности психологические конструкты структуры личности, мы сумеем выделить, те особые качества специалиста, которые акцентируют суть его профессии. Прибегнув к концепциям психологов:

- К.К. Платонова [9] о динамичной, функциональной структуре личности, в которой выделяются четыре подструктуры: 1) социально-детерминированная (направленность, морально-этические качества); 2) опыт (знания, навыки, умения, привычки); 3) индивидуальные особенности психических процессов; 4) биологически детерминированная (конституциональные особенности, темперамент);
- В.С. Мерлина, А. Г. Ковалева о важных, исходных свойствах личности, которые есть выражение направленности, характера и способностей;
- В.Д. Шадрикова [10] о деятельностно важных индивидуальных

качествах личности, обеспечивающих эффективное выполнение интегративных действий, выступающих в виде конкретных частных видов деятельности.

В процессе совершенствования деятельности эти качества трансформируются в метапрофессиональные — комплекс психологических качеств, способствующих выполнению интегрированной профессиональной деятельности. К таким обобщенным психологическим компонентам деятельности отнесены: мотивы и цели; информационная основа (компетентности); программы и планирование; принятие решений; саморегуляция; действия и операции (компетенции); деятельностно важные качества (ключевые квалификации); контроль процесса и результата; коррекция компонентов деятельности и ее развития, мы выделили пять базовых компонентов личности специалиста этнокультурной деятельности: регулятивная, направленности, профессионально-образовательная, коммуникативная, когнитивная (см. рис.) и включили в профессиональные компетентности — как ключевую этнокультурную; в компоненту направленности — межкультурную толерантность; в регулятивную компоненту — этнокультурную ответственность; в коммуникативную компоненту — межкультурное взаимодействие; когнитивную компоненту — отношение к результатам деятельности.



Рис. 1. Профессиональная этнокультурная деятельность

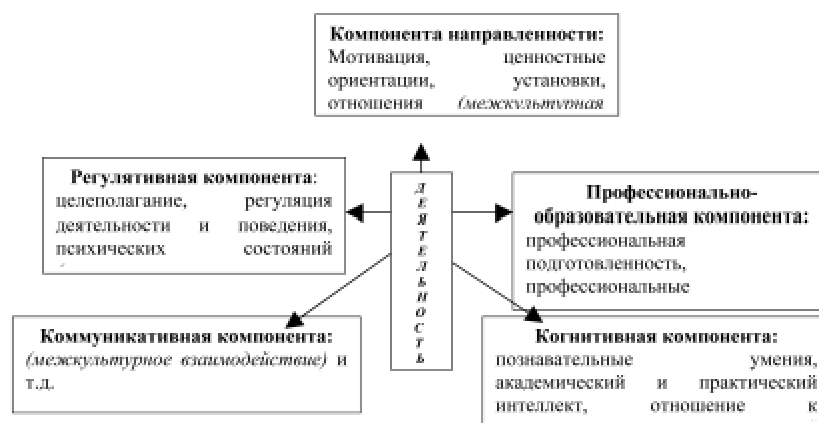


Рис. 2. Логико-смысловая модель личности специалиста этнокультурной деятельности

Таким образом, применение субъектно-деятельностной методологии к профессиональному становлению специалиста этнокультурной деятельности, позволяет не только рассмотреть его социальную позицию и роль в сохранении и развитии культурного многообразия в России, определить сущность профессиональной этнокультурной деятельности, выявить личностно-значимые качества будущего специалиста — этнокультурную ответственность и компетентность, межкультурную толерантность.

Библиографический список

1. Ядов, В.А. Все же Россию умом понять можно // Россия: трансформирующее общество. — М.: Канон-пресс-Ц. — 2001.
2. Сайко, Э.В. Субъект и субъектная составляющая в становлении и культурно-историческом выполнении пространственно-временного континуума социума // Человек как субъект культуры / отв. ред. Э.В. Сайко. — М.: Наука, 2002.
3. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М.: Изд-во «Институт практической психологии». — Воронеж: НПО «Модек», 1996.
4. Востряков, Л.Е. Рыночные реформы и региональные администраторы сферы культуры // Общественные науки и современность. — 2004. — № 4.
5. Тишков, В. Политическая антропология. — N.Y. : The Edwin Mellen Press Lewiston — Queeston-Lampptter, 2000.
6. Заславская, Т.И. О субъектно-деятельностном аспекте трансформационного процесса // Кто и куда стремится вести Россию? Акторы макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса / Под общей ред. Т.И. Заславской. — М.: МВШСЭН, 2001.
7. Ахизер, А.С. Субъекты российской истории — предмет социокультурного исследования (от архаики до Петра I) // Человек как субъект культуры. — М.: Наука, 2002.
8. Турен, А. Возвращение человека действующего. — М.: Научный мир, 1998.
9. Платонов, К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986.
10. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. — 2-е изд. — М., 1996.

Статья поступила в редакцию 9.09.08.

УДК 379.52

Ю.В. Денисенко, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ МОДЕЛИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ДОСУГА

В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания личности, которая на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в социально-культурной деятельности, а также представлена модель духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: модель, духовно-нравственное воспитание, студенческая молодежь.

Растущий интерес к проблеме духовно-нравственного воспитания личности, свидетелями которого мы являемся сегодня, не случаен. Практические знания и методы, накопленные в различных областях человекознания и адаптированные педагогической наукой, способны оказать теоретическую и методическую помощь в процессе развития и коррекции духовно-нравственной сферы личности.

Проблема изучения духовно-нравственного воспитания характеризуется разноплановыми исследованиями в области философии, психологии, педагогики. И хотя понимание духовно-нравственного воспитания неоднозначно в трудах отечественных и зарубежных исследователей, фактически оно рассматривается как интегративное качество личности, выступающее вектором личностной и профессиональной самореализации, творческой активности.

Разработка модели духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи возможна в условиях реализации личностно-ориентированной педагогики, в которой понимание воспитательного воздействия определяется как «пробуждение» и целенаправленное «вращивание» индивидуальности в человеке.

Предлагаемая социально-педагогическая модель духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи состоит в редуцировании к новой парадигме личностной ориентации, не сводимой к заранее установленной модели личности.

Модель — это реальная система, позволяющая изучать различные стороны исследуемого объекта, отсутствующие в действительности и созданные в воображении исследователя. Г. Клаус определяет модель, как одну из форм разрешения диалектического противоречия между теорией и практикой. Модель есть теория, обобщение постольку, поскольку она абстрагируется от всех частных, от несущественного. Модель

есть практика, поскольку она должна практически функционировать [1].

Слово «модель» (от лат. слова «modus», «modulus») означает «мера, образ, способ» и т.п. В.А. Штофф дает следующее определение модели: «Модель — это система, которая с той или иной степенью сходства воспроизводит другую систему (оригинал) и замещает ее в познавательном процессе так, что изучение модели позволяет получить информацию о воспроизводимой и отражаемой системе (оригинале)» [2, с.8]. В.А. Штофф разграничивает понимание значения модели в широком и узком смысле.

Под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме. В более узком смысле понимают модель, когда хотят изобразить некую область явлений с помощью другой, лучше изученной, легче понимаемой, более привычной, когда, другими словами, непонятное хотят свести к понятному.

Ученый А.А. Вербицкий определяет модель как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [3]. В.А. Штофф указывает на существенные признаки модели: а) объективная аналогия с оригиналом; б) воспроизведение оригинала; в) опосредующий источник информации для субъекта.

Цель создания модели духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи состоит в расширении и углублении возможности самореализации будущих специалистов на уровне профессионально значимых, личностно и социально желаемых стандартов. Пути и методы духовно-нравственного воспитания студентов многообразны, они обусловлены социально-педагогическими условиями, закономерностями, прин-

ципами. Опора на традиции народа, его обычаи и обыряды в этом процессе, соблюдение принципов преемственности народной и научной педагогики является эффективным средством в решении данной задачи.

Основными задачами исследования являлись: духовно-нравственное воспитание студентов; развитие нравственных качеств студентов; формирование и развитие ценностных ориентаций и норм поведения в социуме на основе ценностей народа и идеалов личности; активизация интеллектуального развития личности на основе усиления мотивации учебной деятельности и развития познавательных интересов средствами народного музыкального творчества; психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы личности.

Модель духовно-нравственного воспитания студентов интегрирует психологическую организацию субъекта профессиональной деятельности посредством усиления взаимосвязи следующих структурных компонентов личности: когнитивного (ценностные ориентации, профессионально-социальное мышление); эмоционального (мотивация, рефлексия); конативного (поведенческие реакции, творческая активность профессиональной и личностной самореализации).

Основная трудность, которую придется преодолеть в процессе духовно-нравственного воспитания личности студента, связана со способом усвоения или коррекцией содержательно-смыслового компонента духовно-нравственной сферы. Способ усвоения, принятия понятий и терминов, составляющих основное содержание духовно-нравственной личности, состоит в своеобразном «отделении» объективного значения материала и выявлении в нем субъективного, личностно значимого смысла. Понятийно-гностическая ориентировка изучаемого материала будет органически включаться в структуру личностных ценностей лишь при условии субъективизации какого-либо смысла.

Процесс духовно-нравственного воспитания личности связан с преобладанием внутренних противоречий, борьбой отрицательных и положительных мотивов, желаний, намерений и т.д., в силу чего его осуществление является длительным и сложным. Представляется возможным выделить три стадии, которые проходит будущий специалист в процессе духовно-нравственного воспитания.

Первая стадия — осознание внутренних творческих ресурсов. На этой стадии обучающийся осознает, рефлексировать имеющуюся у него систему духовно-нравственных ценностей, убеждаясь в необходимости интегрировать социальные требования («так принято в обществе, в коллективе») и личностные притязания. На данной стадии используются механизмы осуществления мотивации духовно-нравственной обусловленности личности и профессионального роста.

Вторая стадия — присвоение понятийно-гностической составляющей духовно-нравственной сферы личности. Для нее характерным является процесс субъективизации моральных и правовых норм, принципов, критериев; понимание и принятие их ценности, целесообразности и необходимости соблюдения. На этом уровне у личности формируется (или меняется) система ценностных ориентаций, происходит своеобразная «переоценка» ценностей. Для данной стадии характерны механизмы идентификации, эмпатии, глубокой рефлексии.

Третья стадия — закрепление полученных знаний на поведенческом уровне. Третьей стадии присуще наличие сформировавшейся убежденности у воспитуемого в необходимости следовать социальным нормам, с одной стороны, и внутриличностным ориентирам на саморазвитие и самосовершенствование — с другой.

Обозначенные выше стадии не изолированы; напротив, они взаимодополняют и оказывают влияние друг на друга. В нашем исследовании мы выделяем два этапа моделирования процесса духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в сфере досуга.

На первом — в процессе изучения методологической и теоретической литературы по теме, наблюдения реального состояния духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в сфере досуга, выделения сильных и слабых его сторон, использования ряда методологических закономерностей, методов, принципов, категорий — были проведены анализ и обобщение знаний об исследуемом процессе и сформирована понятийная модель.

На втором этапе моделирования (трансформации понятийной модели в структурную) выполнялись следующие задачи:

1. непосредственное создание наглядного образа целостного процесса духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи средствами народного музыкального творчества;
2. определение основных структурных единиц модели, ее составных элементов;
3. выделение совокупности связей между элементами модели;
4. установление их иерархического соотношения.

Построение модели духовно-нравственного воспитания студентов базируется на принципах:

- преемственности и последовательности в осуществлении воспитательного воздействия (по аналогии с этнопедагогической моделью сохранения, трансляции и развития традиций) от преподавателя к студенту;
- вариативности содержания и форм воспитательной среды (по аналогии с вариативностью традиционного народного музыкально творчества и форм его бытования);
- открытости данной модели социуму;
- личностно-ориентированного подхода к целеполаганию, организации воспитательной среды, оценке результатов педагогического процесса (в каждом типе культуры задается определенная модель личности и стереотипы поведения, деятельности в социальной среде);
- отражения в модели организации учебно-воспитательного процесса национального образа мира русского народа;
- единство духовно-нравственных ценностей и идеалов русского народа как основы проектирования целостного этнокультурного образовательного пространства;
- опоры на духовно-нравственный потенциал отечественной культуры, сохранившей в своих традициях образы-идеалы народа, продолжающие жить в различных видах фольклора и классического искусства.

Специфика предмета и задач исследования определила структурно-организационное содержание модели духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в сфере досуга, включающее в себя четыре основных компонента: целевой, содержательный, коммуникативный и организационно-деятельностный.

Целевой компонент модели призван обеспечить воспитание у студентов нравственной направленности. Достижение данной цели предполагает решение следующего комплекса дидактических задач:

- формирование у студентов целостной системы представлений о сущности, структуре и содержании модели и нравственности, о нравственных принципах, правилах, нормах отношения к произведениям народного музыкального твор-

чества в соответствии с разработанной моделью духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи вуза культуры и искусств;

- развитие у студенческой молодежи эмоционально-положительного взгляда на мир, нравственных чувств, ценностно-нравственной мотивации учебной деятельности, базовых ценностных ориентаций;
- воспитание у студентов ценностно-нравственного отношения к обычаям и традициям своего народа, к произведениям народного музыкального творчества;
- формирование у студентов готовности к ценностно-нравственной деятельности в процессе освоения произведений народного музыкального творчества.

Содержательный компонент модели духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи предполагает проектирование гуманитарного аспекта содержания народного музыкального творчества, активизацию их нравственно-аксиологического потенциала. Для этого необходимо формирование нравственно-мировоззренческих знаний (нравственных взглядов, убеждений и т.д.) и нравственных ценностей (ценностей межличностного общения и взаимодействия). Достигнуть данной цели возможно с помощью:

1. Выделения ценностно-смысловых аспектов в содержании народного музыкального творчества;
2. Введения в содержание учебно-воспитательной работы в сфере досуга ярких образцов (произведений народного музыкального творчества) ценностно-нравственного характера.

Коммуникативный компонент модели духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи предполагает организацию ценностно-смыслового восприятия и усвоения студентами содержания произведений народного музыкального творчества, путем использования целостного комплекса разнообразных и взаимодополняющих педагогических методов и средств, направленных на интеллектуальное и эмоциональное нравственное восприятие ценностей народной культуры в процессе педагогического общения.

Библиографический список

1. Клаус, Г. Кибернетика и общество / Г. Клаус. — М.: Прогресс, 1967.
2. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. — М.: Наука, 1966.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.05.08

УДК 37.017.92

Л.А. Куминова, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул
Л.Б. Пегарева, соискатель БГПА, г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы связанные с необходимостью уточнения сущности и содержания духовности и реализации духовных ценностей в процессе воспитания молодежи, представлен анализ опыта деятельности учреждений культуры по формированию духовных ценностей молодежи средствами информационно-просветительной деятельности.

Ключевые слова: духовность, духовная культура, духовные ценности, формирования ценностей, информационно-просветительная деятельность.

Необходимость развития духовных ценностей связана с обострением глобальных проблем развития человечества и повышением роли активности личности

Организационно-деятельностный компонент модели характеризуется включением студенческой молодежи в процесс социокультурной деятельности и связан с самообразованием и самосовершенствованием. Он реализуется посредством решения задач активного обучения и воспитания, проявления инициативы, развития творческого мышления и соответствующего уровня, интеллектуальных способностей.

Студенческая молодежь в процессе реализации модели должна не только обладать набором определенных теоретических знаний, но и совершенствовать умения, осознанно оперировать полученными знаниями на практике в процессе решения практических задач по осуществлению социокультурной деятельности.

Формы организации воспитательного воздействия на студенческую молодежь могут быть как групповые, так и индивидуальные (индивидуально-коррекционные работы).

Духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи — процесс, направленный на гармонизацию глубинной, сущностной составляющей личности (ее духовности) с моральной, социально детерминированной подструктурой (нравственностью), обуславливающей реализацию образа «Я» в обществе.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что при духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи необходимо сбалансировать социально активные методы (тренинговые поведенческие технологии, ролевые игры, дискуссии и т.д.) и способы, обеспечивающие духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи: объяснительно-иллюстративный; рефлексивный; проблемно-поисковый; коммуникативный; репродуктивный и имитационно-ролевой.

Таким образом, в соответствии с целостным концептуальным представлением о сущностных чертах данной модели важно помнить, что условием реализации модели выступает достижение гармоничного уравнивания двух начал, первого — общечеловеческие нормы морали, и второго — собственные притязания личности студента на достижения, утверждающие образ «Я».

во всех сферах общественной жизни, что особенно актуально в современных социально-культурных условиях России.

Развитие духовности человека представляет собой формирование его духовной культуры, в границах которой происходит выбор ценностей, осуществляется оценка явлений, действительности, разрабатываются цели и средства деятельности, создаются жизненные планы, определяется жизненная позиция и стратегия. Личность, которой свойственна духовность, осваивает сокровища культуры, произведения искусства, нравственный опыт, впитывая в себя вековые завоевания человечества. Вникая в мир науки, искусства, религии, она в этом своем духовном труде видит не жертву, не принудительную дань требованиям общества, а идет навстречу своим потребностям, которые и свидетельствуют о духовности личности. В этой работе своего духа такая личность чувствует себя комфортно [1, с. 86].

Проявления духовности в людях весьма разнообразны, они придают деятельности людей качественную определенность, значимость как для отдельной личности, так и для общества в целом, а также могут классифицироваться в зависимости от их ролевой функции по отношению к потребителям культурных благ: 1) производство духовных ценностей; 2) трансляция духовных ценностей; 3) сохранение духовных потребностей культуры.

Учитывая многогранность и важность духовного развития нашего общества, возникла необходимость осмысления данного феномена для практического применения его в информационно-просветительной деятельности в социально-культурной сфере. Проблема духовности, особенно в последнее время, становится одной из центральных для гуманитарных наук, включая теорию, методологию и организацию социально-культурной деятельности. Этот термин широко употребляется для обозначения различных процессов, происходящих в обществе, культуре и с самим человеком. Сочетания «духовное возрождение», «духовное развитие», «духовный мир», «духовные интересы», «духовные силы» и т.д. стали привычными и используются самыми различными авторами (Федотов Г.П., Федулов Б.А и др.).

Сущность духовности в контексте исторического познания определяется не однозначно. Духовность — совокупность всех явлений духа, который включает в себя не только сферу психического, но и все то, что выходит за рамки психики как свойства высокоорганизованной материи [1, с. 64]. Духовность — это понятие, образованное от другого понятия — «дух». Одно из определений понятия «дух» — психические способности, сознание, мышление. Наконец, «дух» выступает как обозначение бесплотного, сверхъестественного существа, принимающего участие в жизни природы или человека, а также «дыхания».

При изучении феномена духовности традиционно обращаются к культурно-антропологическому контексту, в нем духовность выступает как характеристика внутреннего, субъективного мира человека, духовного мира личности. Под духовностью здесь понимается определенный уровень развития мышления, уровень образования и способы приобретения знаний, наличие определенных познавательных и культурных потребностей. Однако очевидным является тот факт, что духовность невозможно свести лишь к рациональному освоению человеком мира культуры. Духовность включает в себя в первую очередь ценности, на основе которых решаются проблемы смысла жизни, вечные проблемы человеческого бытия, определяются сущность собственно «Я», место человека в мире и обществе, критерии выбора целей и смысла деятельности, возможности и пределы личностного роста [2, с. 28]. Путь духовного развития представляет собой движение к духовности как восхождение по пути обретения истины, добра и спра-

ведливости. На этом пути человек приобретает способности соотносить свои потребности и желания с потребностями и желаниями других людей, соотносить себя с миром человеческих ценностей, видеть себя в мире.

В традиционном понимании духовность включает в себя три начала: познавательное, нравственное и эстетическое [1, с. 45]. Этим началам соответствуют три сферы человеческой деятельности, три сферы духовных ценностей — истина, добро, красота. Именно эти три начала образуют критерий такого уровня развития человека, который определяется как духовная личность.

Выделим те направления человеческой деятельности, которые характеризуют духовную сущность человека:

1. Всеобъемлющий характер проявления духовного, в основе которой находится трансцендентная деятельность человека. Она включает в себя рациональные и эмоционально-аффективные стороны, гносеологически когнитивные стороны и ценностно-мотивационные моменты, ориентированные на внешний и внутренний мир.
2. Духовное — это итог идеального освоения мира без привлечения материально-предметного содержания. Духовное обладает абсолютной емкостью, универсальной восприимчивостью и способностью творить новое, а значит, и обеспечивать развитие материального, в том числе самого человека, общества и природы в целом.
3. Духовное — основа субъективного мира человека. Именно духовное делает возможным внутреннюю, частную жизнь, и оно проявляется в имманентном пространстве и времени человеческого бытия.
4. Духовная сфера как основа отношения человека к социуму и миру в целом. Отношение человека к миру — это отношение двух принципиально разных величин: человека в его идеально субъективном облики и мира, начисто лишённого этой субъективности, принципиально внешнего. Эта констатация обнаруживает, что между человеком и обществом есть некий сложный барьер, связанный с их разнокачественностью.
5. Духовная сфера как детерминационно-императивный компонент человеческого бытия. Человеческое бытие — это не просто существование и воспроизводство этого существования. Человеческая жизнь может быть деянием, вторжением в наличную существующую реальность, её преобразование, созидание. Но если человеческая жизнь, по сути, есть деяние, созидание, то возникает вопрос о том, какая же сила осуществляет руководство этой деятельностью, её направляет, организует, корректирует. Такой силой в общем смысле выступает духовная сущность человека, на основе которой формируется сознание, мышление и духовные ценности [1, с. 96].

Особая роль в трансляции и сохранении духовных ценностей принадлежит учреждениям культуры. Они формируют, сохраняют и представляют пользователям продукты культуры, представляющие духовную ценность. К учреждениям культуры относятся клубы, библиотеки, театры, образовательные учреждения, музеи и др. Свое влияние среди населения они должны осуществлять через прогрессивные формы обслуживания пользователей, обеспечивая гражданам свободный доступ к мировым источникам информации. Одним из основных направлений деятельности учреждений культуры в современных условиях является информационно-просветительная деятельность. Она предполагает в первую очередь удовлетворять потребности человека в получении новой созидательной информации в сфере культуры, искусства, досуга. Конечная цель информационно-просветительной деятельности состоит в духовной самореализации личности через содействие развитию индивидуальных способностей, благодаря чему люди усваивают и преумножают накопленный человечеством духовный опыт.

Изначальная функция учреждений культуры — сохранение и передача культурного наследия от поколения к поколению. Именно они сосредоточивают в своем практическом опыте прошлое, настоящее, будущее и ответственны за духовно-нравственное развитие социальных групп и отдельной личности. Цели и задачи по духовному развитию населения и особенно молодежи вызвали необходимость инновационного развития информационно-просветительной деятельности учреждений культуры, поиска новых путей функционирования, организации новых взаимоотношений с окружающей средой. Сложившаяся новая социально-культурная ситуация характеризуется значительной интенсификацией духовной жизни, углублением информационных запросов и потребностей людей в живом общении, усилением тенденций к активному участию населения в культурной жизни [3, с. 110].

Используя различные формы обслуживания пользователей, организации досуга людей, данные учреждения, являющиеся организационной формой социально-культурных институтов, способствуют формированию высоконравственной развитой личности, обогащению её духовного мира, ориентации на прогрессивные ценности и традиции, обеспечивающие развитие российского общества. Особая роль в духовном развитии принадлежит художественным произведениям, которые доносят до молодого человека живые конкретные образы, возбуждают в нем чувства, заставляют переживать, пробуждают составляющие основы духовного развития. Причем самым важным в духовном и нравственном воспитании является задача вызвать через художественные произведения соответствующие переживания, актуализировать личный жизненный опыт, так как только на его основе, а также на основе личных эстетических переживаниях людей, можно сформировать привычку следовать нравственным правилам например, библейским заповедям в жизни [4, с. 38].

Формирование духовных ценностей наполняет новым содержанием методику информационно-просветительной деятельности в учреждениях культуры. Систематизация различных подходов социально-культурной деятельности к разработке информационно-просветительных программ, позволяет классифицировать их содержания следующим образом: (программы несущие научные знания, программы, где содержание сочетается со средствами художественной выразительности.) [5, с. 46].

К программам, несущим научные знания, можно отнести лекции, беседы, доклады, кинолектории, просветительные общества, клубные объединения. Они обеспечивают всесторонний и глубокий анализ заданных тем, использованных фильмов, литературных, художественных произведений или отдельных проблем, изложенных в них. А также глубокое усвоение, интериоризацию и экстериоризацию духовных ценностей в процессе совместной деятельности и общения. В результате обмена мнениями, идеями, ценностями, направленного ведущим специалистом, вырабатывается общественное мнение о произведении искусства и его ценности.

Беседа является формой устного выступления, в которой наравне с ведущим активное участие принимают слушатели. Во время беседы ведется двусторонний разговор, в ходе которого слушатели отвечают на вопросы ведущего, задают ему вопросы, высказывают свои мнения. Роль лидера коммуникации в беседе принадлежит ведущему, который начинает ее и направляет к нужной цели, а в конце делает заключение или выводы. Ввиду неоднозначного отношения аудитории к определенным духовным ценностям, связанным с современной литературой и искусством, необходимости их постоянного уточнения данная форма наиболее эффективна, если после беседы определенная часть

аудитории изменила свои художественные взгляды и оценки в позитивную сторону, что проверяется, например, голосованием в конце беседы.

Главная целевая установка научно-популярной лекции как формы научного знания — раскрыть теорию обозначенной художественно-нравственной проблемы, показать возможные варианты деятельности по ее развитию, соединив их с последними научными достижениями. Поэтому научно-популярная лекция рассчитана на аудиторию с достаточным уровнем подготовленности и информированности.

Наиболее характерной формой информационно-просветительной деятельности является обсуждение новинок литературы, что способствует стимулированию активности, выработке умений и навыков критического мышления, самостоятельной работы над произведением искусства, формирование эстетических взглядов и вкусов, а также духовных и нравственных ценностей.

Особое место в формировании духовных ценностей занимают кинолектории и киноклубы, деятельность которых посвящена просмотру фильмов и анализу творчества выдающихся артистов. Для их проведения привлекают представителей творческих профессий. На современном этапе не потеряли своей значимости такие литературные гостиные, где общение с миром литературы и его представителями (поэтами, писателями) происходит не заочно, а в форме «живого диалога», где обладают одинаковыми правами на собственную точку зрения и известный поэт, и поэт начинающий их читатели и почитатели. При этом в ходе дискуссий формируются и реализуются духовные интересы и потребности личности в самовыражении и самосовершенствовании, поскольку происходит художественно-творческий процесс формирования литературных вкусов и оценок.

Просветительные общества общественно-политической направленности, сегодня играют особенно важную роль в политической просвещенности молодежи в период предвыборных компаний, кроме того они связаны с проблемами политической жизни и историческими событиями нашей страны в деятельности историко-краеведческих музеев. Краеведческие вечера посвящают темам, связанным с историей края, его культурой и экономикой, деятельностью почетных людей края, области, города, села, что позволяет сформировать духовный потенциал молодого поколения на ценностях своей малой Родины. Эти вечера также способствуют воспитанию патриотических чувств, более глубокому пониманию важности тех мест, в которых жили их предки.

В другую группу информационно-просветительной деятельности включены программы, содержание которых сочетается со средствами художественной выразительности: устные журналы, литературные чтения, тематические вечера, выставки (книжные) [5, с. 47].

Не потеряли свою популярность на местном уровне устные журналы, анализирующие достижения местных поэтов, художников, музыкантов. Эти программы дают широкие возможности сочетания устного слова музыки, песни, танца, изобразительного искусства и других средств, что позволяет аудитории усваивать систему художественно-нравственных ценностей через образно-чувственную среду. Кроме того, устный журнал — один из оперативных методов информации о новинках художественной литературы, о периодических изданиях, о книгах, готовящихся к печати, что способствует развитию эстетического вкуса помимо духовных, нравственных ценностей у представителей молодежной аудитории.

Эффективным видом информационно-просветительной деятельности являются литературные чтения, которые предполагают художественное чтение и обсуж-

дение литературных произведений. Молодые читатели охотно приходят на такие чтения, особенно когда по книге вышел фильм, и его показали на телеэкране. В последнее время все большее распространение получают «говорящие книги», они могут быть положены в основу тематического вечера. Большим потенциалом здесь обладает российская классическая литература, которая раскрывает духовные ценности через сложный внутренний мир литературных героев действующих в различных исторических условиях [6, с. 73].

Тематический вечер как вид информационно-просветительных программ включает в себя выступление ведущего по проблеме литературы и искусства; выступления заранее подготовленных участников; демонстрацию документальных фильмов или отрывков из художественных кинофильмов; прослушивание документальных или концертных звукозаписей; выступления ветеранов, артистов или участников художественных коллективов с чтением стихотворений, отрывков из литературных произведений; исполнение музыкальных номеров по теме вечера. Именно эмоциональный настрой вечера оказывает самое позитивное влияние не только на разум, но и на чувства молодых людей, закрепляя и развивая исторически выраженную систему духовно-нравственных ценностей.

Важна деятельность клубов и объединений по интересам, создаваемые в учреждениях культуры направлены на объединение вокруг учреждений ярких людей, являющихся в определенном смысле образцами духовно-нравственного опыта для части молодежи. Деятельность такого объединения придает клубному учреждению более высокий статус, способствует формированию ценностных ориентаций молодежи.

Часто информационно-просветительные программы сопровождаются книжными выставками, которые являются самой традиционной наглядной формой представления книги читателю. Основная цель книжной выставки — привлечь внимание читателей к новинкам литературы. Творческий поиск при организации выставок стимулируется появлением новых информационных технологий. Восприятие информационной презентации выставки через компьютер стимулирует интерес молодежи к такого рода программам. Для примера можно проанализировать виртуальную вы-

ставку «Национальная культура разных народов России», цель которой познакомить молодых людей с культурными традициями, обычаями разных народов. Проведение презентации книжной литературы с опорой на специально разработанную в компьютерной программе виртуальную выставку дает дополнительную возможность пробудить у молодежи интерес к традициям разных культур, национальностей, проживающих в России [6, с. 54].

В современном мире наравне с традиционной формой работы учреждений культуры, связанной с живым общением, просветительная информация поступает и в электронном виде. Развитие информационно — компьютерных технологий идет настолько быстро и настолько ускоряет процесс передачи информации, что современное общество уже не сможет существовать без этих технологий. Перед современными социально-культурными институтами стоит задача не только содействовать в выборе информации, но и стать путеводителем в электронном мире, помогая пользователям в поиске и выборе информации, способствующей духовному развитию населения и его отдельных групп, среди которых молодежь является наиболее частым пользователем информации в сети Интернет.

Сегодня многими средствами массовой информации осуществляется бездуховное воздействие на сознание молодежи, на практике теле- и радиопрограммы, материалы печатных СМИ не подвергаются цензуре со стороны государства, что в ряде случаев приводит к ощущению вседозволенности и безответственности институтов массовой коммуникации по отношению к молодежи и ее воспитанию. Защитой от подобной информации может служить только собственное внутреннее чувство нравственности, помочь выработать которое должна система учреждений культуры, предлагая свои материалы и информационно-просветительные программы о духовных ценностях.

Учреждения культуры являются одними из главных социально-культурных институтов в работе с молодежью, а также они играют важную роль в формировании духовных, нравственных, эстетических ценностей личности, опираясь на духовно-нравственный гуманистический потенциал современных и традиционных информационно-просветительных программ.

Библиографический список

1. Степанова, И. Н. Духовность как качество личности и проблема ее воспитания : учеб. пособ. / И.Н. Степанова, С.М. Шалютин. — Курган : КГУ, 2004.
2. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. — М.: Наука, 1989.
3. Соколов, А.В. Феномен социально-культурной деятельности : монография / А. В. Соколов. — СПб.: СПбГУП, 2001.
4. Ильичева, И.М. Психология духовности / И.М. Ильичева. — М. : Воронеж: МПСИ, 2000.
5. Жаркова, Л.С. Деятельность учреждений культуры : учеб. пособ. — 3-е изд. испр. и доп. — М. : МГУКИ, 2003.
6. Олзоева, Г.К. Массовая работа библиотек : учеб. — метод. пособие / Г.К. Олзоева. — М. : «Либерея — Бибинформ», 2006.

Статья поступила в редакцию 15.12.08

УДК 372.8+792.021

Е. Ф. Шангина, канд. искусствоведения, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ВЫЯВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО ДАРОВАНИЯ БУДУЩИХ АКТЕРОВ И РЕЖИССЕРОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Анализируется практика начального этапа выявления творческой одарённости будущих актёров и режиссёров, утверждается, что процент раскрытия и роста творческой одарённости абитуриента/студента во многом зависит от педагогического мастерства, качества, разнообразия и эффективности применяемого инструментария, акцентируется внимание на популяризации эффективных педагогических методик и обновлении диагностических и тренировочных заданий.

Ключевые слова: театральная педагогика, диагностика творческого дарования будущих актёров и режиссёров, начальный этап обучения в художественно-творческом вузе.

«Важнейший момент формирования художника связан с известным внутренним противоречием любого творческого учебного заведения: обучать можно только тому, что стало общепризнанным приёмом, матрицей, т.е. явлением нетворческим. Сформировать же в итоге обучения необходимо творческую личность, способную разрушать известное и выходить к открытиям» [1, с. 4]. Действительно, театральная школа — это обучение профессиональной грамотности, но это и трамплин для индивидуального творческого поиска, обретения собственного художественного «Я», собственного театрального языка. Основы грамотности закладываются именно в первый год, который считается в этом процессе первостепенным и основополагающим. Первый курс всегда продолжает комплекс психолого-педагогических и творческих задач, начатый в период вступительных испытаний. Именно первый курс, по мнению многих авторитетных театральных педагогов, является основной базой воспитания будущих актёров и режиссёров. Неслучайно в театральной деятельности и педагогике встречаются «крылатые фразы»: «первый курс — свои строящегося здания театрального образования», «не зная алфавита — не научишься читать», «отсутствие школы сужает творческие перспективы», «актёр без первого курса» и т.д. Каждый, кто связан с театральной педагогикой, знает какое значение в процессе воспитания актёров и режиссёров имеет первый год. Это своеобразный фундамент театральной школы.

Диагностика творческой одарённости будущих актёров и режиссёров динамически продолжается на первом году обучения, но выступает здесь в новом качестве и при иных условиях: уточнение первоначального прогноза о предрасположенности к данной профессиональной деятельности предполагается на основе активного проявления творческой инициативы, профессиональной любознательности, проявления специфических знаний и специальных задатков. «При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет диалектика между способностями и умениями ... Обучение как подлинно образовательный процесс тем именно и отличается от простой тренировки, что в нём через умения и знания формируются способности» [2, с. 642].

Первый курс предполагает многоаспектное решение многих педагогических задач. Разбудить потребность к постоянному художественному самопознанию, самовыявлению, «себяделанию» — тончайшая, но и увлекательнейшая задача первого курса, так как только при этом неперенном условии можно проследить «прорастание» и обогащение природного человеческого дарования. Интерес к самостоятельным поискам, художественному анализу и самоанализу, лидерское начало личности, не востребованные на начальном этапе обучения, могут обернуться в будущем профессиональной несостоятельностью. Выявление и реализация творческой одарённости будущего художника на начальном этапе есть движение к формированию профессионального мастерства, устремлённости к гармонии и целостности художественно-личностного преображения. Педагогическая система, в которой должно происходить это изначальное полифоническое движение, должна быть гибко построенной, оптимально осмысленной, подвижно-реагирующей.

Абитуриент, став студентом творческого вуза, попадает в сложный художественный, диалектически противоречивый процесс, где возникает единство образования, обучения, воспитания и развития. Формирование и развитие специальных способностей начинается своё реальное движение уже с первых дней постижения профессии и выступает отчётливее и рельефнее на фоне субъективного начала личности, его индивидуально-психологических особенностей. При формиро-

вании художника это единство приобретает особый смысл и связано с самой сущностью искусства.

Раскрыть глубже и подробнее творческую одарённость студента можно только в процессе развития способностей, где и происходит специализация одарённости, «в одном случае меньшая, в другом — большая; у одних более, у других менее равномерная, в зависимости от хода развития личности, в частности, от направления и характера обучения — более односторонне специализированного, или более всестороннего, политехнического, более или менее совершенного... В процессе развития возникает не только тот или иной уровень, но та или иная более или менее значительная, более или менее равномерная дифференциация или специализация способностей» [3, с. 646].

Театральная школа до сих пор в значительной степени ориентирована на выработку знаний и умений, в то время как в центре внимания должно быть развитие способностей, формирование мотивационной сферы, активизация индивидуально-личностных качеств. Выявление и реализация творческих способностей в период обучения предполагает комплексное формирование творца, способного самобытно видеть, самобытно мыслить и самобытно воплощать. Это положение общей теории способностей правомерно уже для первого года обучения, где нет лимита времени на определение художественного качества способностей, как на вступительных экзаменах, а педагогической целью является создание необходимых условий для максимального и всестороннего выявления и развития одарённости студента.

У каждого художественного руководителя мастерской существуют свои педагогические приемы, структурный порядок, с помощью которых он старается полное раскрыть творческую одарённость студента. Одни начинают воспитание творческой личности с отдельных упражнений по внутренней технике системы К.С. Станиславского, другие предпочитают её комплексное освоение, третьи сразу же берутся за большие фрагменты из пьес (или даже пьесу целиком), на основе которых постигаются азы актерского мастерства и режиссуры. Разнообразие педагогических подходов, индивидуальных тренингов в начальный период выявления творческой одарённости студентов в последние годы обогащает театральную педагогику новыми, современными средствами и формами воспитания, расширяет границы самобытных поисков.

Невозможно исчерпывающе зафиксировать процесс обучения, своеобразие каждого творческого урока, неповторимость каждой творческой личности студента, а в воспитании применять один и тот же инструментарий. Каждая мастерская несёт в себе черты частного педагогического опыта, психологические и художественные черты личности Мастера. В каждой мастерской при общих закономерностях курс развивается по своему, отличаясь от других особой специфичностью.

Первый курс — качественно новая ступень в выявлении творческой одарённости. Именно здесь завершается этот процесс, так как второй и последующие курсы обучения предполагают формирование, шлифовку и обогащение уже выявленных способностей, рост и становление профессионализма. На первом курсе возникает сотни оттенков учебно-воспитательной и творческой работы со студентами по освоению элементов актёрской психотехники, азов режиссёрского мастерства, но главным педагогическим направлением остаётся проверка первоначального профессионального диагноза каждой индивидуальности студента и активная попытка «развязать» его творческую инициативу, создать необходимое энергетическое поле для максимального его раскрытия.

Немецкий педагог XIX века А. Дистервег писал, что развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны, или сообщены, и поэтому всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение. Поэтому возбудителем, неким импульсом к активизации творческого начала в молодом человеке может явиться всё, что угодно: яркое художественное впечатление от просмотренного фильма, неповторимая красота горного ландшафта, запавшие в душу поступки героя из прочитанной пьесы, встреча с удивительным человеком, или эмоциональное потрясение, пережитое на театральном спектакле... В силу разности и непохожести людей друг на друга для каждого человека, видимо, существуют свои возбудители, свои пристрастия, свои «манки», притягивающие в пространство искусства, провоцирующие к собственному самоизъявлению, творческому выражению своего «Я». Это обстоятельство обязывает театрального педагога постоянно находиться в поиске разнообразного и дифференцированного инструментария для раскрытия дарования (которое может находиться глубоко внутри), расширения диапазона природных возможностей личности студента. Открыть, вырастить талант — дело многотрудное. И важна здесь пристальная, острая наблюдательность за учениками, за каждым их даже мельчайшим творческим изменением.

Ранняя диагностика дарования в условиях профотбора и обучения на первом курсе — залог творческого успеха учеников в дальнейшем. «Распахнуть створки» своего творческого «Я» возможно при доверительных, способствующих этому условиях и общем благожелательном, творческом климате. Роль же личности самого педагога в этом поэтапном и последовательном процессе, авторская режиссура его творческих уроков, индивидуальная методика, частный арсенал форм и средств художественно-педагогического воздействия, широкий спектр эффективных тренировочных упражнений становятся доминирующими.

Ведущим компонентом в выявлении и развитии творческой одарённости будущих актёров и режиссёров является система эффективных педагогических заданий. Характер заданий на первом курсе и данные проверки профессиональной пригодности в условиях приемных экзаменов могут рассматриваться только в неразрывной связи с решением проблемы первоначального определения степеней одарённости абитуриента-студента, выявления диапазона его творческих возможностей. Здесь дифференцированный подбор последовательных (от простого к сложному) педагогических заданий обусловлен личностными и творческими особенностями индивидуальности студента.

Театральная педагогическая практика последних лет значительно пополнилась новыми художественными заданиями на выявление режиссёрского и артистического дарования, которые органично вписываются не только в профессиональный отбор, но в более усложненном виде на начальном этапе учебного процесса, придавая ему разнообразие и наибольшую мобильность.

Театральная педагогика в течение XX века выработала большое количество педагогических заданий, которые по праву используются во многих театральных школах и называются традиционными. Наряду с этим педагогические задания, максимально и непосредственно вскрывающие творческую природу личности, провоцирующие к исповедальности творческого акта, выделены в особую группу своеобразных художественных тестов и названы контрольными. Условно контрольные задания на всех этапах выявления творческой одарённости постепенно становятся способом контроля раскры-

тия и роста специальных способностей. Контрольные задания, экспериментально введенные в педагогическую практику обучения в РАТИ/ГИТИСе (Российская академия театрального искусства), в мастерской народного артиста СССР, профессора А.А. Гончарова в 80-е годы, в последние годы стали активнее и шире появляться в педагогических методиках многих творческих вузов. Они не повторяют контрольные задания профессионального отбора, они являются качественно иными, более сложными по целям и задачам, по способу выполнения. Если контрольные задания на приемных экзаменах выполняли только диагностическую функцию, то в учебном процессе — диагностическую и тренировочную. Однако при этом остается общая направленность — максимальное проявление творческого «Я» студента на основе заданий-провокаций (неких «тестов», методических «ловушек» и «капканов»), активизирующих творческий процесс. Контрольные задания первого курса оберегают творческую индивидуальность студента от какой бы то ни было нивелировки.

Ансамбль необходимых специальных способностей выявляется, тренируется и развивается комплексными заданиями при акценте на выявление ведущих профессиональных способностей. Для студентов-режиссёров — это наличие элементов образного мышления, тропов, поэтизация мысли и действия; для студентов-актеров — наличие эмоциональной возбудимости, непосредственного, импульсивного восприятия событий и воображаемых предполагаемых обстоятельств. Логичное продолжение контрольных заданий, но с более усложненной художественной структурой, обнаруживает себя уже в первых педагогических намерениях и первых творческих работах студентов.

Необходимо отметить, что педагогические задания всегда предназначены для всего курса, но постепенно задания приобретают дифференциацию, индивидуально-различную специализацию и направленность. Анализ педагогических заданий на первом курсе обнаружил определенную системность и последовательность: от простых, близких по теме, автобиографических «эскизов», к закономерным усложнениям структуры и цели в дальнейшем. Наиболее сложной и синтетической формой заданий, завершающих первый курс обучения режиссёров, являются этюды: на «эмоциональное зерно» и на тему автора, по сути явившиеся органичным и «плавным» переходом к непосредственной работе над авторским произведением.

От простого к сложному, от частного к целому — по такому принципу подбираются все задания первого курса, где этюд на «эмоциональное зерно» подводит к проблеме эмоционально-образного восприятия целого. Если подробно проанализировать каждое задание в отдельности для студентов первого курса, то можно убедиться, что в большинстве из них присутствуют четыре специфических момента, которыми наделены контрольные задания и на приемных экзаменах. И чем разнообразнее, эффективнее контрольные задания, которые предлагаются первокурсникам, тем больше, интереснее, шире происходит раскрытие необходимых граней их дарования. Контрольные задания являются своеобразным «барометром» выявления творческих способностей в период вступительных экзаменов и творческого роста студентов в период обучения.

Тщательный анализ основных причин отсева с первого курса указывает на необходимость дальнейшего совершенствования всей системы профессионального отбора: в частности, на необходимость научной разработки целой серии специальных проверочных заданий и тестов на выявление личностных психических свойств и особенностей характера поступающего (чему сегодня в процессе проверочных испытаний уделяется недоста-

точное внимание), а также на необходимость увеличения разнообразных и эффективных контрольных заданий для каждого абитуриента.

«В принципе диагностика способностей и не должна иметь характер окончательного приговора. Она может говорить лишь о возможности, а не о необходимости формирования одаренности, и в этом смысле художественная одаренность не отличается от любой другой. Превращение возможности в действительность требует многих усилий. Одаренность формируется в процессе занятия деятельностью, для которой она необходима, и до этого не может быть полностью предсказана» [4, с. 140]. Однако уже сегодня вполне очевидно, что чем шире, чем разнообразнее, чем эффективнее, чем современнее проверочные и тренирующие художественные задания в процессе профессионального отбора и в процессе обучения на первом курсе, тем больше процент раскрытия творческой одаренности абитуриента-студента.

Сравнительный анализ самостоятельного творчества студентов и характеристик педагогов на отдельных абитуриентов-студентов в процессе профессионального отбора и при подведении итогов первого года обучения создает картину творческого движения в раскрытии отдельных граней дарования, в большинстве случаев подтверждая первоначальный диагноз (но каким путем это движение продолжится дальше — будет зависеть от многих конкретных факторов и условий).

Приемные экзамены и обучение на первом курсе создают необходимые условия для объективной проверки творческих данных абитуриента — студента, ибо представляют в целом большой временной этап, дают возможность для длительного подробного, дифференцированного диагностирования дарования при помощи самых разнообразных и многосторонних заданий — проверок, возможность наблюдать проявление способностей непосредственно в самой деятельности, шире и

подробнее рассматривать личные качества и черты характера (то есть то, что в условиях приемных экзаменов не могло себя подробно и отчетливо проявить в силу кратковременного творческого контакта).

Поэтому целесообразно процесс приемных экзаменов и обучение на первом курсе рассматривать как единый, последовательный, диагностический период, в течение которого результаты проверки на профессиональную пригодность оказываются точнее и объективнее, чем итоговые результаты вступительных экзаменов, т.к. основаны они на следующих позициях:

— достаточном временном интервале для адаптации студентов;

— большом количестве разнообразных и многосторонних проверочных и тренировочных заданий;

— проявлениях индивидуальности в самом процессе профессиональной деятельности;

— подробном и длительном наблюдении за личностными психологическими свойствами и особенностями характера поступающего;

— комплексе оценок и характеристик педагогического наблюдения и прогнозирования (приемные экзамены, итоги зачета, итоги экзамена, где к оценочным суждениям педагогов курса прибавляется оценочное суждение и членов кафедры), то есть состав компетентных судей расширяется. Однако полноценной и по настоящему объективной проверкой профессиональной пригодности становится вся творческая деятельность личности в процессе дальнейших лет обучения и после окончания вуза, которая изменяется, обновляется, обогащается и совершенствуется, преодолевает множество преград, испытывает успехи и поражения. Профессиональная деятельность современного актера и режиссера связана с ежедневным выходом к зрителю, возможностью каждый день заново подтверждать точность выбора профессии, каждый раз заново убеждаться в своем призвании.

Библиографический список

1. Сценическая педагогика. сб-к трудов. — Л.: ЛГИТМИК, 1976.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е / С.Л. Рубинштейн. — М.: Учпедгиз, 1979.
3. Теплов, Б.М. Способность и одаренность: Тр. в 2-х т. / Б.М. Теплов — М.: Педагогика, 1985.
4. Товстоногов, Г.А. Зеркало сцены: В 2-х т. / Г.А. Товстоногов — Л.: Искусство, 1984.

Статья поступила в редакцию 28.12.08

УДК 37.0 (К -14)

Е.А. Казанцева, аспирант АлтГАКИ, г. Курган

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках современной парадигмы образования рассматривается компетентностный подход в приобщении учащихся к миру культуры, опыт Детской академии народного художественного творчества г. Кургана в системе дополнительного образования по формированию способностей детей к освоению и созиданию новых ценностей в процессе социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, обучение в учреждениях дополнительного образования, народное художественное творчество.

Специфика современной системы образования состоит в том, что она должна быть способна вооружать учащихся знаниями, формировать потребность в непрерывном самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями. В качестве результата современного этапа модернизации образования рассматривается готовность и способность выпускников школ испытывать личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. Ак-

тивное использование учащимися полученных на уроках и внешкольных занятиях знаний, умений и навыков связано с таким понятием, как «компетенция», «компетентность». Понятие «компетенция» — (от латинского — добиваюсь, соответствую, подхожу) означает — знание и опыт в той или иной области. Проблема компетентности стала актуальна в системе дополнительного образования в 1990-е г.г., когда на первый план вышли в качестве приоритетных задач програм-

мирование образовательной деятельности, формирование творческой активности воспитанников и осуществление психолого-педагогической поддержки саморазвивающейся личности.

В настоящее время в системе профильного обучения усиливается компетентностный подход и в учреждениях дополнительного образования. Компетентностный подход — означает переориентацию образовательной парадигмы трансляции знаний на формирование навыков «овладения способностями выживания и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного социально-экономического и информационного пространства» [4]. В образовательной педагогической практике выявлены пять ключевых компетенций:

- 1) в познавательной деятельности, основанной на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний;
- 2) в социальной (общественной) деятельности, направленной на усвоение социальных ролей;
- 3) в трудовой деятельности, связанной с анализом и оценкой ситуации, профессиональных возможностей, совершенствованием трудовой деятельности;
- 4) в бытовой сфере (в семейной жизни, укреплении здоровья);
- 5) в социально — культурной деятельности, включающей комплекс форм, методов и средств использования свободного времени, культурного и духовно-нравственного обогащения личности.

Любой вид компетентности имеет общую структуру, включающую несколько составляющих: когнитивную, познавательную; операционально-технологическую, деятельностьную; мотивационную, потребностьную; этическую, нравственную; поведенческую [3].

Компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически. Цель компетентностного подхода в дополнительном образовании выражается в подготовке образованной личности и осуществляется поэтапно от элементарной к функциональной грамотности, далее к компетентности — общекультурной, допрофессиональной, методологической. В системе дополнительного образования педагогический процесс, включает семь видов деятельности:

7. Учебную деятельность (элементарные навыки);
8. Познавательную деятельность (самообразование);
9. Практическую деятельность (общественно-политическая, трудовая, досуговая и др.);
10. Ценностно-ориентационную деятельность (освоение социально-культурного пространства);
11. Коммуникативную деятельность;
12. Профессиональное самоопределение;
13. Исследовательскую (творческую) деятельность.

Исследователь системы дополнительного профессионального образования О.Е. Лебедев выделяет три уровня в формировании компетентности [2].

Первый уровень нацелен на выявление круга проблем, имеющих для учащихся личностную значимость. На данном уровне развития система дополнительного образования обеспечивает формирование у учащихся образовательной деятельности, создающей психологические предпосылки для достижения личных целей образования, развивает систему человеческих ценностей, представлений о своих деятельностных возможностях, воспитывает чувство ответственности за саморазвитие и развитие общества.

Второй уровень связан с выбором средств решения значимых для личности проблем: образовательного пространства (школьного, внешкольного, вербального, невербального, представляющего разные культуры, разные мировоззренческие позиции); познавательной базы на основе освоения предметных и межпредметных знаний; универсальных способов деятельности.

Третий уровень направлен на приобщение учащихся к миру культуры (мировой, отечественной, региональной, этнической), развитие способности к освоению и созиданию новых ценностей в процессе социально-культурной деятельности. Самоопределение человека в культуре, по мнению И.С. Кона, это высший уровень жизненного самоопределения, проявляющегося в компетентностном подходе на всех уровнях человеческого бытия. Компетентный человек — это человек не только образованный, но и ориентирующийся в культурных ценностях, решающий личностные и социальные проблемы на основе социокультурного подхода.

Факторный анализ образовательных потребностей учащейся молодежи в системе общего и дополнительного образования, проведенный авторами, дает возможность выявить пути повышения уровня компетентности учащихся.

По нашему мнению, первый путь заключается в сочетании общего, дополнительного образования, самообразовательной деятельности, личного опыта социальной деятельности. Расширение образовательного пространства обучаемых должно сочетаться с внедрением программ самоизучения личности.

Второй путь — это создание условий образовательной деятельности, способствующих формированию у учащихся универсальных способов познавательной, ценностно-ориентационной практической деятельности, а также развитие личностных качеств, которые рассматриваются как устойчивая готовность реагировать на конкретную ситуацию (коммуникабельность, решительность, убежденность, принципиальность и др.).

Третий путь связан с обновлением содержания предметных программ и реструктуризации содержания, под которым понимается изменение подхода к значимым «познавательным единицам». «В этом смысле ценностными являются не научные понятия, а научные теории; не оценочные выводы, а критерии оценки; не отдельные операционные умения, а методы решения задач (проблем)» [6]. Реструктуризация содержания должна способствовать интеграции общего и дополнительного образования, преодолению предметной разобщенности путем разработки надпредметных программ и программ межпредметного взаимодействия. Обновление программ предполагает усиление философских и психолого-педагогических аспектов содержания образования при реализации аксиологического подхода.

Ценностный подход в педагогике, в том числе при изучении проблем компетентностного образования предполагает учитывать такие ценностные ориентации, как: личностные качества обучаемого, процесс выбора определенной ценности, направленность личности, движущая сила развития личности; позиция, ядро личности, отражающие ее убежденность.

Проблема становления ценностных ориентации учащихся существует в одном смысловом поле с культурой, духовностью, моралью, гуманизмом. Наряду с познавательными и эстетическими компетенциями педагогический коллектив Детской академии народного художественного творчества г. Кургана настойчиво работает над формированием у учащихся духовно-нравственных компетенций, которые в нашем случае понимаются как мировоззренческая установка личности, потребности в ценности духовной культуры общества, в нравственном типе поведения. Задача Детской академии, реализующей программу дополнительного образования, заключается в создании наиболее полноценных условий для творческой активности личности, приобщения ребенка к народной художественной культуре, являющейся основой духовно-нравственного развития.

В программе деятельности академии формирование духовно-нравственной компетенций включает основные направления:

1. Возрождение и развитие народного искусства, художественных промыслов и ремесел России.
2. Формирование духовно-нравственной среды развития детей.
3. Развитие творческих способностей.
4. Профессиональная ориентация школьников.
5. Творческое участие в культурно-досуговых программах.

Сформированные духовно-нравственные компетенции являются показателем высшей, развитой формы самоорганизации личности. Методика обучения детей и подростков профессиональному мастерству, основам народной художественной культуры требует нового осмысления задач воспитания духовности, инновационного подхода к включению детей в социально-культурную и культурно-образовательную деятельность. Смысловой и конструктивной единицей процесса активного становления духовно-нравственной личности воспитанника выступает совместная деятельность педагога и школьника, педагога и творческого объединения. В сотворчестве ребенок «ощущает себя в качестве действующей силы позитивных преобразований общества, мироздания, культурного поля».

Характер образовательной деятельности, реализуемой педагогами в академии предполагает: выдвижение на первый план творческих и продуктивных заданий, определяющих смыслы и мотивы нравственного выбора; «погружение» в деятельность, носящую этнический характер, с начальной ориентировкой и последующей отработкой отдельных элементов и действий; использование в формировании смыслов и целей деятельности первичной тренировки в способах достижения результатов с последующим осмыслением действий; подбор заданий в соответствии с логикой возрастающей социальной значимости и культурной полноценности получаемого результата; побуждение ученика к самореализации в деятельности.

Полученные нами в ходе констатирующего этапа исследования данные указывают на низкий рейтинг у детей таких ценностей, как патриотизм и гражданственность. Эти недостатки воспитания призван устранить, на наш взгляд, ценностный подход к организации учебного и воспитательного процесса.

Прогнозирование процесса аксиологического воспитания учащихся академии осуществляется на основе личностного, процессуального, интегративно-дифференцированного подходов, которые можно отнести к числу общих. Остановимся несколько подробнее на каждом из них. Личностный подход позволяет ориентироваться на задатки и способности, на уровень развития учащихся, вооруженность их знаниями, умениями и навыками, степень сформированности гражданско-патриотической направленности, т. е. характер интересов, потребностей, установок, мировосприятия. Возрастной подход связан с индивидуальным развитием личности, преемственностью отдельных ее сторон, с обучаемостью, формированием идеалов, целей, жизненных ценностей, преодолением социального инфантилизма. Процессуальный подход, применяясь в формировании духовно-нравственных компетенций учащихся, отражает поэтапное управление саморазвитием учащихся, декомпозицию целей на задачи, связанные с этапами развития и становления мировоззрения. Интегративно-дифференцированный подход в формировании духовно-нравственной компетенций требует рассмотрения педагогического процесса как определенной целостности, где ценности акцентированы в соответствии с потребностями и установками.

В целях изучения процесса формирования духовно-нравственных ценностей нами разработана анкета «Учащийся академии и русская народная культура», включающая несколько направлений:

- Информированность учащихся о русской народной культуре;
- Сформированность духовно-нравственных компетенций средствами народного творчества;
- Особенности процесса формирования компетенций.

Нами было опрошено 59 учеников академии с целью выявления отношения учащихся к русскому народному творчеству; информированности о народной культуре; самооценки полученных знаний, умений и навыков культурно-досуговой деятельности; сформированности ценностных ориентаций как основы компетентности; влияния различных культурологических факторов на мотивацию формирования духовно-нравственных ценностей; наличия причин трудностей, недостатков по формированию ценностных ориентаций средствами народной культуры.

В процессе проведенного нами эксперимента разработаны и внедрены в практическую деятельность академии: спецкурсы — «Библейские уроки», «Познай себя»; профильные предметы — «Народный календарь», «Народные игры», «Народные ремесла», «Народный костюм»; программы регионального компонента — «История родного края», «Моя родословная».

В ходе реализации предметов активно использовались формы и методы дополнительного образования, направленные на формирование духовно-нравственных компетенций: деловые игры, индивидуальное проектирование, проблемные дискуссии, философские уроки, тренинги, положительно влияющие на динамику показателей формирования нравственно-поведенческих качеств личности учащихся.

Высокие показатели мотивационно-нравственных установок наблюдались после реализации специальных предметов, связанных с народным творчеством, написанием курсовых работ по предметам изучаемого цикла.

Успешность освоения практико-ориентированной деятельности учащимися связана с проведением практикумов в форме деловой игры, творческой мастерской, тренинга, защиты творческого проекта, проведение конкурсов: «Ученик года», «Основы профессиональных знаний». На протяжении 6 лет обучения воспитанники совместно с педагогами выполняют творческую работу, которую защищают на научно-практической конференции педагогов и учащихся. На формирование поведенческих качеств учащихся положительно влияло изучение предметов «Психология общения», «История искусств», «Этикет», «Народные обряды и праздники», «Актёрское мастерство», «Народная словесность».

Проведенный эксперимент показал эффективность работы педагогического коллектива по формированию духовно-нравственных компетенций средствами народного творчества, а также высокий уровень качественно-прироста в процессе формирования таких компетенций, как познавательные, эстетические, практико-ориентированные, мотивационные. К концу эксперимента коммуникативно — поведенческая составляющая компетентности выпускников составила 75,1% против 38,3% в начале обучения.

Проведенное исследование убеждает в актуальности и высокой эффективности программ данного типа как средства духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Бруднов, А.К. Проблемы развития системы дополнительного образования / А.К. Бруднов // Внешкольник. — 1995. — №31.
2. Лебедев, О.Е. Дополнительное образование: словарь-справочник / О.Е. Лебедев. — М.: АРКТИ, 2002.
3. Сергеева, Н.В. Принципы и тенденции развития дополнительного образования / Н.В. Сергеева. — М., 1998.
4. Криволапова, Н.А. Пути формирования компетентности учащихся / Н.А. Криволапова // Педагогическое Зауралье. — 2007. — №1.
5. Жарков, А.Д. Развитие творческой активности личности / А.Д. Жарков. — М.: МГУКИ, 1995.
6. Николаев, А.В. Социальное воспитание детей и подростков в сфере досуга / А.В. Николаев // Бюллетень программно-методических материалов для учреждений дополнительного образования (региональный опыт). — 2001. — №4.
7. Даватов, К.С. Фольклор как вид искусства / К.С. Даватов. — Ярославль, 1996.
8. Крыш, Л.Л. Народное творчество / Л.Л. Крыш. — Магнитогорск, 1999.

Статья поступила в редакцию 14.12. 08

УДК 378.046.4

В.В. Большаков, начальник РИК ЧелИРПО, г. Челябинск

О МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА И ЕЕ РОЛИ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассмотрены теоретические и практические аспекты организации и содержания методической работы в региональной системе профессионального образования, отличающиеся спецификой подготовки рабочих, служащих и специалистов, исходя из общих подходов к модернизации современного образования и повышению квалификации руководителей учреждений начального профессионального образования.

Ключевые слова: повышение квалификации, управление качеством повышения квалификации, методическая работа, методическая служба, уровни управления качеством повышения квалификации руководителей.

Одной из актуальных проблем модернизации современного российского образования является повышение квалификации административных и педагогических работников образовательных учреждений. Особое место в решении данной проблемы занимает деятельность методической службы региона.

Суммируя совокупность определений методической службы, предлагаемых в различных научно-методических трудах [5, 6], можно, по нашему мнению, выразить их сущность в таком двухуровневом интегрированном понятии: *методическая служба* — 1) часть структуры педагогической системы образовательного учреждения, состоящая из ряда подсистем, обладающих общими структурными и функциональными элементами, подчиненными единым целям воспитания, обучения и развития личности в соответствии с приоритетами личности в получении образовательных услуг и с учетом потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; 2) основанная на достижениях науки и педагогического опыта система аккумулирующая ряд взаимосвязанных мер, направленных на развитие творческого потенциала педагога, его профессионального мастерства, а в конечном счете — на рост уровня обученности, развитости и воспитанности учащихся.

Данные определения несложно экстраполировать на понятие методической службы в системе профессионального образования, уточнив, что личностью, выступающей потребителем образовательных услуг, в этой системе является личность будущего рабочего, служащего, специалиста.

Вместе с тем обращает внимание крайняя условность приведенных определений, ибо предмет деятельности методической службы и в том и в другом случаях указан весьма неопределенно. Таким образом, возникает необходимость уточнения предмета деятельности методической службы.

Чтобы решить поставленную задачу, предлагается обратиться к существу понятия «методическая работа».

При этом этимология понятия «методическая работа» восходит к семантике понятий «методика» и «метод».

Можно предположить, что заключения, которые могут быть сделаны из анализа семантических источников понятия «методическая работа», сводятся к следующему:

- предмет методической работы — это формирование целостных систем педагогических воздействий и взаимодействий, выражаемых: в содержании образования; в соответствующих этому содержанию методах (формах, способах и приемах) его воплощения;

- центральные функции методической работы — это перманентное обновление (модернизация) содержания образования; адаптация к обновленному содержанию методов (форм, способов и приемов) его воплощения;

- сферы обслуживания методической работы — это учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий обучение, воспитание и развитие личности; собственно воспитательный, или, точнее, воспитательно-образовательный процесс, также обеспечивающий обучение, воспитание и развитие личности, но уже в иных — не регламентированных учебной программой — формах организации образовательной деятельности;

- цель перманентного обновления содержания образования и методов его воплощения — это обеспечение необходимого качества образования, которое должно соответствовать современному состоянию науки, культуры, техники, социально-экономической действительности в целом.

Исходя из этих заключений, можно предложить корректное определение методической работы как целостной системы взаимосвязанных педагогических мер, действий и мероприятий, направленных на формирование необходимого качества содержания образования и адекватных этому содержанию методов (форм, способов и приемов) педагогических воздействий и взаимодействий, продуцирующих полноценное обучение, воспитание и развитие личности.

Переход на позиции отношения к методической службе как к системе научно обоснованного управления качеством методической работы в ее целостном, синтетическом, содержательно-методологическом варианте делает абсолютно «прозрачным» вопрос о предмете ее деятельности и реализуемых ею функциях.

Предмет деятельности методической службы — управление качеством методической работы, ориентированной на построение эффективных систем педагогических воздействий и взаимодействий, реализуемых через содержание и методы образования.

Основные функции методической службы — управление процессом методической работы — модернизацией содержания образования и методов его реализации в образовательном процессе; управление процессом повышения квалификации работников образования — созидателей и реализаторов качества образования.

Эти функции соотносятся друг с другом по принципу соподчинения: уровень профессиональной компетентности работников образования детерминирует качество их методической деятельности. Но при этом доказано, что наиболее оптимальными являются горизонтальные функциональные структуры, которые позволяют учитывать многочисленные координационные связи между их компонентами.

Следует учесть, что в структуре любой системы деятельности обязательно должен присутствовать промежуточный посреднический блок, аккумулирующий возможности координации действий. В системе управления социальными (социально-педагогическими) объектами таким блоком является блок мониторинга. Обеспечивая сбор информации, поступающей от разных компонентов системы, ее анализ, интерпретацию и оценивание, он позволяет оперативно выявлять диспропорции, сбои в деятельности компонентов и максимально быстро реагировать на них. Одновременно мониторинг делает гораздо более эффективными процессы обмена опытом между субъектами системы, ибо сопрягает эти процессы с процедурами целенаправленной диагностики качества деятельности.

Поэтому наиболее самодостаточной, на наш взгляд, может быть функциональная структура региональной методической службы профессионального образования, представленная на рис. 1.

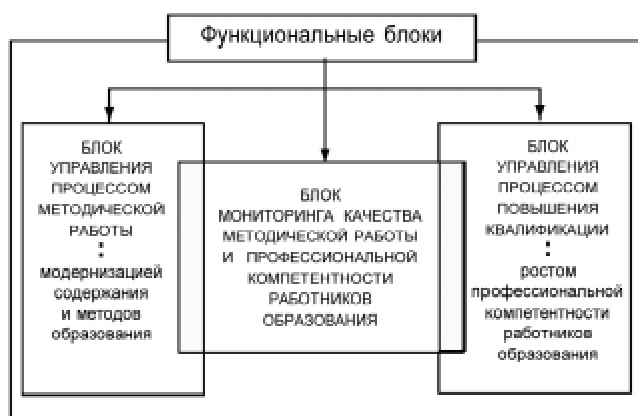


Рис. 1. Функциональная структура региональной методической службы профессионального образования

В процессах стандартизации профессионального образования в современных условиях особую роль играет умение исследовать региональный рынок труда и составить прогноз его развития на ближайшую и отдаленную перспективу, с тем чтобы верно определить направления профессиональной образовательной подго-

товки. При этом крайне важным является научно-методическое сопровождение прилагаемых усилий и не менее важным — хорошо отлаженный механизм обмена информацией по линии социального партнерства.

Одновременно необходимо совершенствование знаний и умений руководителей профессиональных образовательных учреждений в части планирования финансового обеспечения и материально-технического развития образовательного процесса, экономические условия которого динамически изменяются в соответствии с изменением рыночной конъюнктуры. Это намечает важные векторы повышения квалификации руководителей, обусловленные требованиями стандартизации образования.

Мы предлагаем стандартизированные учебные программы комплектовать в пакеты учебно-программной документации (УПД) по циклам образовательной подготовки, где возможны выявление и фиксация наибольшего числа интегративных связей. Опыт такой комплектации богат представлен в системе начального профессионального образования Челябинской области: разработано, апробируется и внедряется более пятидесяти пакетов примерной УПД для подготовки квалифицированных рабочих и служащих по наиболее массовым профессиям, востребованным в регионе.

Еще одна сторона рассматриваемого вопроса — необходимость обеспечения личностной ориентации образования в процессе его стандартизации. Инструментальным средством обеспечения при этом служит модульное построение учебных и образовательных программ.

Исходя из сказанного, вполне естественно резюмировать: цели комплексно-методического обеспечения образования связаны с адаптацией образовательного процесса к современным информационным, поисковым, экспериментальным, коммуникативным техникам и технологиям, с достижением феномена целостности, вариативности, творческой и продуктивности образовательных взаимодействий.

Феномен системности педагогических воздействий и взаимодействий многими учеными (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Л.М. Кустов и др.) считается основным эпистемическим признаком педагогической технологии. А посему не будет преувеличением предположить, что методическая работа по созданию профессиональных стандартов образования и их комплексно-методического обеспечения, рассмотренная в масштабах той или иной региональной образовательной системы, — это не что иное, как работа по созданию единой региональной педагогической технологии.

Проанализировав профильные психолого-педагогические исследования [3] и Тарифно-квалификационные характеристики (требования) должностей руководителей и педагогических работников образования (1995), мы пришли к выводу, что процесс становления проектировочной (технологической) компетентности руководителя и педагога образовательного учреждения включает в себя четыре основных этапа:

1) этап опыта эмпирической разработки педагогических систем (уровень деятельности методом «проб и ошибок»);

2) этап опыта технологической разработки педагогических систем (уровень адаптивной проектировочной деятельности по приспособлению конкретного образовательного процесса к требованиям стандартизированных норм и правил);

3) этап опыта нормативной разработки педагогических систем (уровень нормативно-творческой проектировочной деятельности, сопряженной с созданием нового системного продукта при помощи заданного набора идей, принципов, целей, способов и средств);

4) этап опыта теоретической разработки педагогических систем (уровень творческо-моделирующей проектировочной деятельности, обеспечивающей создание нового системного продукта в условиях сверхнормативной активности — самостоятельного порождения идей, принципов, целей, способов и средств деятельности).

Вне пределов деятельности оказывается эмпирический уровень проектировочной педагогической компетентности. Однако данный уровень в процессах модернизации образования играет как бы «закадровую» роль: это уровень опыта стихийного, не подвергшегося целенаправленному организованному обогащению. Он является начальной базой основой приобщения коллектива и личности к процессам модернизации образования, но непосредственно в рамках этих процессов не фигурирует. Учитывать его в процедурах повышения квалификации, а значит, и в структуре деятельности региональной методической службы обязательно нужно, но учет этот также должен осуществляться «за кадром» — на этапах входной диагностики в систему дополнительного профессионального образования кадров, которой далее будет уделено определенное внимание. Пока же выведем аспекты эмпирики за рамки анализа и констатируем следующее.

Полученный результат сопоставления уровней управления процессами модернизации образования и уровней управления развитием проектировочной компетентности работников образования позволяет ставить вопрос о возможности построения единой функционально-организационной структуры методической службы регионального профессионального образования, однако с той существенной оговоркой, что ранжирование уровней управления, располагающихся на одной параллели, в этой структуре будет носить противоположный характер. Причина — разные ранги значимости данных уровней в процессах методической работы и повышения квалификации.

Так, если теоретико-технологический уровень управления в процессах модернизации образования (проектирования технологии) играет основополагающую, стратегическую роль и должен быть признан опорным, исходным, а в силу этого — первым, то в процессах повышения квалификации он выступает как результирующий, условно итоговый и, в силу этого, — третий.

Напротив: адаптивно-технологический уровень в процессах проектирования метатехнологии играет роль результирующего, третьего (разработанный проект здесь доводится до потребителя и претерпевает итоговую обработку, трансформируясь в рабочие учебные планы и программы), а в процессе организованного повышения квалификации он является исходным и, в силу этого, — первым.

Исключение составляет нормативно-технологический уровень. Это средний уровень управления и в процессах модернизации образования, и в процессах повышения квалификации работников образования. Его ранг остается неизменным.

Изложенные идеи суммированы нами в построении целостного технологического конструкта — блочно-модульной структуры региональной методической службы профессионального образования, которая есть не что иное как научно-методическая система управления качеством методической работы и шире — качеством образования в учреждениях профессионального образования региона. Она совмещает в себе функциональную и организационную структуры методической службы и одновременно, благодаря наличию модулей, конкретизирует содержание и формы деятельности на разных уровнях ее организации (табл. 1).

Таблица 1

Блочно-модульная структура региональной методической службы профессионального образования
(система деятельности по управлению качеством методической работы в учреждениях профессионального образования региона)

Блок управления процессом методической работы: модернизацией содержания и методов образования	Блок мониторинга качеством методической работы и уровня профессиональной компетентности работников образования	Блок управления процессом повышения квалификации: ростом профессиональной компетентности работников образования
1	2	3
<p>ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ</p> <p>Субъекты управления Ученые и методисты регионального профобразования, специалисты органов управления региональным образованием, руководители и педагоги региональных учреждений профобразования, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью</p>		
Содержание управления	Содержание мониторинга	Содержание управления
<p>НОРМАТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ</p> <p>Субъекты управления Методисты регионального профобразования, руководители, методисты и педагоги региональных учреждений профобразования, ведущие экспериментальную педагогическую деятельность</p>		
Содержание управления	Содержание мониторинга	Содержание управления
<p>АДАПТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ</p> <p>Субъекты управления Руководители, методисты и педагоги региональных учреждений профобразования</p>		
Содержание управления	Содержание мониторинга	Содержание управления

Библиографический список

1. Ключев, Ф.Н. Проблемы развития региональной системы повышения квалификации руководителей учреждений профессионального образования: моногр. / Ф.Н. Ключев. — Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 2008.
2. Котовская, Л.В. Роль Челябинского ИРПО в организации интеграционных процессов в системе профессионального образования Челябинской области / Л.В. Котовская // Инновации в системе профессионального образования: проблемы интеграции. Челябинск, 2005.
3. Кустов, Л.М. Организация экспериментальной педагогической деятельности в учреждениях начального профессионального образования : уч. пособие / Л.М. Кустов, Челябин. фил. Ин-та развития проф. образования МО РФ. — Челябинск, 1995.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. — 18-е изд. — М.: Русский язык, 1986.
5. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. — Вып. 1.
6. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — Вып. 2.
7. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Рос. Энцикл., 1993. — Т. 1.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 378.046.2

И.В. Степанова, ст. преп. ЧГАКИ, г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЕРОВ

В работе рассматриваются особенности реализации интегративного подхода в процессе обучения будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников, раскрываются содержательные и процессуальные аспекты интеграции при реализации интегративного курса «Режиссура театрализованного обряда».

Ключевые слова: интегративный подход, интегративные знания, интегративный курс.

Одним из условий, обуславливающих повышение качества обучения студентов режиссерских специальностей, является, на наш взгляд, построение процесса обучения на основе интегративного подхода. Это связано с тем, что последний не только способствует передаче студентам социального и профессионального опыта, но «работает» на их всестороннее и гармоничное развитие, которое соответствует внутренним потребностям личности и направлено на свободное и творческое самоопределение индивидуальности. Интеграция призвана формировать у обучаемых гибкие, мобильные, много-функциональные знания, с помощью которых специалист на достаточно высоком уровне сможет решать новые постоянно возникающие и постоянно изменяющиеся задачи.

Имеющийся в педагогике опыт реализации интегративного подхода затрагивает преимущественно общее образование, а также профессиональное образование нетеатрального профиля. В преломлении к проблеме профессиональной подготовки режиссеров недостаточно изученными оказываются вопросы структуры и содержания интегративных курсов, организационные механизмы реализации интегративного подхода в практике обучения. Вместе с тем, учитывая содержательную полиаспектность и полифункциональность творческой деятельности, именно интегративный подход, по нашему мнению, может стать основой подготовки квалифицированного специалиста-режиссера.

Теория интеграции возникла как философская теория. В философии под *интеграцией* (от латинского *integer* — целый, цельный) понимается процесс усиления взаимосвязей, «...объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства» [3, с. 16].

Интеграция в образовании предполагает взаимопроникновение и взаимодействие однородных и разнородных компонентов (целей, знаний, умений, навыков), процесс формирования целостности из множества ранее разобренных однородных и разнородных компонентов (целей, содержания, методов, средств, форм, языка, учебных предметов, методик, идей и прочего).

Под *интегративным подходом* к образовательным системам понимается подход, в основе которого лежит понимание необходимости интеграции целей, содержания, форм и методов обучения, видов деятельности, знаний, умений, качеств и свойств личности [1]. При этом интегративный подход обеспечивает целостное единство при изучении сложных объектов и процессов окружающего мира. Это единство фиксируется вначале на уровне научных фактов, понятий, законов, затем выражается во всеобщей форме, результативность которой определяется формированием обобщенных знаний (понятий, законов, общих теорий), пониманием научной картины мира и в итоге — целостного научного мировоззрения. Интегративный подход к образовательному процессу выполняет ряд функций: формирующую (образовательную, воспитательную, развивающую) и конструктивную.

Образовательная функция интегративного подхода в контексте нашего исследования проявляется в формировании у будущих режиссеров системы профессионально-творческих знаний на основе межпредметной интеграции знаний, умений и навыков. В данном случае можно утверждать о *системе интегративных знаний и умений*, образующейся в результате взаимосвязи и взаимодействия структурных компонентов содержания учебных дисциплин и сопровождающаяся ростом системности, обобщенности и уплотненности знаний студентов, умением устанавливать причинно-следственные связи между элементами интегрируемых дисциплин.

Формирование в результате реализации интегративного подхода научного мировоззрения решает и задачи воспитательного плана. Гуманизация и гуманитаризация содержания театрального образования, раскрытие его нравственных аспектов являются важными предпосылками формирования профессионально-ценностных ориентаций, усвоения слушателями эстетических и этических ценностей и идеалов.

Развивающая функция интегрированного подхода выражается в формировании у обучаемых умений и навыков деятельности межпредметного характера, сформированной на основе усвоения ими связей между видами учебно-познавательной и предметной деятельности. Она, кроме всего прочего, способствует интеллектуальному и творческому развитию будущих режиссеров.

Конструирование и обновление содержания образования, обоснование новых методов и форм организации учебно-воспитательного процесса в театральном вузе или на театральном факультете вуза культуры и искусств в случае, если они основаны на интегративном подходе, обуславливают конструктивную функцию интегративного подхода.

Различные аспекты интеграции научных знаний были предметом исследований таких ученых, как В.С. Безрукова М.Н. Берулава, А.И. Гурьев, М.И. Махмутов, Ю.Н. Семин, А.В. Усова, Н.К. Чапаев и др.

Разделяя их мнения в отношении интеграции в целом, мы считаем, что при исследовании процесса профессиональной подготовки студентов режиссерских специальностей интеграцию следует рассматривать и как средство повышения качества данной подготовки.

Существенным является вопрос выбора вида интеграции. Анализ педагогической литературы показал, что ряд ученых (М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк и др.), определяют виды интеграции в зависимости от количества учебных предметов, участвующих в интегративном взаимодействии: бидисциплинарная (взаимодействуют два предмета), мультидисциплинарная (взаимодействуют несколько предметов) и внутри-предметная (интеграция осуществляется в рамках одного предмета).

Важное место в модели интеграции содержания занимают уровни ее осуществления. В частности, М.Н. -

Берулава [2], определяет эти уровни нижеследующим образом:

- 3-й уровень — самый низкий — уровень комплиментарности (уровень межпредметных связей), при котором интеграционным фактором являются общие элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в любую сторону;
- 2-й уровень — представляет собой так называемый уровень дидактического синтеза. Интеграция учебных предметов в данном случае осуществляется на базе одного из них. При этом каждый из взаимодействующих предметов сохраняет свой статус и свои концептуальные основания;
- 1-й уровень — высший — уровень целостности, при котором происходит полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках нового предмета.

Построение процесса обучения на основе интеграции предполагает изучение учебного материала в логической последовательности; сжатие, уплотнение информации во времени; устранение дублирования материала, установление преемственности в развитии знаний и умений, растворение и взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие, систематизацию фактов, понятий, знаний и умений. В реализации идеи интеграции принципиально важным для нас является не просто механическое соединение учебных предметов в единый интегративный курс, а взаимопроникновение в содержание, обеспечивающее овладение новыми интегративными знаниями и умениями.

Проанализировав трактовки понятий интегративного курса, мы взяли за основу определение О.А. Яворука [4], адаптировав его к нашему исследованию. Под *интегративным курсом* нами понимается учебный курс, объединяющий материалы из обще-профессиональных и специальных дисциплин учебного плана подготовки студентов- будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников (РТПП), построенный на основе различных проявлений межнаучной интеграции, направленный на углубление и расширение межпредметных знаний, их систематизацию и обобщение, формирование межпредметных умений и способствующий повышению качества обучения.

Одним из вариантов решения проблемы осуществления интегративного подхода в процессе обучения режиссеров является разработанный нами интегративный курс «Режиссура театрализованного обряда», реализуемый на факультете театра, кино и телевидения кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Челябинской государственной академии культуры и искусств. Программа данного курса учитывает формирующие и развивающие возможности основных дисциплин профессиональной подготовки студентов специальности РТПП и, в первую очередь, блоков общепрофессиональных и специальных дисциплин. К дисциплинам, включенным в интегративный курс, мы отнесли «Историю и теорию массовых праздников», «Теорию драмы и основы сценарного мастерства», «Теорию и практику современной режиссуры».

Сакральным ядром праздника является театрализованный обряд. Соответственно, обряд в праздничной культуре — один из ее структурных элементов, поэтому при создании программы мы опирались на практическую потребность в разработке специального курса режиссуры именно театрализованного обряда. Курс предполагает вооружить студентов знаниями об истории ритуально-обрядовых форм праздничной культуры стран и народов мира, навыками создания драматургии обрядового действия и практическими умениями и навыками в режиссерском воплощении

театрализованных обрядов. Кроме того, курс помогает студентам в овладении практическими навыками реконструкции, интерпретации исторических и традиционных ритуалов и обрядов.

Структура интегративного курса включает введение, пять основных разделов. Внутри разделов материал сгруппирован по темам. Порядок расположения материала продиктован использованием историко-хронологического метода применительно к обширной временной парадигме (от эпохи неолита до наших дней) и пространственными параметрами (Россия и Европа). Поэтому тематический вектор представленных обрядово-праздничных форм закономерно повторяет историческую процедуру: первобытно-общинный строй, античность, средневековье, Возрождение, новое время, современность. В некоторых случаях даются либо краткие, либо развернутые комментарии. В программе используются разные методики тематического освещения обрядовых действий, а также использован научный и эмпирический опыт культурологии, истории праздничной культуры, семиотики, режиссуры, сценарного мастерства.

Основные формы занятий (в том числе интегративные): лекции (50 часов), семинары (40 часов), практические и тренинговые занятия, проводимые во время семинаров. Лекционная часть курса вводит основные понятия, определения и термины, знакомит с историей вопроса. Студентам предлагается ясная и четкая классификация ритуалов и обрядов, а также «матрица», использование которой даст возможность реализовать любые задачи и фантазии в сфере современной праздничной культуры. Практическая часть курса закрепляет возникший у студентов интерес с помощью самостоятельной работы с дополнительной литературой на семинарах, позволяет понять и практически применить «матрицу» для создания модели новых ритуалов и обрядов.

Эффективными реализованными нами формами процессуальной интеграции явились театрализованная лекция «Обрядово-игровые действия как возможность освоения учебного пространства», креативный семинар «Новые знаки и символы в празднике», творческие показы: «Мантические обряды», «Чайная церемония», «Новогодние традиции», творческие зачины: «Жертвоприношение богу КМ», «Символическое действие в обряде», обрядово-игровые тренинги.

В качестве методических приемов проведения театрализованной лекции «Обрядово-игровые действия как возможность освоения учебного пространства» можно рекомендовать адаптацию традиционных компонентов обряда при переходе в новый дом, обживания нового пространства и новоселья в студенческой среде вуза. Схема выглядит следующим образом:

- | | | |
|-----------------------|---|-------------------------------------|
| 1) <i>новый дом</i> | → | <i>новая аудитория;</i> |
| 2) <i>семья</i> | → | <i>студенческая группа;</i> |
| 3) <i>глава семьи</i> | → | <i>куратор студенческой группы.</i> |

В данной схеме мы провели аналогию между художественными и документальными фактами. По схеме видно, что художественный образ данного мероприятия нами был определен как «новый дом», а в реальной ситуации этому художественному образу соответствует новая аудитория в вузе. Соответственно, аналогом «семьи», вселяемой в дом становится коллектив реальных студентов, а главой нового дома и семьи — куратор-педагог студенческой группы. Главное в таком занятии — представлении — участие педагогов кафедры и их эмоциональная отдача. Во-первых, это помогает дополнительно сплотить учебную группу, а во-вторых, позволяет повысить наглядность и зрелищность сухого учебного материала через игровое действие, зримые образы и театрализацию.

Одним из придуманных нами творческих заданий являлся также творческий зачин «Ритуальное приветствие». Перед началом каждого занятия студент готовил зачин (небольшой этюд) на заданную тему, где проявлялись его интегративные знания, умения и навыки сценариста и режиссера. Затем, после сценической версии зачина в группе проходило традиционное коллективное обсуждение. Студенты имели возможность провести полный режиссерский и драматический анализ, указать все преимущества и недочеты представленной работы, а также получить советы от мастера курса в свою «режиссерскую копилку».

При освоении раздела «Обряд (ритуал) и культура» будущим режиссерам раздавались дидактические карточки-тесты с различными вариантами ответов, предполагающих демонстрацию знаний из различных дисциплин. Студенты должны были за короткий временной промежуток ответить четко и правильно на предложенные в карточках вопросы и задания. Составляя вопросы — тесты в карточках, мы обращали особое внимание на то, чтобы все темы изученного раздела были обширно представлены в этом задании. Это позволяло

педагогу за короткий промежуток времени проверить у каждого студента не знание нескольких тем.

Одной из популярных форм праздничной культуры является свадебный обряд. После знакомства с историческими традициями свадьбы (материал предмета «История и теория массовых праздников»), студентам предлагалось разработать режиссерский замысел и составить сценарный план любой части свадьбы (материал предметов «Теория драмы и основы сценарного мастерства», «Теория и практика современной режиссуры»). Этот вид задания приучал обучаемых «дисциплинированно» и, вместе с тем, творчески мыслить по существу и применительно к конкретному заданию, обеспечивал наиболее полное и всестороннее раскрытие индивидуальности.

Результаты исследования показывают, что применение указанного интегративного курса позволило нам активизировать познавательную деятельность будущих режиссеров, повысить их интерес к профессиональной деятельности, расширить их профессиональные знания и умения.

Библиографический список

1. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С. Безрукова. — Екатеринбург, 1994.
2. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. — М.: ООО Гуманитарная книга, 2000.
3. Философский энциклопедический словарь — М.: ИНФРА. — М., 2003.
4. Яворук, О.А. Теория и практика интегративных курсов в системе школьного естественнонаучного образования: монография / О.А. Яворук. — Челябинск: изд-во ЧГПУ «Факел», 1998.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 378.14

А.Ю. Антропова, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В данной статье представлена модель формирования ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа. Процедура моделирования исследуемого явления многоуровневая, обладает рядом характеристик, учет которых может ориентировать образовательный процесс на достижение положительных результатов в формировании ценностного отношения к педагогической профессии.

Ключевые слова: ценностные отношения, модель и педагогические условия формирования ценностного отношения к педагогической профессии, критерии сформированности ценностного отношения к педагогической профессии.

В начале нового тысячелетия в мировом образовательном процессе наметились тенденции, связанные с формированием ценностей общей и педагогической культуры. Возникает и широко обсуждается новая система целей и ценностей образования, возрождается система, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития, изменяются представления о детстве, которое рассматривается теперь как самоценный период человеческой жизни.

К современной системе профессионального педагогического образования предъявляются требования, связанные с созданием условий для максимального развития личности специалиста и его готовности к самообразованию, обеспечению высокого уровня его профессионального развития, мобильности и адаптированности. Новые требования общества к профессиональному образованию, прояснение его смыслов и целей для человека, отношение к профессионализму как ценностной характеристике качества образования со-

здают предпосылки для решения проблемы профессионально-личностного становления будущих педагогов [1, с.4].

Процесс формирования ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа потребовал разработки модели, в которой бы нашли отражение цели, задачи, принципы, условия, средства и методы его развития. В нашем понимании модель не просто определенная концепция, а аналог объективной реальности, которая исходит из анализа и целей исследования, что позволяет увидеть процесс развития профессиональных способностей студентов в целостности, а также выделить все составляющие в их взаимосвязи и взаимодействии.

Проблеме моделирования объектов действительности, в том числе применения моделей в педагогических исследованиях, посвящено немало работ (Л.И. Пидкасистый, С.И. Архангельский, В.И. Михеев и др).

Широкое применение метода моделирования в педагогических исследованиях объясняется многообра-

зием его гносеологических функций, что обуславливает изучение педагогических явлений и процессов на специальном объекте-модели, являющейся промежуточным звеном между субъектом (педагогом-исследователем) и предметом исследования.

Можно отметить, что через модель легче всего обеспечивается понимание диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемой системы. Моделирование как метод познания приобретает особое значение, так как оно даёт возможность синтезировать имеющиеся знания об исследуемом объекте.

«Под моделью, — пишет В.А. Штофф, — понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [4, с. 45].

Разработка модели осуществлялась исходя из трех основных посылок. Во-первых, особенности осуществления образовательного процесса в педагогическом колледже, к которым мы в ходе анализа научно-методической литературы отнесли ориентацию процесса образования на личность студента, вариативность содержания образования и систематичность педагогических воздействий в направлении формируемого качества. Данная особенность определяет ключевые характеристики строящейся модели. Соответственно для нашей модели формирования ценностного отношения к педагогической профессии такими характеристиками выступают системность, вариативность и динамичность.

Во-вторых, сама цель исследования — построение педагогической модели, которая носит абстрактный характер и отражает в соответствии с выбранными нами теоретико-методологическими основаниями системный и деятельностный аспекты. Данное положение определяет вид модели, т.е. позиции, которые, прежде всего, должны быть в ней отражены.

В-третьих, заслуживает внимания специфика процесса профессионального становления личности студента в педагогической профессии.

Проанализировав типы моделей, пришли к выводу, что *целям исследования отвечает модель структурно-функционального типа, основанная на модели подготовки специалиста* (см. рис. 1).

Субъектной основой данной модели являются, с одной стороны, преподаватели колледжа, осуществляющие педагогическое содействие в процессе формирования ценностного отношения к педагогической профессии, а с другой стороны, студенты как будущие специалисты. Важно подчеркнуть, что и преподаватели и студенты в данном процессе являются субъектами. Это происходит потому, что будущие педагоги в процессе формирования ценностного отношения к педагогической профессии поставлены в активную деятельностьную позицию, существенным признаком которой является осознанность каждым студентом ведущей роли выполняемой деятельности в процессе их профессионального становления.

Цель реализации предложенной нами модели определяется социальным заказом общества направленного на развитие личности специалиста, готового профессионально и квалифицированно осуществлять свою профессиональную деятельность. Целью данного процесса является формирования ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа.

Особенностью разработанной на основе системного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов структурно-функциональной модели является наличие блоков формирования ценностного отношения к педагогической профессии — внешнего и внутреннего. Связь между аспектами осуществляется за счет выделения и реализации ведущих, функций формирования ценностного отношения к педагогической профессии, и параллельного перехода активности будущего учителя как субъекта деятельности в мотивацию к профессиональной деятельности, рефлексии и самообразованию, что приводит к осознанию великой миссии учителя, работающего на будущие страны.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса формирования управленческой профессиональной компетенции студентов технических специальностей

В системе педагогического образования на современном этапе результативность процесса формирования ценностного отношения к педагогической профессии зависит от создания и реализации комплекса условий

Модель формирования ценностного отношения к педагогической профессии включает этапы: ориентационный, присвоения культурных ценностей, формирования образа индивидуализированной педагогической деятельности.

В системе педагогического образования на современном этапе результативность процесса формирования ценностного отношения к педагогической профессии зависит от создания и реализации комплекса условий выступает как нечто обусловленное, а условие — как относительно внешнее предмету многообразия объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Люди, познавая законы природы, могут создать благоприятные и устранить неблагоприятные условия своей деятельности. Влияя на явления и процессы, условия сами подвергаются их воздействию [2, с. 33].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил нам выделить *педагогические условия, влияющие на процесс формирования ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа*. При реализации данных условий происходит профессиональное становление личности в профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, данные педагогические условия логически дополняют друг друга.

Выделяя первое условие — организация мотивирующей деятельности, направленной на самообразование — мы исходили из теоретического положения С.Л. Рубинштейна о механизме перевода обучаемого в позицию субъекта деятельности: внешние условия действуют через посредство внутренних, образуя с ними единое целое [2, с. 33]. Внешними факторами являются в данном случае мотивирующие действия преподавателя и (или) студента, внутренними — те потребности, интересы, ценностные ориентации, которые составляют профессиональную направленность личности студента, а в контексте нашего исследования — образуют мотивационно-ценностный компонент освоения культурных ценностей. Под мотивирующей деятельностью мы понимаем такую деятельность субъекта управления, которая способствует формированию профессиональной направленности, и повышают мотивацию к самообразованию студентов, стремление к осознанию и освоению педагогических ценностей. Данное условие осуществляется с помощью тренингов развития коммуникативной рефлексии с использованием активных форм обучения, диагностики психических процессов и свойств личности, сочинений-размышлений и других методов. Была внедрена в педагогический процесс программа спецкурса «Педагогическая аксиология» в рамках психолого-педагогических дисциплин на 1-м и 2-м курсах.

Второе условие — решение профессионально-педагогических задач и ситуаций, обеспечивающих профессиональное становление личности будущего учителя — включает: знание сущности педагогических ценностей, включенных в педагогическую деятельность будущего учителя; анализ основных концепций формирования ценностных ориентаций овладение теоретическими знаниями; развитие коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений взаимодействия.

В основе данного условия лежит описание конкретного примера профессионально-педагогической деятельности или эмоционально-поведенческих аспектов вза-

имодействия участников образовательного процесса. При изучении конкретной ситуации, и анализе конкретного примера студент должен вжиться в конкретные обстоятельства, понять ситуацию, оценить обстановку, определить, есть ли в ней проблема и в чем ее суть. Определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения.

Изучают и описывают основные педагогические ценности собственной практической профессиональной деятельности.

Третье педагогическое условие — включение студентов в разнообразную по форме и содержанию практическую деятельность, предполагающую самоопределение студента в педагогической профессии. На наш взгляд, самоопределение студент заключается в осознании себя в роли учителя, причем, с точки зрения участников педагогического взаимодействия и в меняющихся ситуациях. В связи с этим мы не можем сводить ее только к знанию или пониманию «другого», существует необходимость говорить об определении себя в данной профессии, то есть о самоопределении себя в педагогической профессии относительно субъекта взаимодействия.

В ходе педагогической практики студенты решают профессиональные задачи по разработанному алгоритму, используют приемы и методы управления, способствующие развитию межличностных отношений в учебном коллективе, разрабатывают внеклассные мероприятия, направленные на развитие взаимодействия с учащимися на принципах сотрудничества, вырабатывают индивидуальный стиль общения, демонстрируя тем самым уровень сформированности педагогических ценностей.

Выявленные возможности реализуются благодаря различным формам и методам учебной работы (социально-психологический тренинг, деловые и ролевые игры, дискуссии, кейс технологии, выход в рефлексивную позицию и др.), в процессе которых осуществляется эффективное формирование ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа.

Для измерения сформированности ценностного отношения к педагогической профессии использовались *критерии (ценностный потенциал, педагогическая направленность, нравственный потенциал, деловой потенциал, самокритический потенциал) и уровни (репродуктивный, рефлексивный, эвристический, креативный)*, входящие в оценочный компонент модели. В педагогической литературе критерием называют признак, на основе которого производится оценка, суждение. При определении критериев целесообразно придерживаться следующих требований: 1) они должны отражать основные закономерности освоения культурных ценностей; 2) они должны обеспечивать установление связей между всеми компонентами исследуемой системы; 3) качественные показатели должны выступать в единстве с количественными [3, с. 52].

Результатом реализации модели является личность студента педагогического колледжа — будущего педагога, обладающего высоким уровнем сформированности ценностного отношения к педагогической профессии.

В данной статье была описана модель формирования ценностного отношения к педагогической профессии у студентов педагогического колледжа. Можно подвести некоторые итоги работы.

1. Для решения любой исследуемой проблемы и получения значимого результата определяющим является выбор теоретико-методологической стратегии, которая наиболее полно может быть отражена в определенных подходах. Рассматривая проблему формирования ценностного отношения к педагогической профес-

сии у студентов педагогического колледжа, была сделана опора на системный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы.

Системный подход обеспечивает комплексное изучение процесса освоения культурных ценностей, позволяет рассмотреть данный процесс как педагогическую систему. Деятельность педагога и студента в процессе освоения культурных ценностей носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса. При реализации личностно-деятельностного подхода личность рассматривается как активный участник, как субъект деятельности, который сам, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер профессиональной деятельности и общения. Аксиологический подход позволяет определить ценности, на которые ориентируется педагогика при подготовке будущих учителей.

2. Для успешного формирования ценностного отношения к педагогической профессии была разработана

модель формирования ценностного отношения к педагогической профессии студентов педагогического колледжа.

3. Можно отметить, что успешному функционированию данной модели будут способствовать педагогические условия, включающие организацию мотивирующей деятельности, направленной на самообразование; решение профессионально-педагогических задач и ситуаций, обеспечивающих профессиональное становление личности будущего учителя; включение студентов в разнообразную по форме и содержанию практическую деятельность, предполагающую самоопределение студента в педагогической профессии.

Таким образом, процедура моделирования исследуемого явления многоступенчатая, многоуровневая и многоэтапная, обладает рядом характеристик, учет которых может ориентировать образовательный процесс на достижение положительных результатов в процессе формирования ценностного отношения к педагогической профессии студентов педагогического колледжа.

Библиографический список

1. Болотов, В.А. Становление личности и профессиональное развитие учителя / В.А. Болотов. — М., 2005.
2. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2004.
3. Фролова, И.Т. Философский словарь / И.Т. Фролова. — М., 2007.
4. Штоф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штоф. — СПб., 1983.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 378.046.4

С.А. Халитова, зав. лаб. ЧелИРПО, г. Челябинск

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

В данной статье рассматривается дополнительное профессиональное образование как социокультурный феномен с традиционных позиций, а также в аспекте современного развития дополнительного профессионального образования как компонента культуры человека, проявления социокультуры и выявления его роли по обновлению и обогащению культурного потенциала общества.

Ключевые слова: культура, социокультура, ценности, социокультурный подход, социокультурные особенности дополнительного профессионального образования, культурологический и аксиологический подходы к дополнительному профессиональному образованию.

Обращение к дополнительному профессиональному образованию (ДПО) как социокультурному феномену предполагает его рассмотрение в контексте социокультурного, культурологического и аксиологического подходов, соотношение соответствующего понятия с понятиями «культура», «социокультура», «ценности».

Подход, исходя из исследований И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина [1] включает в себя содержание, способы познавательной и организационной деятельности и предпосылки, т.е. подход выполняет функцию руководящего указания при изучении проблемы.

Социокультурный подход, как его трактуют энциклопедические словари по культурологии, это понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития. Это не только искусство, наука, система образования и другие духовно-творческие институты и соответствующая им деятельность, но и весь комплекс материальной культуры, культура социальных отношений, политическая культура. В частности, одно из последних определений подобного рода приводится К.М. Хоруженко: «термином «культура» обозначается

определенная совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей и обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность» [2].

В контексте социокультурного подхода культура — это одновременно и объект со своими структурно-функциональными особенностями, и процесс с этапами и законами развития. В этом плане культуру можно определить как «особое качественное состояние общества с определенными материальными и духовными показателями цивилизованного развития, к которым относятся производство, наука, образование, искусство, здравоохранение, спорт, социальная защищенность граждан, политика, право и т.д.» [3, с. 335].

С помощью культуры общественная жизнь при социокультурном подходе предстает в виде целостного процесса социального творчества. В соответствии с таким подходом культуру можно определить как порождаемое людьми содержание общественной жизни. Чтобы проследить динамику этого содержания, категория дифференцируется по роду оснований. Во-первых, по характеру предметов, которыми оперируют люди: ис-

кусственные и природные объекты; способы деятельности, поведения членов общества; содержание (знания, навыки, нормы, правила) различных форм организации социального взаимодействия (общественное разделение труда, социокультурные институты, группы); критерии оценки социальной и культурной жизни.

К содержанию социокультуры, по мнению П. Сорокина [3], можно отнести:

- идеологическое богатство человечества, выступающее в форме языка, науки, религии, философии, права, этики, литературы, живописи, архитектуры, теорий и т.д.;
- материальную культуру, начиная с простых орудий труда, заканчивая сложнейшими технологиями;
- церемонии, ритуалы, поступки, в которые вкладывается определенный смысл.

По мнению П. Сорокина, социокультура представляет собой безусловную ценность. Это продукт общественных отношений и источник развития, духовного обогащения, как отдельной личности, так и общества в целом.

Рассматривая сущность социальной культуры, как части общей культуры, можно выделить в ней несколько ведущих признаков (Б.С. Ерасов):

- культура как духовный компонент человеческой деятельности, пронизывающий все ее виды, в которых формируются мотивы, принципы, правила, цели и смысл деятельности;
- культура как общий уровень развития общества, его просвещенности и рациональности;
- культура как система ценностей, знаний, идей, значений, норм, реализуемых через деятельность в форме морали, права, науки, религии, художественной деятельности человека;
- культура как диалог различных культурных ценностей народов, осуществляемый на межличностном уровне, на уровне семьи, социальной группы, этноса [4, с. 8-9, 34-35].

Сущность социокультурного подхода к изучению дополнительного профессионального образования раскрывается, на наш взгляд, через сущность частных проблем, а именно:

- философские предпосылки социокультурного подхода;
- социально-педагогический аспект социокультурного подхода;
- особенности социокультурного подхода как методологического принципа.

Философские предпосылки социокультурного подхода предполагают изучение сущности социокультуры.

Социально-педагогический аспект социокультурного подхода наиболее ярко раскрывается в социологии образования через:

- установление связи образования с процессом включения личности в социокультурное пространство жизнедеятельности;
- социализацию личности, подчиненной жизненно-му самоопределению самореализации, самоутверждению, выбору нравственных ценностей жизни, определению своего места в ней [5, с. 350-362].

При изучении ДПО важен учет особенностей социокультурного подхода как методологического принципа, т.е. явления, при котором в структуре методологического знания приобретают важное значение принципы, в которых выявленные законы или закономерности, общие исследовательские подходы воплощаются в категориях деятельности (способы, методы, процедуры и т.д.).

Становление человека как профессионала в современных условиях протекает на фоне радикальных пре-

образований во всех сферах жизнедеятельности общества, на фоне изменений облика мира и структуры совокупной человеческой деятельности. Кроме этого, быстрые перемены в технологиях требуют от работника большей «гибкости», способности оперативно переучиваться и повышать свою квалификацию, т.е. обучаться на протяжении всей жизни, что достигается с помощью непрерывного образования. Идея открытости общества и образования наиболее ярко проявляется в системе непрерывного образования, обеспечивающей каждому индивиду условия для свободного развития его способностей, интеллектуальных и деятельностных возможностей. При этом непрерывное образование понимается не как административное соединение различных образовательных учреждений, интегрированных в систему, а как продуманная вариативная система представления образовательных услуг, позволяющая индивиду воспользоваться ими в соответствии со своими личностными потребностями и запросами в различные периоды жизни. Наиболее важным звеном реализации принципа непрерывности в общекультурном и профессиональном развитии человека является система дополнительного профессионального образования.

С точки зрения социокультурного подхода роль системы дополнительного профессионального образования в современной системе российского образования определяется, по нашему мнению, ее ответственностью за обновление и обогащение культурного потенциала общества.

В основе социокультурной концепции ДПО, должна лежать гуманистическая составляющая, обеспечивающая готовность педагогов к восприятию и трансляции культуры на основе гуманистически ориентированной профессиональной позиции и профессиональных умений.

Процесс образования личности есть культурологический процесс. Поэтому рассмотрение ДПО как социокультурного феномена невозможно, как нам представляется, без обращения к культурологическому подходу.

Понятие «культурологическое» отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры, как целостной системы, и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако именно эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном культурном поле.

Проблема культуры, ее сущность, структура и функции играют важную роль в становлении и развитии личности. Культура выступает как историческое явление, как продукт деятельности многих поколений, как определенная сфера жизни и деятельности человека. Субъектом культуры является человек, только он создает культурные ценности, являясь их носителем, транслирует их подрастающим поколениям. Н.Б. Крылова отмечает, что культура выступает как образовательная среда взращивания человечности, самоорганизации, саморазвития и самообразования.

Культура и образование находятся в тесной связи друг с другом. Без передачи последующим поколениям образцов культуры, способов взаимодействия человека с окружающим миром, вряд ли можно представить человеческую жизнь. Дополнительное профессиональное образование является, с одной стороны, средством трансляции культуры, а с другой — способствует формированию новой культуры.

Культурологический подход к рассмотрению ДПО обеспечивает гармоничное развитие духовно-нравственных качеств личности на протяжении всего периода становления и развития. Поэтому, отвечая на запросы отдельного индивида и общества в целом, система ДПО в качестве приоритетной цели ставит развитие

и становление личности, ее мировоззрения, профессиональных знаний и навыков, профессионально-личностных качеств, обеспечивающих активную социальную позицию и успешную профессиональную деятельность.

Анализ педагогической теории и практики показывает, что к культурологическому подходу, как способу познания, следует предъявить следующие требования:

- рассмотрение педагогических проблем с позиции приобщения личности к культурным ценностям (развитие культуры, ее влияние на человека происходит только в процессе включения личности в социокультурное пространство, культурные ценности; единственным путем присвоения культурных ценностей выступает процесс образования личности);
- рассмотрение образования как процесса потребления культурных ценностей;
- рассмотрение человека субъектом, сердцевиной культуры. Л.П. Бучева считает, что человек является «живым агентом», творцом-созидателем, хранителем, посредником и потребителем культуры;
- рассмотрение воспитания, образования личности в связи с конкретной социокультурной средой, выступающей источником развития и существования личности;
- рассмотрение процесса образования личности, особенно в многонациональной среде, как диалог культур, взаимодополнение, ведущими элементами которого являются взаимодействие (взаимовлияние), содержание нравственных ценностей (норм) [6].

Анализ теоретических исследований и педагогической практики позволяет нам сделать вывод, что педагогическая сущность культурологического подхода состоит в осмыслении с культурологических позиций:

- терминов и понятий, категорий и закономерностей, принципов и факторов педагогики;
- рефлексивного подхода к культуре личности как ценности;
- ориентации личности в социокультурных ценностях;
- отбираемых ценностей, их включение в структуру личности;
- руководства ценностными ориентациями в повседневной жизни.

Таким образом, культурологический подход выступает способом познания и организации педагогического процесса в системе ДПО, исходя из ориентации в культурных ценностях.

Исходя из философии культуры, культурологический подход как принцип дополнительного профессионального образования, основывается на системе других подходов, в том числе на:

- аксиологическом подходе, связанном с миром культурных ценностей (исходя из ценностного подхода, ДПО есть ни что иное, как реализация идеально-ценностных целей; главное в этом подходе — понимание природы ценностей, их происхождение и общезначимость);
- деятельностном подходе, выступающем как способ человеческой жизнедеятельности. Деятельностный подход рассматривает ДПО с процессуальных позиций: как творческий процесс, реализуемый на основе единства объективных и субъективных факторов, предпосылок;
- семиотическом подходе, в котором фиксируются существенные характеристики культуры: внебиологические знаковые механизмы передачи опыта в системе ДПО через социокод (понятия, матрицы, знаки, коды, формулы и т.д.);

- структуралистском подходе, рассматривающим ДПО как совокупность социальных элементов, «культурных образов» — носителей ценностных отношений, регулирующих человеческую деятельность;
- социологическом подходе, рассматривающим ДПО, как социальный инструмент, дающий обществу системное качество, позволяющее рассматривать его как устойчивую целостность;
- гуманистическом подходе, акцентирующем внимание на совершенствовании человека как духовно-нравственного субъекта культуры (личность как культурная ценность).

Кроме того, культурологический подход в системе дополнительного профессионального образования как принцип педагогики требует приобщения личности к различным видам культуры, в том числе к:

- нравственной культуре, в которой фиксируются достигнутый обществом уровень представлений о добре, зле, долге, чести, справедливости и т.д.; приведенные и другие нормы регулируют отношения, поведение и деятельность людей;
- политической культуре, связанной с приобщением личности к идеалам и ценностям общественного устройства, оптимальным формам взаимоотношения граждан и государства;
- эстетической культуре, включающей в себя эстетические ценности, способы их создания и потребления.

Носителем культуры является человек. С развитием личности меняются ее культурные ценности, а вместе с этим и сама культура. Развитие личности требует наличия у социума и личности устойчивых культурных ценностей, которые эффективно приобщаются в системе дополнительного профессионального образования и являются ориентирами педагогической деятельности. Поэтому актуальным, по нашему мнению, является рассмотрение дополнительного профессионального образования с позиции ценностного подхода, основывающегося на ценностях культуры, ориентации личности на социокультурные ценности.

Развитие человеческой личности в системе ДПО связано с четким разграничением социальных и личностных ценностей, а также с ценностными ориентациями. Личностные и общественные ценности отражают их принадлежность. Социальные ценности выступают как общественный идеал. Их присвоение индивидом осуществляется в процессе социализации. Органическая взаимосвязь социальных и личностных ценностных ориентаций выступает базой социокультурного развития и роста профессионального мастерства.

Актуализация ценностных подходов к дополнительному профессиональному образованию определяется рядом факторов, к числу которых относятся аксиологизация мирового образовательного процесса, переход к гуманистической образовательной парадигме, личностно-ориентированный подход к образованию.

Мы считаем, что аксиология ДПО основана на следующих принципах:

- исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей; при этом образование рассматривается как исторический процесс, развивающийся под влиянием социальной среды и меняющихся культурных ценностей;
- взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей, осуществляемой в социокультурном пространстве на основе взаимодействия и ценностных ориентаций;
- соотношения общественных и личных ценностей, осуществляемого в процессе обучения на основе усвоения норм и ценностных ориентаций;

- интеграции традиционных и инновационных ценностей на основе гуманистического подхода к человеку и организации педагогического процесса.

В исследованиях М.Е. Дуранова и И.С. Ломакиной [7] акцентируется внимание на классификации ценностей. Различая ценности социума и личности, авторы к первой категории относят:

- ценности культуры этноса и социума;
- национальные и региональные обычаи и традиции как культурные ценности;
- нормы отношений как социокультурные ценности;
- способы производства и производственных отношений.

Ко второй категории социокультурных ценностей, носящих личностный характер, авторы относят:

- личностный идеал, установки, ценности личностной деятельности;
- личностные качества — убеждения, принципы, порядочность, честность, ответственность, обязательность, точность в поведении и отношениях.

По нашему мнению, необходимо также выделить познавательные ценности, формирующиеся в системе дополнительного профессионального образования, которые отражаются:

- в принципах профессионально-познавательной деятельности;
- в идеях, обеспечивающих развитие профессионально-познавательной деятельности;
- в способах достижения профессионально-образовательной цели;
- в средствах, используемых для решения профессионально-образовательных задач;
- в отношении личности к профессиональной деятельности;
- в личностных качествах профессионала, как результате образовательной деятельности.

Необходимость обращения к ценностному подходу при изучении ДПО подтверждается и работами Б.С. Гершунского, который полагает, что образование — это специально организованная и тщательно продуманная среда жизнедеятельности детей, молодежи и взрослых, которая из поколения в поколение передавала бы, закрепляла и обогащала личностно и общественно ценные глубинные ментальные качества, и напротив, корректировала бы нежелательные с точки зрения соответствующей системы критериев, ментальные характеристики, как личности, так и общества в целом [8].

Для обоснования ценностей дополнительного профессионального образования первостепенное значение имеют такие понятия, как менталитет и толерантность. Менталитет, по мнению Б.С. Гершунского, представляя собой квинтэссенцию культуры, является высшей ценностью образования в целом, в том числе и ДПО. В нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества. Он находится в тесной связи с результатом образования и в результативности образования занимает иерархически высшую ступень (грамотность — образованность — компетентность — культура — менталитет).

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. — М.: Изд-во Междунар. пед. академии, 1995.
2. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко. — Ростов на Дону: Феникс, 1997.
3. Сорокин, П.А. Социально-культурная динамика / П.А. Сорокин. — СПб., 2000.
4. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. — М.: Аспект-Пресс, 1997.
5. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, Е.И. Исаев, Е.Н. Шиянов — М.: Академия, 2002.
6. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: моногр. / М.Е. Дуранов. — Челябинск, ЧГАКИ, 2002.

Профессиональная толерантность как ценность дополнительного профессионального образования выражается в терпимости к инакомыслию в профессиональной среде, готовности к диалогу, сотрудничеству с деловыми партнерами.

Существенным сдвигом в общественном сознании явилась переориентация ДПО на новые базовые ценности: с обеспечения потребностей производства и экономики в кадрах определенного качества — на обеспечение потребностей самого человека в получении образовательных услуг соответствующего качества.

Таким образом, трактовка дополнительного профессионального образования как социокультурного феномена, по нашему мнению предполагает:

- рассмотрение системы ДПО в современной системе российского образования с точки зрения социокультурного подхода и определение роли в обновлении и обогащении культурного потенциала общества;
- изучение сущности социокультуры, исходя из философских предпосылок социокультурного подхода к ДПО;
- раскрытие социально-педагогического аспекта социокультурного подхода к ДПО через установление связи образования с процессом включения личности в социокультурное пространство жизнедеятельности, ее социализации, жизненному самоопределению, самореализации, самоутверждению, выбору нравственных ценностей жизни, определению своего места в ней;
- разработку социокультурной концепции ДПО, в основе которой должна лежать гуманистическая составляющая, обеспечивающая готовность личности к восприятию и трансляции культуры на основе гуманистически ориентированной профессиональной позиции и профессиональных умений;
- обеспечение гармонического развития духовно-нравственных качеств личности в системе ДПО на основе культурологического подхода;
- рассмотрение педагогических проблем с позиции приобщения личности к культурным ценностям на основе культурологического подхода;
- рассмотрение образования личности в системе ДПО как процесса потребления культурных ценностей;
- рассмотрение образования личности в связи с конкретной социокультурной средой, выступающей источником развития и существования личности;
- рассмотрение процесса образования личности, особенно в многонациональной среде, как диалог культур, взаимодополнение, ведущими элементами которого являются взаимодействие (взаимовлияние), содержание нравственных ценностей;
- реализация в системе ДПО идеально-ценностных целей, понимания природы ценностей, их происхождения и значения для общества, исходя из ценностного подхода.

7. Дуранов М.Е., Ломакина, И.С. Логика и культура организации педагогического исследования: моногр. / М.Е. Дуранов, И.С. Ломакина. — Челябинск: ЧГАКИ, 2003.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. — 2-е изд., перераб. и доп. М: Пед. об-во России, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 378.14

Е.М. Зарубина соискатель МаГУ, г. Магнитогорск, Челябинская обл.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматриваются основные подходы к проектированию процесса формирования управленческой профессиональной компетенции у студентов технического вуза, определяется понятийный аппарат проблемы, цель, задачи, принципы проектирования. Представлена структурно-функциональная модель процесса формирования управленческой профессиональной компетенции как результат педагогического проектирования.

Ключевые слова: компетенция и компетентность, управленческая профессиональная компетенция, модель и педагогические условия формирования управленческой профессиональной компетенции, педагогическое проектирование процесса формирования управленческой профессиональной компетенции студентов.

Задачу подготовки менеджеров, способных руководить инновационными процессами в организации, призваны решать и педагогические, и технические вузы. При этом стало очевидным, что информационно-накопительная модель учебного процесса потеряла свою продуктивность. Появилась новая лично-ориентированная парадигма образования, предполагающая формирование у будущего специалиста профессионально-значимых компетенций и личностных качеств, позволяющих будущему специалисту успешно реализовать себя в профессиональной деятельности. Современный человек должен понимать динамику процессов природного и социального развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя ответственность за свои убеждения и поступки. При подготовке специалистов образовательное учреждение должно учитывать непрерывный рост требований общества к будущему менеджеру, таких, как: способность видеть бизнес своей организации в целом, понимать политику своей организации, уметь интегрировать свои функции в реализацию поставленных организацией задач, уметь прогнозировать грядущие события и ситуации, планировать деятельность организации, ассортимент производимой фирмой продукции или услуг, принимать участие в поиске управленческих решений, оценивать эффективность предлагаемых решений возникающих проблем, уметь создавать команду, мотивировать персонал на эффективную для организации работу и многое другое. Перечисленные выше требования являются элементами управленческой профессиональной компетенции.

П.И. Пидкасистый предлагает под профессиональной компетентностью понимать способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его компетенцией, т.е. кругом полномочий, профессиональных обязанностей, вопросов (или за пределами этого круга), в которых данный человек достаточно сведущ, располагая необходимыми информацией и практическим опытом [4]. Под компетенцией, как правило, понимают: 1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания и опыт в той или иной области». В русском языке используются два разных слова: компетентность и ком-

петенция; в английском языке существует только одно — competence, которое в зависимости от контекста означает: 1) способность, 2) умение. Таким образом, в английском языке понятия «компетентность» и «компетенция» отождествляются.

Поскольку идея компетентного подхода к образованию заимствована из зарубежной практики, то в среде российских педагогов произошло разночтение исходных терминов. Одна часть отечественных педагогов отождествляет понятия «компетентность» и «компетенция», другая понимает компетентность как высокий уровень развития компетенции и не может четко сформулировать различия в них, третья — однозначно их разводит и под профессиональной компетентностью понимает комплекс компетенций, единство временных и пространственных характеристик специалиста (свойств, обеспечивающих жизнедеятельность организации, в которой работает специалист; степени практической реализации профессиональных знаний и личностных качеств специалиста; его стратегической ориентации на будущее развитие организации, бизнеса. В научных статьях и нормативных документах выделяется три блока профессиональных компетенций: управленческие компетенции; коммуникативные компетенции и аналитические компетенции. В настоящей работе мы будем употреблять термин «профессиональная компетентность» в значении целостной, единой комплексной характеристики специалиста — системы, элементами которой являются компетенции.

Следует отметить, что формирование управленческой профессиональной компетенции студентов технических специальностей осуществляется в условиях вуза в процессе изучения гуманитарных по своей природе управленческих дисциплин. Логически выделяются три уровня управленческой профессиональной компетенции: 1) необходимый и достаточный — уровень компетенции, владение которым обеспечивает желаемую модель профессионального поведения сотрудника; 2) желаемый — уровень, при котором достигается мастерское владение профессией; 3) потенциально возможный — уровень, дающий специалисту возможность карьерного роста, профессионального развития.

Под управленческой профессиональной компетенцией будущего специалиста мы предлагаем понимать

особый вид профессиональной компетенции, представляющий совокупность измеряемых характеристик выпускника технической специальности, которая позволяет ему быть эффективным в профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды рыночной экономики. Исходя из данного определения, понятно, что характеристиками, определяющими эффективность человека в качестве руководителя любого уровня являются не только не профессиональные и управленческие знания, умения и навыки, но и личностные характеристики специалиста, связанные с его мотивацией, убеждениями, психофизиологическими особенностями, проявляющиеся в управленческой деятельности.

Согласно нашей гипотезе формирование управленческой профессиональной компетенции выпускников технических специальностей университета будет успешным, если:

- определены сущность, структура и содержательные характеристики управленческой профессиональной компетенции с позиций системного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов;
- процесс преподавания управленческих дисциплин проектируется и проходит с учетом позиций оптимизационного подхода;
- процесс формирования управленческой профессиональной компетенции осуществляется в рамках преподавания управленческих дисциплин на основе структурно-функциональной модели, отражающей ее элементы, логику системных связей и комплекс следующих педагогических условий:

1) актуализация потребности у студентов технических специальностей вуза самообразовательной рефлексивной деятельности в процессе изучения управленческих дисциплин;

2) использование возможностей информационных технологий интерактивного обучения, способствующего активному включению студентов в процесс освоения управленческих дисциплин и формированию субъективного опыта будущих специалистов;

3) использование инновационных методов и приемов эмоционального стимулирования, ориентированных на ценностное отношение студентов как к самому процессу изучения, так и к его результату.

Педагогическое проектирование как часть деятельности преподавателя высшей школы, представляет собой создание преподавателем «прообраза» учебно-воспитательного процесса, например, в форме учебной программы и учебно-методического комплекса — комплекта документов, в котором дается системное описание будущего (желательного) процесса обучения и воспитания» [2]. Концепция системного педагогического проектирования изложена в монографии Ю.Г. Татура [5]. Суть этой концепции заключается в определении состава и характера действий, лежащих в основе создания учебных планов, программ учебных дисциплин, базы и средств оценки результатов педагогического процесса и других конструкторов педагогического проектирования (термин «конструктор» для обозначения конкретного результата проектирования введен В.С. Безруковой [1]). К концептуальным основам системного проектирования в сфере высшего образования относятся:

- определение общенаучных категорий проектирования (цель, этапы, стратегия, структура объекта проектирования);
- установление принципов проектирования, учитывающих сложность и специфические особенности образовательных систем и процессов.

Цель проектирования в сфере образования — подготовить создание новых или преобразовать имеющие-

ся условия функционирования и развития образовательных систем или их элементов. Педагогические проекты представляют собой модели, которые специалисты в области моделирования относят к концептуальным описательным моделям структурно-функционального типа, имея в виду, что они базируются на определенной концепции и представлены на естественном языке в виде описания взаимосвязанных, но функционально различных элементов.

Процесс проектирования вне зависимости от поставленных целей должен соответствовать двум принципам — системности и саморазвития. Выполнение принципа системности заключается в том, что объект проектирования должен рассматриваться: во-первых, как целое; во-вторых, как совокупность взаимосвязанных элементов и, в-третьих, как элемент системы более высокого уровня. Второй принцип — принцип саморазвития — связан с особенностью социальных систем, характеризующихся непрерывностью инновационного развития. В соответствии с принципом саморазвития проектирование в сфере образования также является непрерывным инновационным процессом. Поэтому и проектная документация образовательного процесса должна предоставлять субъектам образовательного процесса (преподавателю и студентам) возможность реализовать свое право на свободу преподавания, обучения и исследований и право участия в его создании и корректировке.

Процесс формирования управленческой профессиональной компетенции мы представляем в форме структурно-функциональной модели. Под моделью мы понимаем описательный аналог, обладающий необходимой степенью подобия исходного, соответствующий целям нашего исследования.

На основании анализа научной литературы нами выделяются три основных этапа проектирования модели.

Первый этап — анализ системы. Действия, составляющие данный этап, направлены на изучение системы (исследуемого объекта) и заканчиваются получением когнитивной (познавательной) модели. Их основным содержанием является вычленение системы из среды, ее представление в виде совокупности элементов (декомпозиции), последовательное обследование каждого и связей между ними.

Второй этап — синтез модели. Он состоит в выборе методологических положений, благодаря которым процесс проектирования приобретет необходимые единство и целостность, получении моделей отдельных элементов, формализации их связей и в последовательном переходе от элементов к целостной модели. Этот этап завершается, когда в распоряжении исследователя имеется либо содержательная модель (для гуманитарных наук), либо математическая (для естественных и технических наук).

Третий этап — проверка адекватности модели и системы. Эта процедура сопутствует всем этапам построения модели. Ее задача заключается в удовлетворении требований исследователя по обеспечению адекватности модели и исследуемой системы в смысле достижения необходимой точности описания процессов, представляющих для него интерес.

С нашей точки зрения, логика проектирования модели процесса преподавания управленческих дисциплин студентам технических специальностей должна состоять в следующем:

- 1) определение цели и задач моделирования;
- 2) определение субъектов модели рассматриваемого процесса;
- 3) выбор принципов моделирования;
- 4) определение содержания, методов, средств, форм моделируемого процесса;

5) выделение педагогических условий, необходимых для достижения цели моделирования;

6) определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики.

Моделирование формирования управленческой профессиональной компетенции в процессе преподавания управленческих дисциплин осуществлялось нами для разработки методики формирования управленческой профессиональной компетенции студентов технических специальностей вуза в процессе изучения преподавания управленческих дисциплин. В разрабатываемой модели субъектами выступали студенты и преподаватели технических специальностей Магнитогорского технического университета.

Задачами моделирования явились формирование мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов управленческой профессиональной компетенции в процессе изучения студентами управленческих дисциплин, необходимых для оптимизации этого процесса.

К основным принципам моделирования были отнесены:

- принцип полноты частей системы процесса формирования управленческой профессиональной компетенции;
- принцип стремления системы к идеальности;
- принцип поэтапного развития систем;
- принцип согласования ритмики компонентов системы;
- принцип информационной проводимости системы;
- принцип динамизации системы.

При этом принцип полноты частей системы отражал структурную целостность рассматриваемой системы; ее необходимый и достаточный компонентный состав, обеспечивающий эффективность ее функционирования. Принцип стремления системы к идеальности определял общую стратегию развития системы в направлении достижения оптимальности. Принцип динамизации системы адаптировал педагогическую систему к динамично меняющимся условиям рыночной среды. Остальные принципы определяли конкретные механизмы совершенствования системы в направлении оптимальности, отражая педагогические принципы конструирования содержания, организации деятельности преподавателя и студентов, отбора ведущих методов, средств и форм обучения.

Результатом моделируемого процесса выступает выпускник университета, обладающий управленческой профессиональной компетенцией, характеризующийся:

- во-первых, ценностным сознанием (когнитивный компонент управленческой профессиональной компетенции);
- во-вторых, ценностным отношением (мотивационный компонент);
- в-третьих, ценностным поведением (деятельностный компонент).

Итак, разработанная нами структурно-функциональная модель оптимального процесса преподавания управленческих дисциплин студентам технических специальностей (см. рис. 1) имеет структурную организацию и представлена в пяти подструктурах: субъектной (студенты, преподаватели, личность исследователя), целевой, содержательной, организационно-технологической, уровнево-результативной.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса формирования управленческой профессиональной компетенции студентов технических специальностей

Следует отметить, что выявленный нами у раскрываемый выше по тексту комплекс педагогических условий не только способствует формированию управленческой профессиональной компетенции будущего специалиста, но и обеспечивает достижение заданного социальным

заказом результата — приобретение студентом качеств, требующихся профессионалу в области управления в условиях конкурентной среды рыночной экономики. Данный комплекс условий органично включен в предлагаемую модель и реализуется в практической работе.

В частности, в процессе подготовки специалистов технических специальностей в университете в ходе изучения управленческих дисциплин в структуре личности студента в образовательном пространстве происходят изменения. Это следующие фазы эмоциональных изменений:

1) отрицательное или нейтральное отношение к предъявляемым педагогической задачей изучения управленческих дисциплин условиям и требованиям, эмоциональная неустойчивость;

2) ситуативное отношение к предъявляемым педагогическим условиям и требованиям обучения, т.н. «предотношение»;

3) познавательное, осознанное, положительное отношение к предъявляемым условиям и требованиям, осознанные эмоции;

4) адекватное, инициативное, творческое, положительное отношение к предъявляемым условиям и требованиям, эмоции конструктивного сомнения;

5) положительное, ответственное, избирательное, этико-философское и действенное отношение к предъявляемым условиям и требованиям.

Кроме того, специфика условий и требований процесса изучения управленческих дисциплин характеризуется также необходимостью актуализации потребности самообразовательной рефлексивной студентов. В процессе изучения управленческих дисциплин студентам приходится рассматривать в сложной для восприятия переводной литературе огромное количество научных трудов ученых в сфере управления, маркетинга, экономики, социологии. Для того, чтобы сформировать управленческую профессиональную компетенцию будущим специалистам необходимо в процессе изучения управленческих дисциплин разобраться и обсудить множество теорий различных школ управления, зачастую трактующих социальные и экономические явления с противоположных позиций, сформировать при этом собственное суждение, научиться видеть бизнес в целом, «с высоты птичьего полета», принимать адекватные управленческие решения проблем предприятия.

Управленческая профессиональная компетенция является залогом успешной профессиональной самореализации выпускников технических специальностей вуза в условиях конкурентной среды рыночной экономики.

Библиографический список

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
2. Беспалько, В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса: учеб.-метод. пособие / Ю.Г. Татур. — М.: Высшая школа, 1989.
3. Вербицкий, А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий. — М., 1986.
4. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Высшее образование, 2006.
5. Татур, Ю.Г. Система высшего образования России. Методология анализа и проектирования. 2-е изд., доп. / Ю.Г. Татур. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — №2.

Статья поступила в редакцию 12.01.09

УДК 378.147

И.В. Кузнецова, аспирант, г. Коряжма

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлены методические аспекты применения информационных технологий при реализации содержания курса алгебры в высшей школе, раскрывается сущность, структура и содержание учебно-методического комплекса обеспечения информационной составляющей курса.

Ключевые слова: учебный процесс, информационные технологии обучения, учебно-методический комплекс.

В современном обществе основой развития цивилизации выступают информационные процессы, в которых широкое применение находят информационно-коммуникационные технологии. Как отмечает И.Г. Захарова «современные информационные и коммуникационные технологии, созданные отнюдь не для нужд системы образования, ведут к подлинной революции в образовании» [1, с. 4]. Их внедрение во все сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации. В свою очередь, этот процесс дал толчок развитию информатизации образования, который является одним из важнейших условий реформирования и модернизации системы отечественного образования, так как именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые не только формируют новую информационную среду общества, но которым предстоит самим жить и работать в этой новой среде.

Проблемы информатизации образования является фундаментальной и важнейшей глобальной проблемой XXI века в силу следующих основных причин:

- стремительное развитие процесса информатизации общества. Сегодня этот процесс охватывает практически все развитые страны мира, в том числе и Россию. При этом информатизация общества влечет за собой многие весьма радикальные социальные изменения;
- функциональные возможности и технические характеристики средств информационных технологий в последние годы растут быстрыми темпами, а их стоимость неуклонно снижается, что делает эти средства все более доступными для массового пользователя;
- дальнейшее стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и широкое внедрение ее достижений в различные сферы деятельности привели к формированию совершенно

новой информационной среды общества, которую современные философы называют инфосферой.

Хотя информатизация образования развивается, разрабатываются и реализуются направления, концепции и программы на разных уровнях, по ряду направлений информатизации образования многие проблемы пока не решены как в теоретическом, так и в практическом плане. Наиболее важными среди них остаются следующие:

- фундаментализация образования на всех его уровнях и существенно более широкое развитие системы высшей школы, предполагающее все большую информационную ориентацию;
- разработка научно-обоснованной методологии использования информационных технологий в образовательном процессе;
- подготовка и переподготовка педагогических кадров к использованию и внедрению современных информационных технологий.

Процесс информатизации общества, а, следовательно, и системы образования оказал большое влияние на содержание и методику обучения студентов университета и педвузов. Современный образовательный процесс в вузе характеризуется высокой интенсивностью, в связи с большим объемом сообщаемых знаний студенту за единицу времени. Стремительно нарастающий поток информации, а также новейшие способы ее представления и передачи увеличивают разрыв между современным уровнем науки и ее преподаванием. Отмеченная особенность современного процесса обучения, в свою очередь, предъявляет свои требования к методике построения учебного процесса по отдельным дисциплинам, методике их преподавания с учетом всех аспектов внедрения средств информатизации.

В связи с этим традиционные методы и формы обучения утрачивают свою эффективность, а иногда и не соответствуют современным требованиям.

В рамках математических специальностей в педагогических вузах одной из базовой дисциплин предметной подготовки студентов является курс алгебры, определяющий содержание и качество профессиональной подготовки учителя-математика. Традиционные методы обучения, преобладающие при изучении вузовского курса алгебры, ориентированы на усвоение готовых знаний и репродуктивную учебную деятельность. Сегодня нужны такие методы обучения студентов, которые не только облегчали и ускоряли передачу знаний, но и обучали бы их приемам самостоятельной деятельности. В этом случае решение данной проблемы возможно при использовании информационных технологий в обучении.

Методологической основой для использования информационных технологий в курсе алгебры выступает известная в педагогике закономерность дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения, которая свидетельствует о невозможности, с одной стороны, реализации содержания учебной дисциплины вне дидактического процесса, а с другой, осуществления самого процесса вне конкретного содержания.

В любой методической системе центральными являются деятельность преподавателя и деятельность обучаемого, которые разворачиваются и развиваются в процессе обучения на основе содержания образования. Правильно выбранная методика способствует формированию у студентов научных понятий, раскрывает особенности изучения данного предмета, помогает в поиске наиболее продуктивных путей решения практических задач, обеспечивает специфику преподавания основ науки.

Разработка методики подготовки и проведения лекционных и практических занятий по алгебре в вузе ведется по следующим направлениям:

1. Подготовка лекций с использованием презентаций;
2. Создание банка задач по каждой теме курса, для которых необходимо использование компьютера в процессе их решения;
3. Перестройка методики преподавания курса с целью изменения психологии студентов в отношении применения информационных технологий;
4. Подготовка методических материалов для организации текущего и итогового контроля, научно-исследовательской деятельности студентов.

Изучение курса алгебры в университете с использованием информационных технологий можно представить в виде модели, представленной на рисунке 1.



Рис. 1. Модель учебного процесса при изучении курса алгебры с использованием информационных технологий

Остановимся более подробно на составляющих элементах этой модели.

В высшей школе традиционно сложились три основные формы работы при обучении алгебре — лекция, практические занятия и самостоятельная работа (курсовые и квалификационная работа). Рассмотрим особенности их реализации в контексте использования информационных технологий.

Одной из ключевых организационных форм обучения в высшей школе является лекция. Она дает систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывает состояние и перспективы развития соответствующей области науки, концентрирует внимание студентов на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулирует их активную познавательную деятельность и способствует формированию творческого мышления.

В процессе ведения лекционных занятий по алгебре, где необходимо разнообразное графическое сопровождение (рисунки, графики, таблицы, диаграммы и т.п.), преподаватель может использовать презентации на компьютере.

Простейшим инструментальным средством разработки презентаций для лекционных и практических занятий по курсу алгебры является приложение PowerPoint, имеющееся в составе пакета Microsoft Office, которое ориентированно на подготовку «презентационных» слайд-роликов, последовательно проектирующихся на экран с помощью мультимедийного проектора [2].

Формы использования презентации зависят, как от содержания занятия, так и от цели, которую ставит преподаватель.

Использование презентаций при изложении курса алгебры позволяет активизировать внимание студентов, иллюстрировать отдельные положения лекционного материала, освобождая время преподавателя на разбор учебного материала, позволяет наглядно структурировать материал в структурно-логических схемах, что закрепляет знания студентов.

Таким образом, освоение PowerPoint имеет смысл рекомендовать преподавателям и студентам вузов независимо от их базовой специальности в качестве простейшего и общедоступного инструментального средства для разработки программных средств поддержки преподавания учебных предметов демонстрационного характера.

Большие возможности для активизации познавательной деятельности студентов открывают практические занятия, являющиеся продолжением лекционных форм обучения, главная цель которых состоит в том, чтобы обеспечить обучаемым возможности практического использования полученных знаний.

Практические занятия являются гибкой формой обучения, связанные со всеми видами учебной работы (лекционным преподаванием, самостоятельной работой) и «предполагающие наряду с направляющей ролью преподавателя интенсивную самостоятельную работу будущих специалистов» [3, с. 118].

На практические занятия по алгебре выносятся узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки, а также вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения.

Большие возможности для развития познавательной самостоятельности и творческой активности создаются на практических занятиях при решении упражнений, которые, по мнению Г.И. Саранцева, «должны выступать в процессе обучения способом стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности» [4, с. 11]. Обучение через задачи способствует приобретению прочных и осознанных знаний по дисциплине.

При решении математических задач специалистами всего мира широко используются программные системы компьютерной математики (СКМ) универсального типа (MathLAB, Mathematica, MathCAD, Maple и др.), которые можно рассматривать как средства обучения, с помощью которых возможно не только вооружение студентов требуемыми знаниями, но и развитие творческой познавательной самостоятельности, повышение мотивации к изучению дисциплин. В нашей стране доля систем символьной математики (компьютерной алгебры) в инструментарии студента или преподавателя вуза пока ничтожно мала. И это самым отрицательным образом сказывается на качестве обучения. Между тем, математические системы — не более чем удобный и мощный инструмент для студента, педагогов. Математические системы широко применяются в системе образования передовых западных стран. Их освоение в нашей системе образования позволит говорить об интеграции нашей системы образования в мировую систему и о серьезном повышении роли фундаментального математического образования. Использование интегрированных пакетов стимулирует человека менять принцип подхода к решению задач. На первый план выходит комплексный подход к задаче — выработка принципа решения в общем виде. Т.е. главное — не получение конкретного ответа на поставленный в задаче вопрос, а нахождение общего алгоритма, что очень важно для современного специалиста.

Представляется, что системы компьютерной математики целесообразно внедрять в процесс обучения,

исходя из соображений разумной достаточности и необходимости.

Применение встроенных функций одной из систем компьютерной математики позволяет моментально (через доли секунд после ввода исходных данных) решить математическую задачу как в символьном (формульном) виде, так и в численной форме.

Практика применения систем компьютерной математики в учебном процессе свидетельствуют о том, что студенты, владеющие навыками их практического применения, резко опережают в успеваемости тех из них, кто таких навыков не имеет.

Основой вузовского образования является самостоятельная работа студента, поэтому все современные образовательные технологии направлены на то, чтобы приучить студентов работать самостоятельно, так как именно это качество дает возможность успешно адаптироваться в быстро меняющемся обществе. В связи с этим роль самостоятельной работы студентов в их познавательной деятельности играет немало важную роль. Привитие студентам навыков самостоятельной работы, умения самостоятельно пополнять свои знания и свободно ориентироваться в поступающей информации — сложный и длительный процесс.

В дидактике установлено, что развитие самостоятельности в процессе обучения математике происходит непрерывно от низшего уровня самостоятельности, воспринимаящей самостоятельности, к творческой самостоятельности — высшему уровню.

Эффективность самостоятельной работы студентов (СРС) обусловлена таким важным фактором как организация самостоятельной работы студентов, которая в значительной степени определяет качество процесса обучения и предполагает четкое определение видов и форм СРС, отлаженную работу читальных залов, компьютерных классов и др.

В связи с абстрактным характером курса алгебры, его изучение в вузе вызывает трудности у части студентов первого курса из-за отсутствия навыков самостоятельной работы. Поэтому перед преподавателем возникает проблема, максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, а также обеспечить формирование у студентов потребности самостоятельно приобретать знания, готовиться к практическим занятиям.

Различают два вида самостоятельной работы студентов по алгебре, осуществляемой под контролем преподавателя: аудиторная самостоятельная работа (на лекциях, практических занятиях) и внеаудиторная.

Выделим следующие содержательные элементы аудиторной самостоятельной работы при изучении курса алгебры в вузе: умение слушать и составлять конспекты лекций; чтение и анализ текстов, отражающих содержание курса; анализ примеров и задач; выработка правил и приемов по воспроизведению типовых алгоритмических задач; более глубокое и подробное изучение отдельных теоретических положений, методов и способов решения задач.

К самостоятельной внеаудиторной работе отнесем: изучение дополнительной литературы по курсу алгебры с последующим ее конспектированием; доработка и оформление лекций посредством выполнения заданных преподавателем заданий (восстановление пропущенной части доказательства, проведение доказательства по аналогии, доказательство следствий теорем, свойств); проработка материала по электронным учебникам, учебным пособиям; подготовка к практическим занятиям; выполнение курсовых и квалификационной работ; подготовка к контрольным работам, зачетам и экзаменам.

Ключевую роль при организации самостоятельной работы студентов играют современные информационные технологии, которые открывают студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, дают совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения с применением средств концептуального и математического моделирования явлений и процессов.

Использование информационных технологий существенно изменяет соотношение между аудиторной и внеаудиторной работой студентов в пользу последней. Открытость и доступность информационного ресурса обуславливает возможность студентам осуществлять самостоятельную деятельность в удобное для него время.

Самостоятельную работу студентов при изучении курса алгебры в вузе с использованием информационных технологий можно организовать посредством следующей системы:

- 1) работа с электронными изданиями в библиотеке, подготовка к практическим занятиям;
- 2) выполнение индивидуальных заданий по основным разделам курса;
- 3) промежуточная аттестация с помощью компьютерного тестирования;
- 4) тематические и индивидуальные консультации с преподавателями;
- 5) подготовка курсовых и квалификационных работ.

«Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением использования» [5, с. 124]. Информационную составляющую, обеспечивающую содержательный аспект подготовки специалиста в вузе, следует рассматривать в контексте решения задачи полного и адекватного представления обучающим и педагогу учебной и другого рода информации, способствующей гарантированному достижению поставленных дидактических целей. В качестве такой составляющей может, на наш взгляд, выступать электронный учебно-методический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины.

Разработанный комплекс по алгебре для студентов вуза, представляет собой дидактическую систему, в которую в целях создания условий для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и обучающимся интегрируются при-

кладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность других дидактических средств и методических материалов, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс. Структурное наполнение электронного учебно-методического комплекса по алгебре представлено на *рисунке 2*.

Отличительной особенностью электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), по сравнению с традиционными — печатными, является то, что появились новые возможности быстрого доступа к информационным образовательным ресурсам с помощью гипертекста — Интернет технологии. Благодаря гипертекстовому построению электронного учебно-методического комплекса, системе перекрестных ссылок, обучаемый может работать с его компонентами в свободном режиме и получать информацию различными путями, выбирая, таким образом, индивидуальную стратегию обучения.

Каждый элемент комплекса является не просто носителем соответствующей информации, но и выполняет специфические функции, определенные замыслом педагога. Внешний вид электронного учебно-методического комплекса представлен на *рисунке 3*.

Таким образом, комплекс представляет собой постоянно развивающую базу знаний в одной из предметных областей, и является как бы стержнем, вокруг которого формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию преподавателя и обучающегося.

Возможности электронных учебно-методических комплексов значительно шире возможностей печатных, так как на основе мультимедиа они объединяют в единую интегрированную систему самые разнообразные по назначению, содержанию и форме материалы, учитывающие, кроме того, и уровни подготовки студентов.

Использование учебно-методического комплекса в ходе алгебраической подготовки студентов вуза позволяет: интенсифицировать и индивидуализировать учебный процесс; значительно активизировать познавательную деятельность студентов, повысить ее стимулирующую составляющую; реализовать в процессе самостоятельной работы пользователей с элементами дидактического комплекса дружеский интерфейс и индивидуальный темп усвоения учебного материала; производить оперативный контроль за ходом усвоения знаний, формирования навыков и умений; вести статистику успеваемости и диагностировать уровень подготовки каждого обучающегося и группы в целом.

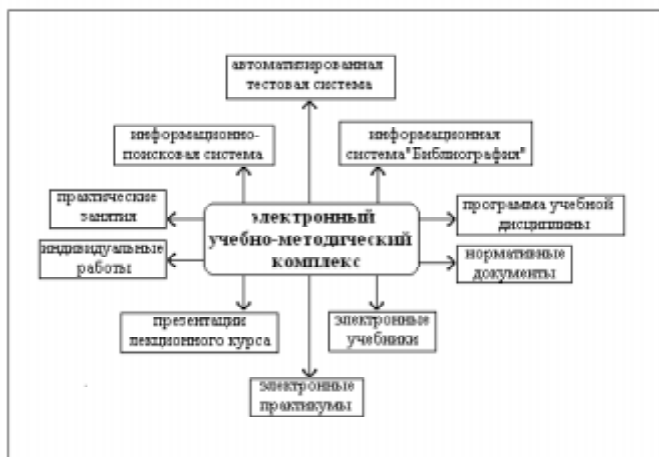


Рис. 2. Структурное наполнение электронного учебно-методического комплекса по курсу «Алгебра» для студентов специальности «Математика»



Рис. 3. Внешний вид структуры УМК

Основным методическим принципом применения информационных технологий в учебном процессе должна быть их совместимость с традиционными формами обучения. Для этого необходимо найти оптимальное сочетание средств информационных технологий с

традиционными средствами обучения, определить место каждого средства обучения и создать наилучшие условия для индивидуального использования этих средств студентами.

Библиографический список

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст]. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Солоницын, Ю.А. Презентация на компьютере [Текст]. — СПб.: Питер, 2006.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]. — М.: Высш. шк., 1991.
4. Саранцев, Г.И. Упражнения в обучении математике [Текст]. — М.: Просвещение, 1995.
5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст]. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.

Статья поступила в редакцию 17.12.08.

УДК 53 (07)

А.Ю. Шарова, соискатель ГАГУ, г. Горно-Алтайск

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Компьютерные технологии являются неотъемлемым компонентом в современной системе образования, а часто и основой общей культуры педагога. В статье рассмотрены проблемы, возникающие при реализации компьютерных технологий в процессе обучения, а также дидактические условия их оптимального использования.

Ключевые слова: барьер, дидактические условия, реализация, вопрос, технологические правила.

Во многих исследованиях подчеркивается тот факт, что реализация компьютерных технологий в процессе обучения становится возможной при устранении трех барьеров: психолого-физического, социального и терминологического.

Психолого-физический барьер общения возникает при нарушении границы личного пространства, размеры которого составляют примерно 60 сантиметров. Каждый человек избирательно регулирует присутствие в этом пространстве других людей и осуществляет это на основе личных симпатий и привязанностей (за исключением тех случаев, когда у него нет выбора или когда этот вопрос заранее решен и закреплён как норма, например, расположение учеников за одной партой, «притертость» пассажиров в транспорте в часы «пик» и т.п.). В противном же случае чрезмерная физическая близость воспринимается как вызов, как посягательство на личные интересы и действует либо раздражающе, либо подавляюще. Барьер физического порядка возникает и тогда, когда над сидящим человеком нависает фигура другого, занимающего более выгодную в физическом плане позицию, или когда один из них самовольно прибегает к тактильному контакту.

Социальный барьер общения характеризуется тем, что социальная роль, которую человек принимает на себя самостоятельно или под воздействием окружающих людей, определяет стиль и характер его взаимодействия с другими субъектами. Если учитель занимает позицию, выражаемую словами: «Не мешайте мне работать...», — то его социальная роль становится непреодолимым барьером в общении с учениками.

Третий барьер — *терминологический*. Причина его кроется в чрезмерном использовании учителем всевозможных специальных научных терминов и слов иностранного происхождения, значения которых подчас непонятны ему самому. Это создает у учащихся препятствие в общении, так как они спонтанно, сравнивая свою лексику с лексикой учителя, делают выводы о скудости и неразвитости своей речи. В результате этого дети зажимаются, не желая выставлять себя в неприглядном виде.

Устранив эти барьеры, педагог действительно получает возможность выстраивать общение с позиции «Мы»: «Мы приступаем к изучению новой темы...», «Нам необходимо еще раз вернуться к вопросу...», «Настало время проверить наши силы...» и т.д.

В ходе исследования нами выявлены «следующие дидактические условия оптимального использования обучающих компьютерных программ в учебном процессе:

1. Сведения, содержащиеся в компьютерных программах должны учитывать логику курса физики, быть тесно связаны с основным учебным методическим комплексом по физике.

2. Электронный учебный материал должен отражать общепризнанные теории и законы. Особое внимание при использовании электронных носителей следует уделить применению правильной научной терминологии и точных формулировок научных понятий.

3. Учебные материалы представленные на электронных носителях должны быть доступны для усвоения и не вызывать перегрузки учащихся.

4. Компьютерные обучающие программы должны быть просты к применению учителем.

Для успешной реализации данного условия необходимо, чтобы привлекаемый электронный учебный материал соответствовал целям и задачам формирования знаний и умений учащихся в рамках изученной темы, их теоретической и практической подготовке к работе с электронными ресурсами по физике, а также методам и приемам изучения конкретной темы по физике.

5. Электронные учебные материалы по физике должны способствовать формированию у учащихся научных понятий.

Для реализации данного условия необходимо адаптировать существующие программы по физике не всегда ориентированные на обеспечение формирования системы научных понятий, с использованием планов общенного характера.

6. Электронные учебные материалы должны способствовать развитию теоретического мышления учащихся. Формирования у них представлений об окружающем мире.

Реализация данного условия опирается на положение о том, что отбор электронных учебных материалов должен формировать у учащихся научное мировоззрение, убеждения в объективности изучаемых физических понятий и законов, познаваемости явлений природы и возможности использования полученных знаний для преобразования окружающего мира» [1, с. 25].

Основанием использования компьютерных программ при обучении физике является ориентация учащихся на формирование активной учебной деятельности.

Основой целью в применении компьютерных программ по физике в развивающем обучении является «не получение знаний, умений и навыков по конкретной теме или разделу, а овладение методами и приемами познавательной деятельности, то есть способами получения новых знаний» [2, с. 9]. При этом мы считаем, что самостоятельность учащихся в работе с компьютерными программами определяется уровнем сформированности методов и приемов их учебно-познавательной деятельности. Поэтому целесообразно рассмотреть совершенствование организации самостоятельной работы учащихся на учебных занятиях по физике в условиях развивающего обучения.

Пробуждению интереса и активизации теоретического мышления учащихся во время их работы с компьютерными обучающими программами способствует использование педагогом вопросов различного уровня: репродуктивных, частично-поисковых, проблемных.

Репродуктивный вопрос предполагает воспроизведение ранее известной информации или какой-либо мысли, высказанной в разговоре. От собеседника требуется передать информацию другим людям, не исказив смысла. Репродуктивные вопросы довольно часто звучат на учебном занятии, особенно во время опроса по домашнему заданию, когда учитель оценивает точность воспроизведения учебного материала. Используя этот тип вопросов, педагог тренирует память своих подопечных, дисциплинирует и развивает ответственность за порученное дело. Однако злоупотребление репродуктивными вопросами ведет к пассивности учеников, препятствует развитию у них самостоятельного творческого мышления, уверенности в себе, ставя их в зависимость от авторитетного мнения, а порой от шпаргалки.

Примерами таких вопросов могут быть такие, которые связаны с воспроизведением дат, фамилий, числовых значений, записи формул, законов и т.д.

Например, при изучении раздела «Электростатика» и использовании программы «Подготовка к ЕГЭ. Физика 9-11 классы» можно задать следующие вопросы:

1. Кто из ученых внес значительный вклад в создание раздела «Электростатика»?
2. Рассчитайте силу кулоновского взаимодействия.
3. Из приведенных формул выберите те, которые относятся к разделу «Электростатика» и т.д.

Не менее распространен и другой тип вопроса — риторический. *Риторический вопрос* — это скорее утверждение, произносимое в вопросительной форме, поэтому нет смысла требовать на него ответа, ибо этот ответ будет всего лишь формальным откликом, подтверждающим присутствие собеседника. Специалисты по ораторскому искусству используют риторический вопрос, чтобы украсить свою речь, заполнить паузу, вызвать доверие учеников, получить от них позитивный отклик на выдвигаемый тезис. Примеров здесь можно привести множество: «Кто после таких доводов усомнится в справедливости сказанного?» и т.д. Умелое применение риторического вопроса позволяет педагогу управлять вниманием учеников, повышать их уверенность в себе и своих знаниях, выстраивать более демократичный стиль общения.

Примером такого вопроса может быть следующий: «Некто утверждал: «Магнитное поле существует вокруг проводника, по которому течет ток». Справедливо ли данное высказывание? Обоснуйте свое утверждение».

Третий тип вопроса — *проблемный*. Он используется в целях создания интеллектуального затруднения ребенка, когда он не может решить проблему известными ему способами, и это заставляет его искать новые варианты действий. Постановка проблемного вопроса имеет ряд особенностей: он должен быть ориентирован на уровень знаний и представлений учащихся, должен учитывать их умение самостоятельно решать проблемы, а также соотноситься с психологическим климатом в группе и состоянием отдельных учеников. К вопросам данного типа относятся:

1. Как можно еще увидеть линии электрического поля?
3. Каким еще способом можно обнаружить электрическое поле?
5. Составить план дальнейшего выполнения задания.
6. От чего будет зависеть кулоновская сила?
7. Каким способом можно изменить кулоновскую силу?

Достоинством проблемного вопроса является творческий характер последующей деятельности, но его применение ограничивается временным фактором, так как самостоятельный поиск ответов требует больших усилий и времени.

В заключении следует подчеркнуть, что целесообразно выделить некую совокупность технологических правил информативного демонстрационного воздействия, которые способствуют осознанию и пониманию учащимися работы с компьютерными программами, развивающие их самостоятельность.

1. Предлагаемый учащимся в компьютерных обучающих программах наглядный материал должен быть доступен, прост (не загроможден деталями) и понятен. Например, представленная в компьютерной программе модель атома: включает упрощенную планетарную конструкцию, в которой в центре выделены ядро (подобие Солнца) и вращающейся по орбитам электрон (подобия планет). Такой рисунок позволяет сконцентрировать внимание учеников на главных структурах модели атома, осознать физическую причину существования самой системы электрически заряженных частиц (заряды отображены в цвете и знаках) и возможности поглощать и излучать кванты света.

2. Следует стремиться к тому, чтобы используемый наглядный (или демонстрационный) материал оказывал воздействие на максимально возможное количество органов чувств.

3. Обязательно подкрепление демонстрации речью. Речевое пояснение в сочетании с наглядностью углубляет постижение и осмысление предмета разговора, способствует адекватному восприятию и пониманию.

4. Экран, монитор должен иметь горизонтальное расположение с соотношением сторон 3:4, а скругленные углы повышают информационную емкость формы. Наиболее значимую информацию рекомендуется располагать в верхней половине формы, в ее правом углу.

5. Отдельные элементы, заключенные в какую-либо форму, приобретают упорядоченность, поэтому, разрабатывая авторскую компьютерную программу, педагогу следует очерчивать выводы прямоугольником, овалом, окружностью.

6. Размеры букв на экране монитора должны быть не менее 14 шрифта. Увеличение размера букв повышает убедительность. Витиеватые буквы требуют больших усилий учащихся при прочтении, но по этой же причине оставляют более глубокий след в памяти ученика.

7. Использование цветового разнообразия облегчает восприятие, так как цвет распознается легче и быстрее, чем форма, размер, число.

Дальнейшее развитие компьютерных технологий связано с расширением дополнительных (комплектующих) слагаемых, с одной стороны, и с углублением изучения уже выявленных — с другой. К числу пер-

спективных направлений относятся такие разделы, как технология создания проблемной ситуации, технология педагогического средства, специфика педагогического общения с учащимися, технология педагогической импровизации, которая является базовым при формировании теоретического интегративного мышления.

Библиографический список

1. Шарова А.Ю. Методические рекомендации по использованию компьютерных технологий в учебном процессе. — Горно-Алтайск, ГАГУ. 2009.
2. Гурьев А.И. Роль компьютерных технологий в процессе обучения физике. — Горно-Алтайск, ГАГУ. 2009.

Статья поступила в редакцию 17.01.09.

УДК 53 (07): 8.085

А.К. Алексеевнина, аспирант ТГПИ им. Д.И.Менделеева, г.Тобольск, Тюменская область

КУЛЬТУРА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Культура речи учителя является компонентом общей культуры человека и педагогического мастерства. В статье дано определение понятия «культура речи учителя физики», выделены общие и специфические черты речи учителя физики. Предложены некоторые общие способы развития культуры речи учителя физики.

Ключевые слова: культура речи, культура речи учителя, учитель физики.

Успешное взаимодействие педагога и ученика возможно в условиях эффективной грамотной речевой коммуникации. Знания о речи и умение общаться необходимы каждому культурному человеку, а учителю — особенно. Учителю безнравственно допускать погрешности в собственной речи, он — речевая личность и коммуникативный лидер, сказанное им не только запоминается, но и многократно воспроизводится.

Термин «культура речи» многозначен. В широком смысле он имеет синоним «культура языка» (подразумеваются образцовые тексты письменности и потенциальные свойства языковой системы в целом). В узком смысле, культура речи — это конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях повседневного устного и письменного общения. Понятие «культура речи» включает в себя две ступени освоения литературного языка: правильность речи т.е. соблюдение норм и речевое мастерство, что означает не только следование нормам литературного языка, но и умение выбирать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый и т. п. Кроме этого, культурой речи называют самостоятельную лингвистическую науку. Термин «культура речи» некоторыми исследователями понимается как качество речи и как наука о качестве речи. При этом часто наблюдается такая близость этих значений, что вне широкого контекста их бывает трудно разграничивать. Например: критерии культуры речи (критерии культурной речи и критерии науки о культуре речи).

Культура речи — совокупность таких качеств речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными целями и задачами.

Специфика речевого взаимодействия в учебной сфере исследуется достаточно интенсивно В.И. Аннушкиным, В.И. Кан-Каликом, А.А. Леонтьевым, А.К. Михальской и другими учеными, в трудах которых рассматриваются риторические основы учебного общения, педагогические стили общения, условия эффективности педагогической речи. В работах Н.Д. Десяевой, Т.А. Лебедевой, Л.Н. Ассуриной [1] рассмотрены речевые средства организации учебного процесса, коммуникативные качества речи, произведен анализ профессио-

нальной педагогической речи. А.А. Мурашов [2] приводит в своих работах нормативность и целесообразность речи учителя. В области речевой подготовки будущих учителей физики огромный вклад внесла А.В. Усова. Антониной Васильевной разработаны планы обобщенного характера, которые помогают точно, понятно и правильно излагать суть физических теорий, явлений, законов. Она отмечает важность учебных конференций по физике в развитии устной речи учащихся, умения грамотно, логически последовательно излагать отобранный для доклада материал.

Учителю важно сознавать тот факт, что его речь является средством обучения. К речевым средствам организации учебного процесса относятся справочные фразы, комментирующие высказывания, дивертивные фразы, повторы, межличностная аккомодация, прерывание речи школьников, самоперебив, метатекст [1, с. 28-29]. Задача речи — организация учебной деятельности школьников, формирование у них знаний и умений, интереса к предмету, различных познавательных установок. Предмет речи — различные компоненты содержания обучения: понятия, закономерности, методы анализа материала и т.п.

Культура речи учителя — это характеристика речи, выражающаяся в соблюдении норм литературного языка, качестве грамотной речи и коммуникативной целесообразности основных стилистических и риторических параметров, позволяющие в системах общения: «учитель-ученик», «учитель-родитель», «учитель-учитель» при соблюдении этики общения обеспечить наибольший эффект в реализации образовательных целей.

Рассмотрев компоненты речевых средств организации учебного процесса, можно отметить инвариантность их структуры по отношению к преподаваемым предметам. Однако, каждое из перечисленных средств конструируется на предметном материале. Поэтому для учителя физики особую значимость приобретает владение научной терминологией, умение писать и читать физические формулы, законы, явления природы, технические факты и т.п.

Физика относится к точным наукам, требует, прежде всего, четкости выражения мысли. На примерах физических формулировок и определений учитель может показать учащимся, как можно внимательно и береж-

но относиться к слову. Например, *испарение — вылетание молекул с поверхности жидкости...* Нужно *испарение — процесс парообразования, при котором в пар переходят молекулы с поверхности жидкости.*

Следует подчеркнуть, что снижение эффективности обучения связано с допущением содержательно-речевых недочетов: нечеткости высказываний, неправильного использования физических терминов, неуместного применения образных выражений, неуместного перехода с демонстрации к проблеме, нелогичного объяснения задачи и пр. Поэтому так важно владение учителем нормами литературного языка и знание точных определений физических понятий, формулировок законов, четкое произношение единиц измерения физических величин. Бытующее среди некоторых преподавателей физики мнение, что научить ребят хорошо решать задачи, выполнять лабораторные работы, понимать и знать теоретический материал можно, не уделяя внимания их речи, несовместимо с задачей развития творческой личности, интереса к предмету.

Правильность — это обязательное первостепенное качество любой речи, и речи учителя в особенности. Слушая учителя физики, ученики не должны отвлекаться от содержания, смысла речи из-за неправильного произношения слов, а также нестандартно построенной фразы, которая зачастую может замедлить понимание учащимися без того сложного материала по физике. Правильная речь — это речь, в которой соблюдаются все нормы современного литературного языка. Будущему учителю важно усвоить все типы норм:

Типы норм	Примеры типичных ошибок
Акцентологические (правила ударения).	Сложности возникают со словами, имеющие подвижное ударение — <i>среда (вещество) — средé — сре́дам — сре́дами.</i>
Орфоэпические (правила произношения).	В словах иноязычного происхождения согласные [т], [з], [с], [п], [р] перед <i>е</i> обычно произносятся твердо: <i>герц, децибел, тесла</i> . А согласные [б], [в], [м], [п] перед <i>е</i> произносятся мягко: <i>Беккерель, вебер.</i>
Лексические (правила словоупотребления).	Смещение разных по значению слов — <i>руководитель представил (предоставил) полную свободу в выборе темы физического эксперимента. Большинство (большая часть времени) времени.</i>
Словообразовательные (правила образования слов).	Жаргонные «усечения» — <i>«телик», «велик», «кило».</i>
Грамматические (правила образования грамматических форм и сочетаний слов и объединения их в предложения).	1. Морфологические нормы: Затруднения в существительных вызывают вариативные формы родительного падежа множественного числа: в разговорной речи уместны — <i>грамм, килограмм</i> , а в письменной речи предпочтительнее — <i>граммов, килограммов</i> . 2. Синтаксические нормы: Неправильное построение с предлогами: <i>«доклад по работе»,</i> вместо <i>«доклад о работе»</i> . <i>Весом в 2 кг,</i> вместо <i>весом 2 кг</i>
Орфографические (правила написания слов).	Из-за орфографических ошибок, слово может иметь совсем другой смысл. Например, <i>обучение физики</i> (не обучение по предмету, а обучение самой физики).
Пунктуационные (правила постановки знаков препинания).	При оформлении письменной речи учителя очень важно знать правило постановки знаков: «,», «?», «!», «...», «», «;», «:», «-», «()», «»». <i>На явлении дифракции основано замечательного оптического прибора, дифракционной решетки.</i> (Получается перечисление, а на самом деле дифракционная решетка и есть этот оптический прибор).

Точная речь — это речь, в которой адекватно отражается действительность и однозначно обозначено словом то, что должно быть сказано. Если учитель физики не знает свой предмет (предмет речи), то он исказит ее, и его речь не будет точной. Знание предмета речи (физических понятий, законов, теорий, формул

и т.д.) — условие экстралингвистическое, т.е. лежит за пределами языка, но оно обязательно. Например, *уран — химический элемент, Уран — планета, дифференцировать — решать проблему по частям, дифференцировать — находить дифференциал.*

Выразительная речь — это речь, свойства, особенности, структура которой вызывают и поддерживают внимание и интерес слушателей. При объяснении учителем физики абстрактного понятия можно использовать метафору (употребление слов в переносном значении), что помогает сделать понятной позицию педагога. Например, *построить схему, раскрыть вопрос*. Также используется сравнение (сопоставление предметов, имеющих общий признак). Сравнение является одним из способов познания внешнего мира, поэтому без сравнения не обходится ни сама наука, ни ее язык. Например, *электроны — это совсем не шарики-пылинки, а некоторые во многом еще загадочные сгустки материи, которые ведут себя не только как частицы, но и как волны. Электроны движутся по орбитам вокруг ядра (не бильярдный шар). Материальная точка — это не чернильная точка, а точка, обладающая массой*. Закономерно использование в речи учителя эпитета. Эпитет — слово, определяющее предмет или действие и подчеркивающее в них какое-либо характерное свойство, качество. Например, *стекание электрического заряда, чувствительность прибора*. Наиболее актуальной фигурой (синтаксическая конструкция) в объяснение речи учителя физики — антитеза (противоположение), например, *в колебательном*

контуре уменьшение энергии магнитного поля сопровождается увеличением энергии электрического поля. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки — это кашель; нулевые звуки — это паузы, а также звуки — «хм-хм», «э-э-э» и др.

Блогозвучание предполагает наиболее совершенное, с точки зрения говорящих на данном языке, сочетание звуков, удобное для произношения и принятое для слуха. К примеру, речь становится неблагозвучной в тех случаях, когда рядом оказываются одинаковые или похожие слоги: *из-за (вследствие) зависимости*

сопротивления от температуры...

Чистая речь — это речь, в которой нет чужих литературному языку элементов. Трудно уследить за мыслью учителя, если его речь засорена словами-паразитами: *значит, ну, вот, так сказать, как бы...* Например, *тема нашего урока, ну, в общем, мы до нее сейчас*

сами дойдем. Вот, например, можно, в общем, рассмотреть несколько, так сказать, способов соединения проводников... Говоря о засорении речи учителя, следует заметить, что в этом проявляется неумение ясно мыслить, подбирать нужные слова. Учителю необходимо понимать, что слово — это дело, оно требует большой работы, усилий, строгого, критического отношения.

Богатство речи — определяется, использованием богатства языка. О богатстве языка судят не только по количеству слов, но и по смысловой их насыщенности, способность употреблять одно и то же слово в разных значениях. Например, *идет процесс (проходит во времени), ученые-физики шли на все, чтобы получить результат (проявить решимость), световой луч до Земли идет несколько лет (находится в пути). Вес кубика равен 5 Н (сила давления на опору), вес физической теории (значимость).*

Образность речи создается благодаря употреблению слов в переносном значении. Например, *протекание физического процесса* (протекание не жидкости, а изменение во времени параметров процесса).

Логичная речь — это речь, состоящая в соответствии связей речи связям предмета и явлений в реальной действительности. Причиной нелогичности высказывания может стать подмена понятия, которая часто возникает в результате неправильного словоупотребления, особенно часто используют родовое наименование вместо видового, и это не только лишает речь точности, приводит к утрате тех конкретных сведений, которые составляют живую ткань повествования, но придает стилю оригинальную, подчас канцелярскую окраску. Некоторые требования логичности речи нарушаются в предложениях с одновременными именами и обобщающим словом (сочетание родового понятия с видовыми). Например: *В лаборатории электромагнетизма есть амперметр, вольтметр, приборы для измерения физических величин* (получается, что первые приборы не измеряют физические величины).

Уместная речь — это речь, в которой языковые средства выбираются в соответствии с целями высказывания и адекватны условиям ситуации общения. Уместность требует от учителя физики гибкости его речевого поведения: умения определить пригодность, целесообразность слов, форм и оборотов. Молодые учителя любят иногда блеснуть перед учащимися своей «ученостью», часто это происходит не намеренно: просто привыкли выражаться научным языком вузовского учебника.

Произносительная сторона речи: хорошая дикция, выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии произносительных норм литературного языка, темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная речь.

Знание круга вопросов, связанных с понятием **культуры речи** как науки, а также постоянная речевая практика, специальные задания, владение литературно-языковыми нормами, регулярные тренировки и расширение речевого опыта будут способствовать формированию речевой культуры специалиста любой области, в том числе учителя физики.

Однако в процессе обучения общей физике встречается ряд объективных трудностей, которые создают определенные сложности в процессе формирования культуры речи.

Во-первых, следует отметить слабый уровень физической культуры у значительной части студентов I кур-

са. Современная форма вступительных экзаменов по физике (ЕГЭ) не способствует определению уровня развития речи абитуриентов.

Во-вторых, переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура) привели к скомканности, сокращенности базовых дисциплин, преподаваемых на младших курсах. Ведь теперь за четыре года необходимо практически завершить общую подготовку специалиста.

В-третьих, на подготовку молодого специалиста по общей физике по ГОСу отводится 1566 часов: 778 — аудиторных и 788 — на самостоятельную работу. Из них 4 часа лекций в неделю, только 2 часа в неделю отводится лабораторным занятиям по общей физике и 3 часа в неделю на практические занятия, в течение которых студент имеет теоретическую возможность развивать свою «физическую» речь. Но и это время, ввиду достаточно сложной программы по физике, тратится преподавателем, как правило, на анализ и решение задач, т.к. практически на каждом занятии рассматривается новая тема. При этом речевое общение со студентами сводится к минимуму: короткие ответы на вопросы преподавателя, а также короткие диалоги с преподавателем при опросе у доски.

В проведенном нами экспериментальном исследовании культуры речи будущих учителей физики (студентов вузов) и способов ее развития моделировались определенные виды речевой деятельности: описание, повествование, рассуждение и предлагались соответствующие задания, например, такого типа:

- Выберите из текста учебника по определенной теме те высказывания, которые относятся к повествовательному и описательному виду речевой деятельности. Подготовьте и проведите фрагменты уроков в этих двух «жанрах».
- Выделите в учебнике физики задания, требующие индивидуального и коллективного выполнения. Какие речевые средства вы будете использовать при проведении индивидуальной работы? Проведите фрагменты уроков с выполнением этих заданий.
- Выберите в предложенном вам тексте рассуждения индуктивного характера. Составьте сами подобное рассуждение. Используйте его во фрагменте урока.
- Найдите в тексте рассуждения дедуктивного характера. Постройте собственное подобное рассуждение. От каких условий зависит применение того и другого способа рассуждения в обучении?
- Опираясь на разнообразные речевые средства, сконструируйте фрагмент урока с использованием проблемных вопросов.
- Составьте модель монологического изложения одной и той же темы на факультативном занятии, на уроке и познавательном вечере по физике. Объясните различие речи в зависимости от этой ситуации общения.
- Трансформируйте данные тексты в модели фрагментов урока с учетом аудитории учащихся разных классов.
- Дайте словесное описание предложенного вам графика физического процесса.
- Составьте рассказ, дополнив каждый фрагмент группы 1 группы его продолжением из группы 2 (они расположены в беспорядке).

Причиной изменения скорости является...	$1H=1m/1a$
Шьютон - это сила...	$\Gamma=mg$ (формулу прокомментировать)
Причиной падения всех тел на землю...	... сила
Чтобы определить силу тяжести...	9,8 м/с
.....

- Описать физическое явление (опыт, закон, теорию, прибор, механизм) по обобщенным планам А.В. Усовой.

Производится видеосъемка студентов во время устного ответа на занятиях, выступления на конференциях, защиты курсовых и творческих работ, а также во время педагогической практики студентов. Сначала студентам предлагается проанализировать самим выступления сокурсников, а затем видеозапись анализируется совместно с автором статьи, отмечаются поло-

жительные и отрицательные стороны выступления. Интересно, что студенты не видят те ошибки товарищей, которые сами допускают.

В данной статье затронуты наиболее общие вопросы, важные для нас на данном этапе. К сожалению, рамки нашей статьи не позволяют подробнее рассмотреть все аспекты изучаемой нами проблемы. Но очевидно, что проблема развития речи студентов-физиков педагогических вузов очень актуальна и требует дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассурирова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. — М.: Гардарики, 2005.
3. Мурашев, А.А. Культура речи учителя. — М.: Московский психолго-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.

Статья поступила в редколлегия 14.12.08

УДК 378

И.Ю. Павлова, канд. пед. наук, доц. КГУКИ, г. Казань

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА: КОМПОНЕНТЫ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ

В статье представлен раздел диссертационного исследования, посвященного разработке теоретических основ формирования эстетической культуры личности студента вуза, обоснована актуальность проблемы в современных условиях развития нашего общества, изложены структурные компоненты и качественные показатели эстетической культуры личности студента вуза, разработанные на основе применения интегративного подхода в разработке составляющих ее элементов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание студентов, эстетическая культура личности, структура, компоненты, качественные показатели.

Модернизация системы высшего образования основывается на повышении качества подготовки выпускников вузов, познавательной и творческой активности субъекта обучения, профессиональной и личностной их самореализации. Это обусловлено возникшей в последнее время потребностью в интегрированной, социально адаптированной личности, способной эффективно функционировать в профессиональной деятельности, которая предполагает значимость все более высоких требований к интеллектуальным, физическим, психическим и адаптивным ресурсам человека. Приоритетные направления развития современного высшего образования актуализируют проблему духовно-нравственного развития личности. Любые изменения в социуме оказываются не только безуспешными, но и бессмысленными, если они не находят опоры в духовной жизни личности, не имеют возможности выйти на новый уровень духовного развития, как творец и созидатель духовных ресурсов, а превращается лишь в пассивного потребителя социальных возможностей, в придаток технологических систем.

В современной социокультурной среде активно формируются различные молодежные субкультуры, увлечения личностью далеко за рамки реальности и актуальности бытия: скинхеды (в переводе с английского — бритоголовые); рэперы — движение молодых людей, которые пиком современной музыкальной культуры

считают мелодекламацию, т.е. умелый подбор рифмованных слов в такт музыкального сопровождения; брейкеры — танцы с элементами акробатики и спортивной гимнастики под ударное ритмизованное музыкальное сопровождение и т.д. Погружение личности в виртуально-экстремальную действительность, «параллельное пространство» лишает ее возможности самореализации и творческого самовосполнения в современном обществе, что обусловлено глобальными процессами вымывания истинной культуры из социокультурной среды, приводящей к бездуховности общества, потере нравственных ориентиров у молодежи, к утрате значимости творческого проявления личности.

Такое положение явного дефицита духовности и нравственности в молодежной среде особо актуализирует проблему эстетического воспитания студенческой молодежи, что означает в числе ее многих составляющих, воспитание гармонии интеллектуального, духовного и творческого в личности, способностей к эстетической деятельности, эстетическому саморазвитию, эстетической самоактуализации, стремление к активному участию в общественно-полезной деятельности. В этой связи, возникает необходимость глубже исследовать этот процесс в учебно-воспитательных учреждениях, в частности, в высшей школе, где факты проявления бездуховности молодежи в настоящее время, к сожалению, присутствуют. Это и отрицание патриотизма как общественной ценности, игнорирование социальных норм поведения, отрицание положительного опыта прошлых поколений, потребительский взгляд на образование, преувеличение роли материальных потребностей и путей легкого обогащения, аморальные и социальные виды деятельности, негативные личностные качества и т.д. Таким образом, проблема форми-

рования эстетической культуры личности студента вуза является особо актуальной.

В направлении нашего исследования рассмотрим сущность понятия «эстетическая культура личности». В течение длительного времени эстетическая культура рассматривалась, в основном, в социальном аспекте как функция социального целого. Эстетическая культура личности имеет глубокую сущностную определенность, связанную с процессами эстетического развития личности. В педагогической теории и практике применяется личностный подход к анализу эстетической культуры, который позволяет выявить процесс приобщения личности к культуре общества и присвоения ее ценностей. Современный студент имеет множество возможностей самостоятельного, так называемого, «эстетического развития» аудио — видео средствами, через Интернет и т.д. Это «информационное эстетическое развитие» в нашей действительности нередко воспринимается как эстетическое воспитание личности. В данном случае, мы можем утверждать, что высшее образование и уровень определенных теоретических знаний о культуре и искусстве не являются показателями сформированности эстетической культуры личности. В этом должны быть задействованы и нравственно-эстетическое восприятие, осмысление, эмоциональное и чувственное переживание, художественно-творческая деятельность, которые, в целом, и являются частью «культурного бытия» личности.

В работе современных ученых-педагогов утверждается, что эстетическая культура личности представляет собой целостное единство эстетического сознания и активной эстетической деятельности [1]. В этом исследовании, посвященном вопросам эстетического воспитания студентов в высших учебных заведениях, предложена структура эстетической культуры личности, которая состоит из следующих ее компонентов: а) эстетическое сознание; б) художественно-эстетическая деятельность. Эстетическое сознание включает в себя: а) эстетическое восприятие; б) эстетический вкус; в) эстетические потребности и интересы; г) эстетическое чувство; д) художественно-творческие способности; е) художественно — образное мышление. Художественно-эстетическая деятельность состоит из следующих элементов: а) эстетический аспект всех видов деятельности; б) творческая деятельность по созданию произведений искусства и других эстетических ценностей [1]. Мы придерживаемся вышеизложенной трактовки понятия «эстетическая культура личности», но в условиях современной парадигмы образования и, исходя из задач нашего исследования, составляющие структурные компоненты эстетической культуры личности студента вуза необходимо расширить и дополнить.

Любая деятельность субъекта обучения, также как и просто личности, возможна при наличии ее физического и психического здоровья. Физическое и психическое здоровье — это основа жизнедеятельности человека в единстве и взаимодействии с природой. И процесс эстетического воспитания студента должен планироваться в соответствии с его физическими и психическими особенностями, способствовать дальнейшему укреплению и развитию здоровья личности. Уместно в данном случае привести известное выражение: «Красота — это здоровье». Здоровье, творчество и духовность — это три «кита», на которых держится социальное и профессиональное благополучие личности. Первичным, несомненно, является физическое здоровье, которое, в свою очередь лежит в основе психического развития личности, дальнейший процесс приводит к духовному развитию человека, к нравственному самосовершенствованию. Мерой духовного развития становится степень ответственности личности за свое

физическое и психическое благополучие. Проблема здорового образа жизни в студенческой среде особо актуальна, так как здоровье — это качественная предпосылка будущей успешной профессиональной деятельности, общественной и творческой активности, самореализации личности. В научном исследовании утверждается: «...во всех образовательных учреждениях необходимо внедрять здоровье-сберегающие технологии и обучать таким технологиям педагогов, особо необходимо позитивное воздействие на формирование навыков здорового образа жизни» [2, с.70]. И решающее значение в направлении развития позитивных воздействий принадлежит эстетическому воспитанию студентов.

Ценностные ориентации личности — это качественный показатель эстетической культуры студента вуза. Они выполняют роль внутренних стимулов и критериев, с опорой на которые студент осуществляет свое поведение и эстетическую деятельность. Ценностные ориентации мы относим к духовно-нравственной сфере личности студента. Духовность, являясь фундаментальным свойством человека, интегрирует в себе духовные потребности и способности личности самореализовывать себя в поисках истины в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости. Духовность и нравственность — это первооснова культуры личности, фундамент воспитания эстетической культуры личности. В своей работе [3] ученый — педагог В.И. Андреев отмечает, что ценностные ориентации личности выступают в качестве ориентиров и критериев цепи — «Образ мира» — «Образ — Я» — «Образ будущего», и если наше воспитание будет ориентировано на то, что в эпицентре ценностных ориентаций саморазвивающейся личности будут Человек, Труд, Мир, Свобода, Совесть, Справедливость, Добро, Истина и Красота, то мыведем подрастающее поколение в мир гуманной педагогики, а самого воспитанника приобщим к общечеловеческим идеалам и ценностям.

Ведущая роль в характеристике эстетической культуры личности студента принадлежит его потребностям. Эстетические потребности личности взаимосвязаны с проявлением мотивации, как причины побуждающие активность ее действия. Духовность и нравственность — это показатель значимости потребностей и убеждений личности, что соответственно выделяется в структуре эстетической культуры личности как ценностно-смысловой компонент. Эстетическая деятельность личности возможна при наличии у нее художественно-творческих способностей, эстетических знаний, умений и навыков. Особое внимание необходимо уделять развитию этики и правил поведения в окружающей социосреде, а также соблюдению норм морали. Развитие этих личностных качеств осуществляется в процессе эстетического воспитания студентов, в частности, в процессе их основной (учебной) и вспомогательной (внеучебной) деятельности. Любая эстетическая деятельность основывается на первоначальном восприятии, понимании, осмыслении и сопереживании эстетического объекта, что непосредственно вызывает богатство эстетических чувств и эмоций. Кроме этого, эстетическое сознание характеризуется и развитым эстетическим вкусом. В истории развития эстетической мысли вкус рассматривался как центральный элемент культуры личности. «В своей сущностной основе эстетический вкус — это постоянно действующий механизм настройки индивида на движение к цели, воплощающий в себе его концентрированное представление о прекрасном, гармоничном, совершенном, целесообразном...» [4, с 123]. Развитый эстетический вкус характеризует высокий уровень эстетической культуры личности.

Общество в современных условиях предъявляет к личности выпускника вуза особые требования — это наличие высокого творческого потенциала личности, а под этим подразумевается и высокая культура творческого саморазвития. Творческое саморазвитие личности — это интегративная характеристика ее процессов «самости», среди которых системообразующими компонентами выступают самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация. Когда речь идет о культуре творческого саморазвития личности, то это подразумевает то, что она может выступать как синоним степени полноценности знаний, умений, навыков, способностей, ценностных ориентаций, потребностей, которые в их целостной совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности. Философы и психологи обратили внимание на то, что личность целостно воспринимает, осознает себя в этом мире, как большое «Я». Путь к творчеству у личности начинается с осознания и создания «Я — концепции» творческого саморазвития [3; 5; 6].

В процессе эстетической деятельности студента важную роль играют моменты особого подъема сил, психическое состояние вдохновения. Нет никаких оснований противопоставлять вдохновение творческой деятельности, составляющей его основу. Вдохновение — это не наитие, не откровение, а момент в творчестве, возможный только в том случае, если он сбалансирован здоровым психическим состоянием и подготовлен трудом. Творческое воображение в системе качественных показателей эстетической культуры студента имеет важное значение. Творческое воображение — это такой вид умственной деятельности, который направлен на образование новых структур, идей, проектов на основе сочетания или рекомендации известных элементов. В процессе эстетической деятельности студента часто требуется высокоразвитое творческое воображение, соединенное со смелостью суждений и решительностью действий.

Важную роль в формировании эстетической культуры личности студента вуза играют развитие способностей к самооценке своей деятельности и наличие волевых качеств личности. Самооценка — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Постановка вопроса «кто Я?», «какой Я?» — закономерный результат предшествующих процессов развития. «Проявление самооценки не что иное, как рост самостоятельности, переход от системы внешнего управления к самоуправлению» [7, с. 166]. Это наиболее существенная и наиболее изученная в психологии сторона самосознания личности, с помощью самооценки происходит саморегуляция поведения личности. Воля — это сознательная организация и саморегуляция активности, направленная на преодоление внутренних трудностей это, прежде всего, власть над собой, над своими чувствами, действиями. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом обнаруживает такие волевые качества, как целеустремленность, инициативность, смелость, решительность, организованность, способность к саморегуляции деятельности.

Выше представлены качественные показатели эстетической культуры личности студента вуза, которые необходимо сгруппировать по их характерным особенностям и признакам. Такие качественные характеристики личности студента как: а) физическое и психическое здоровье, волевые качества личности образуют психофизический компонент эстетической культуры личности; б) эстетические потребности, эстетический

интерес и мотивы эстетической деятельности — мотивационный компонент; в) духовно-нравственные качества личности, принятие и следование общечеловеческим ценностям, ценностные ориентации в культуре и искусстве — ценностно-смысловой компонент; г) художественно-творческие способности, эстетические знания, умения и навыки, творческое воображение личности и эстетический вкус образуют когнитивный компонент; д) эстетическое восприятие, понимание, осмысление и сопереживание эстетического объекта, богатство эстетических чувств, эмоций, вдохновение — эмоциональный компонент; е) эстетическую деятельность личности, соблюдение норм морали, этики и правил поведения в окружающей социосреде мы относим к деятельностно-поведенческому компоненту; ж) самооценка и саморегуляция личности, стремление к эстетическому самообразованию и саморазвитию, совершенствованию своей эстетической культуры — рефлексивный компонент. Таким образом, качественные показатели характеризуют определенный компонент эстетической культуры личности студента. Представим структурные элементы эстетической культуры личности студента вуза: а) психофизический компонент; б) мотивационный компонент; в) ценностно-смысловой компонент; г) когнитивный компонент; д) эмоциональный компонент; е) деятельностно-поведенческий компонент; ж) рефлексивный компонент. На Рис.1 представлено графическое изображение структуры эстетической культуры личности студента вуза.



В Таблице 1 представлены компоненты эстетической культуры личности студента вуза и их качественные показатели:

В нашем исследовании теоретических основ формирования эстетической культуры личности студента вуза фундаментальное значение имеет разработка составляющих ее компонентов, особенностью которых является их взаимодействие и взаимовлияние. При разработке компонентов и качественных показателей эстетической культуры личности студента вуза с целью расширения и дополнения ее традиционной трактовки мы использовали интегративный подход, который позволяет объединить такие важные в эстетическом воспитании направления развития личности, как психофизическое, мотивационное, интеллектуальное, ценностное, эмоциональное, рефлексивное и художественно-творческое. Определение компонентов эстетической культуры личности студента и их качественных показателей — это необходимое условие, позволяющее вести дальнейшее диагностическое исследование для выявления уровня сформированности эстетической культуры личности студента вуза.

Таблица 1

КОМПОНЕНТЫ	КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ
Психофизический	Физическое и психическое здоровье, волевые качества личности (целеустремленность, инициативность, смелость, организованность, саморегуляция деятельности).
Мотивационный	Потребности к эстетической деятельности, овладению системы эстетических знаний, умений и навыков; интерес к культуре и искусству различных народов; общественно-значимые мотивы эстетической деятельности.
Ценностно-смысловой	Духовно-нравственные качества личности, принятие и следование общечеловеческим ценностям, ценностные ориентации в культуре и искусстве.
Когнитивный	Художественно-творческие способности, эстетические знания, умения и навыки, творческое воображение, развитый эстетический вкус.
Эмоциональный	Восприятие, понимание, осмысление и сопереживание эстетических ценностей, наличие положительных эмоций и чувств, вдохновение и увлеченность в процессе постижения художественно-образного содержания эстетических ценностей.
Деятельностно-поведенческий	Эстетическая деятельность личности, соблюдение норм морали, этики и правил поведения в окружающей социосреде.
Рефлексивный	Самооценка и саморегуляция эстетической деятельности, стремление личности к эстетическому самообразованию и саморазвитию, совершенствование своей эстетической культуры.

Рассмотрев сущность, определив компоненты и качественные показатели эстетической культуры личности студента, мы открываем горизонты к разработке педагогических технологий и дидактических моделей, включающих специальные педагогические условия, формы и методы, способствующие эффективному формированию эстетической культуры личности студента вуза. Успешное решение этой проблемы будет способствовать развитию гармонично развитой личности, прогнозированию успешности дальнейшей самостоятельной профессиональной работы выпускника вуза, ориентированной на деятельность во имя прогресса и процветания человечества.

Библиографический список

- Петрова, Г.А. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях / Г.А. Петрова, Г.И. Королева. — Казань: КГУ, 1984.
- Валиуллин, В.В. Мотивация на здоровый образ жизни в студенческой среде / В.В. Валиуллин, А.Р. Валиуллина // Молодежь и молодежная политика третьего тысячелетия: стратегии и инновации. — Казань: РЦМИПП, 2008.
- Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. — Казань: КГУ, 2000.
- Киященко, Н.И. Эстетический вкус / Н.И. Киященко, И.Я. Лейзеров // Эстетическое сознание и процесс его формирования. — М.: Искусство, 1981.
- Бернс, Р. Развитие Я-концепции и восприятия / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986.
- Маслоу, А. Самоактуализация личности: тексты / А. Маслоу. — М., 1982.
- Калугина, Н.А. Психолого-педагогические особенности проявления свойств личности специалиста культуры / Н.А. Калугина // Вестник МГУКИ. — 2006. — Вып. 4.

Статья поступила в редколлегия 26.12.08

УДК 53(07)+373.161.1

Н.М. Бауэр, канд. пед. наук, докторант ЧГПУ, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ФИЗИКЕ

Работа посвящена проблеме формирования диалектического мышления курсантов в процессе изучения курса общей физики. Выявлены возможности формирования умозаключений по индукции, дедукции, аналогии и развития причинно-следственного мышления.

Ключевые слова: научное мировоззрение, диалектическое мышление, противоречие, умозаключение, дедукция, индукция, аналогия, причина и следствие.

Процесс обучения курсантов военного вуза — будущих офицеров, направлен на решение важных образовательных задач, одной из которых является формирование научного мировоззрения. Мировоззрение как компонент структуры личности включает систему обобщенных взглядов о мире, о месте человека в нем, а также систему убеждений и идеалов, соответствующих

определенному миропониманию. Чтобы оценить, как процесс формирования миропонимания организован в вузе, необходимо выделить критерии, с помощью которых его можно отслеживать. Основными компонентами формирования мировоззрения при обучении физике можно считать 1) формирование системы обобщенных, имеющих философское звучание, знаний о

природе и ее познании человеком, 2) формирование системы взглядов и убеждений, соответствующих диалектико-материалистическому пониманию природы и процесса ее познания, 3) формирование диалектического мышления [1].

Выделенные компоненты научного мировоззрения указывают на сложность личностного образования, невозможность однозначного определения количественных показателей его сформированности. Однако, выделив три критерия сформированности мировоззрения, Шаронова Н.В. каждый критерий связывает с определенным уровнем учебного познания. Например, знания, формирующие научное мировоззрение, можно получить на уровне «воспроизведения» (I уровень), «применения без философской терминологии» (II уровень), «применения с формулировкой философского положения» (III уровень). Анализировать сформированность взглядов и убеждений возможно на уровне «уверенности в истинности знаний» (I уровень), «готовности отстаивать свои взгляды» (II уровень), «применения знаний при наличии препятствия» (III уровень). Третий критерий — диалектическое мышление можно отследить тоже на трех уровнях: работа с противоречием «и — и» (I уровень); работа с противоречием «и — и», «ни — ни» (II уровень); работа с противоречием «и — и», «ни — ни» одновременно (III уровень). Сформированность всех компонентов научного мировоззрения можно определить с помощью специально подобранных заданий. В данной статье осуществим подробный анализ третьего критерия сформированности научного мировоззрения — диалектического мышления.

Если образовательный процесс по физике ориентирован на формирование диалектического мировоззрения у курсантов и на его основе на развитие диалектического мышления, то умение мыслить противоречиями является отличительной чертой творческой личности, способной глубоко понимать процессы научного и учебного познания. Поэтому на занятиях по физике курсантов военного вуза необходимо учить «видеть» в процессах познания физических явлений проявление законов диалектики, в частности, закона единства и борьбы противоположностей.

В настоящее время в обучении курсантов военного вуза в решении триединой задачи (образование, развитие, воспитание) главный акцент деятельности переносится на развитие личности. Развитие личности предполагает, прежде всего, развитие его мышления. Научить курсантов на конкретном физическом материале анализировать неоднозначность и противоречивость явлений, законов, сравнивать их, классифицировать и обобщать, тем самым в опосредованном отражении действительности преодолевать границы чувственного познания окружающего мира на основе ощущений, восприятия, мышления — задача не простая.

Умения анализировать, сравнивать, классифицировать относятся к умениям формальной логики, которые составляют основу формально-логического (эмпирического) мышления. К более высокому уровню умений относят диалектическое мышление, основу которого составляет диалектическая логика — одна из составляющих теоретического мышления. Проведенное исследование убедило в том, что большая часть курсантов в учебном познании руководствуется правилами формальной логики («если ..., то...»; «или — или»), нежели диалектической («ни то, ни другое одновременно»; «и то, и другое одновременно»).

Не вдаваясь в подробный анализ двух форм мышления (теоретического и эмпирического), выделим основные признаки диалектического (теоретического) мышления для того, чтобы на конкретных примерах показать возможность его развития. К таким признакам

относятся: 1) возможность одновременного существования диалектически противоположных свойств объектов и явлений; 2) взаимная обусловленность явлений, проанализировать которые можно на основе причинно-следственных связей; 3) взаимосвязь качественных и количественных изменений; 4) конкретность и истинность знания в определенных условиях; 5) проявление закона отрицания в развитии научного знания.

В учебной деятельности мышление всегда полимотивировано: различают познавательные внутренние и внешние неспецифические мотивы, когда мышление начинается под влиянием внешних причин [2]. Наибольший интерес представляют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебного материала. В этом смысле в военном вузе принципиально важное значение при изучении физики имеет применение заданий военно-специального содержания. Учебные физические задачи межпредметного характера [3], содержащие диалектические противоречия, способствуют формированию теоретического мышления курсантов.

Умозаключение — это форма мышления, посредством которой из одного или нескольких истинных суждений с необходимостью выводится истинное суждение, заключающее в себе новое знание. Умозаключения могут осуществляться по индукции, дедукции и по аналогии.

Индуктивное умозаключение возникает тогда, когда курсанты с помощью анализа и сравнения находят общее и существенное в единичных изучаемых предметах и явлениях. Именно это общее правило, общее положение, присущее единичным предметам изучения, представляет собой обобщенное новое знание и является умозаключением по индукции.

На занятиях по физике формируется представление о возможности измерения неэлектрических величин электрическими методами. В качестве измерителей в большинстве приборов применяются *логометры*. Логометр — это электроизмерительный прибор, показания которого определяются отношением токов, протекающих в его катушках. Принцип его действия основан на взаимодействии магнитного поля постоянного магнита с магнитным полем катушек при прохождении по ним тока. *Электрический термометр* предназначен для дистанционного измерения температуры охлаждающей жидкости и масла в соответствующих системах двигателя и трансмиссии. Он собран по схеме пятиплечевой неуравновешенного моста. Катушки логометра включаются в диагональ электрического моста, а сопротивление датчика, как правило, является плечом моста. В электрическом термометре используется зависимость сопротивления от температуры. Принцип действия *электрического топливомера* основан на измерении емкости конденсатора, помещенного в жидкость. В электрическую схему топливомера поэтому входит генератор переменного тока высокой частоты, преобразующий напряжение постоянного тока бортовой сети в переменное напряжение, питающее измерительный мост. *Электрический манометр* предназначен для дистанционного измерения давления масла в системе смазки двигателя. Изменение давления приводит к изменению положения движка реостата, изменяя тем самым сопротивление датчика и тока в одной из катушек логометра. Курсанты по индукции могут сделать вывод о способе измерения неэлектрических величин электрическими методами.

В процессе дедуктивного умозаключения знание об отдельном предмете выводится из общих знаний о совокупности предметов, к которым принадлежит и данный предмет. В этом случае мысль идет от общего (понятия, явления, закона или правила) к единичным предметам и проявлениям. В процессе дедуктивной

мыслительной работы курсанты приобретают конкретные знания на основе общих правил и законов. Этот вид мыслительной деятельности представляет особую важность, поскольку речь идет об одном из способов реализации межпредметных связей и принципа профессиональной направленности и фундаментализации обучения в военном вузе. Решение этой задачи основано на умении переносить знание в новые условия. А перенос знаний в новые условия требует умения дедуктивно рассуждать.

Дедуктивные умозаключения являются компонентом причинного мышления. Так, курсант рассчитывает поперечное смещение пули, выпущенной в плоскости меридиана по горизонтальному направлению, если он знает, что причиной изменения скорости является действие силы. Тогда, в ходе анализа он выявляет действие силы Кориолиса.

Развитие дедуктивного способа умозаключения можно осуществлять в процессе решения задач, поскольку дедукция выражается в умении применять известные знания для конкретизации общего закона или явления, в умении решать задачи на основе уже известных законов и правил. При обучении решению задач следует требовать от курсантов не пользоваться готовыми формулами, которые зачастую есть в сборниках и пособиях, а основывать свои рассуждения на общих законах, определениях и правилах. Приведем примерный план, который курсанты могут использовать для получения выражения закона или определения в конкретном его проявлении.

Выделить общий закон или определение с помощью анализа, синтеза и сравнения.

Выявить особенности, ограничения и условия проявления этого закона.

Получить новое математическое выражение закона для конкретной ситуации с помощью дедуктивного метода умозаключения.

Так определяется, например, работа идеального газа в различных изопроцессах. Специфические условия протекания процесса изменяют вид функции, стоящей под знаком интеграла.

1. Общее определение	$A = \int_{V_1}^{V_2} p dV$		
2. Условие протекания процесса	$m, T = \text{const}$	$m, p = \text{const}$	$m, V = \text{const}$
3. Вид определения в новых условиях	$A = \int_{V_1}^{V_2} \frac{\nu RT}{V} dV$	$A = \int_{V_1}^{V_2} p dV$	$A = 0 \quad (dV=0)$

При определении сопротивления шунта вольтамперметра ВА-540 следует выделить закон Ома для участка цепи, а специфическими условиями применения этого закона является параллельное соединение шунта и амперметра. На основе дедуктивных умозаключений довести решение задачи в алгебраической форме до конца. Многократное повторение однотипных операций и фактического материала позволят перейти к более обобщенному мышлению.

Таким образом, дедуктивные умозаключения, совершаемые на основе анализа, синтеза и сравнения, сами составляют элемент конкретизации, определения причинно-следственных отношений, усвоения понятий, классификации и других форм мышления.

В любой мыслительной деятельности достаточно большую роль играют умозаключения по аналогии, в которых вывод делается на основании частичного сходства между явлениями без достаточного исследования всех условий. “По аналогии мысль движется от единичного к единичному. Она не поднимается от единич-

ного к общему и не идет от общего к единичному” [4, с. 118].

При решении задач умозаключения по аналогии целесообразно применять, например, для записи кинематических и динамических характеристик и уравнений равномерного и равнопеременного вращательного движения.

Для развития и совершенствования правильных умозаключений по аналогии, индукции и дедукции полезны целенаправленные систематические упражнения. Это позволит предупредить ошибочные умозаключения.

Развитие причинно-следственного мышления следует осуществлять в связи с содержанием физического мышления и уровнем причинного мышления курсантов и их возрастными особенностями. Курсанты должны уже уметь строить причинно-следственные обоснования в большей степени в словесно-теоретическом плане, чем на практически-действенном уровне. В ходе нашего исследования изучены основные проблемные моменты в умении курсантов устанавливать причинно-следственные отношения. Это и послужило основой педагогической деятельности по развитию причинного мышления у курсантов.

Во-первых, следует формировать и развивать умение отличать причину от условий протекания явления, то есть нельзя отождествлять причинную детерминацию и детерминацию условия. Так, курсанты зачастую причиной возникновения электромагнитных колебаний в колебательном контуре считают заряд конденсатора. Следует обращать внимание на то, что причина — это совокупность обстоятельств, наличие которых необходимо ведет к следствию. Следует изменить ситуацию, таким образом, например, изменить форму проводника замыкающего обкладки конденсатора, чтобы у курсантов сформировалось понимание, что заряд конденсатора необязательно ведет к возникновению колебаний, что это есть только лишь условие, а не причина возникновения колебаний.

Во-вторых, у курсантов складывается порой неверное представление об определениях физических величин. Они считают, что определение физической величины вскрывает причину явления. На вопрос “Что служит причиной изменения скорости движения тела?” 48% курсантов ответили: “Ускорение”. Следует четко дифференцировать определения физических величин и причинно-следственные отношения. Одно и то же свойство материального объекта может быть описано разными характеристиками, связь между которыми описывается в следственной форме (если..., то...), хотя при этом не является причинно-следственной связью. Не все то, что в пространстве и во времени связано следствием может называться причиной. Необходимо постоянно требовать от курсантов указывать причину (следствие), учить объяснять, доказывать и высказывать критические замечания. Важно, чтобы курсанты уяснили диалектику причинно-следственных связей — то, что является причиной в одних условиях, в других выступает как следствие.

В-третьих, необходимо развивать умение обобщать причинно-следственные отношения, установленные для отдельных объектов и событий. Причиной возникновения ЭДС индукции курсанты называют изменение магнитного поля. Ошибочность этого вывода обусловлена двумя причинами: несформированность понятия “поток магнитной индукции” и слабо развитые мыслительные операции анализ, сравнение и умение по индукции делать обобщающий вывод. “По мере накопления знаний и приобретения умений объяснять явления индуктивным путем, т.е. от частного к общему, учащиеся начинают абстрагировать существенные при-

чинно-следственные связи, выделенные в единичных явлениях, т.е. приходить к их обобщению и к познанию законов или правил” [4, с.161].

В-четвертых, следующий этап развития причинно-следственного мышления состоит в развитии умения применять усвоенные законы для объяснения других явлений того же рода. Из 52% курсантов, правильно указавших причину изменения скорости, ни один курсант не смог правильно указать, с какого заряженного шара на какой будет перетекать заряд в следующей задаче.

Два металлических шарика, радиусами $r_1 = R$ и $r_2 = 2R$, находящихся на большом расстоянии друг от друга и заряженных соответственно зарядами $q_1 = 2q$ и $q_2 = 3q$, соединили тонким проводом. Определить заряды и потенциалы шаров после соединения.

Они указали тот шар, заряд которого больше. Если бы знание, что причиной изменения скорости является сила, было перенесено в новые условия, то есть на движение заряженных частиц, то потребовалось бы проанализировать, какая сила действует в данном случае, от чего она зависит. Появилась бы вероятность найти правильный ответ. Развитие причинного мышления до уровня, когда курсанты осмысленно переносят законы в новые непривычные условия, обуславливает тесную взаимосвязь осуществления индуктивных и дедуктивных умозаключений. Таким образом, обобщенное причинно-следственное мышление характеризуется тем, что оно развивается от единичного к общему и движется от общего к единичному.

В-пятых, развивать множественное причинно-следственное мышление. В задачах, в которых следует установить, от чего зависит скорость вылета снаряда из канала ствола танковой пушки, курсанты сразу указывают, что надо увеличить давление пороховых газов, и

только с помощью наводящих вопросов преподавателя они находят другую причину — увеличение длины канала ствола. Очень полезно здесь обсудить, к каким следствиям приведут названные действия. Это следует делать, поскольку найти причину, как правило, легче, чем предсказать следствие.

В-шестых, для выявления всесторонних полных причинно-следственных связей на межпредметном уровне необходимо переносить знание законов из одной учебной дисциплины в другую. Однако формирование умений устанавливать межпредметные причинные связи возможно лишь на уровне актуализации дисциплин естественнонаучного цикла, поскольку военные дисциплины изучаются позднее.

Для развития самостоятельности и осознанности в построении причинно-следственных связей необходимо постоянно упражнять курсантов в нахождении этих связей, в построении разного рода объяснений и доказательств. Необходимо также давать задания на усвоение методологических знаний, чтобы курсанты осознали, что объяснение они строят по индукции или осуществляют дедуктивным методом.

Таким образом, решение физических задач межпредметного содержания позволяет формировать у курсантов основные мыслительные операции, включать понятия в систему других понятий, формировать умения правильно оперировать понятием, применять его для объяснения и предсказания явлений и свойств материальных объектов, развивать умение переносить знания физики на объяснение принципов работы военно-технических приборов и устройств. Развитие логического диалектического теоретического мышления у курсантов на занятиях по физике является предпосылкой успешного овладения профессией.

Библиографический список

1. Шаронова, Н.В. Методика формирования научного мировоззрения учащихся при обучении физике / Н.В. Шаронова. — М.: Изд-во «Прометей», 1994.
2. Суровикина, С.А. Развитие естественнонаучного мышления учащихся в процессе обучения физике: теоретический аспект: Монография / С.А. Суровикина. — Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005.
3. Усова, А.В. Практикум по решению физических задач / А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева. — М.: Просвещение, 2001.
4. Шардаков, М.Н. Мышление школьника / М.Н. Шардаков. — М.: Учпедгиз, 1963.

Статья поступила в редколлегию 16.11.08

УДК 378

В.И. Фомин, канд. техн. наук, доц. Самарского государственного экономического университета, г. Самара

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Предлагается методика использования и факторы развития модели комплексной оценки результатов обучения. В основу положена возможность представления комплексных оценок достижения целей обучения в дихотомическом виде с использованием матриц смысловой свертки в контексте мониторинга сформированности профессиональной компетентности специалиста.

Ключевые слова: оценивание результатов обучения, комплексная оценка, компетентностный подход, дихотомическое представление.

В условиях информатизации образования и внедрения в образовательную практику компетентностного подхода в рамках исследований в области качества образования актуальными являются работы, посвященные проблеме оценивания результатов обучения. Ниже будет описана развитая нами на основе предложенной М.В. Литвиненко [5] методики и модели комплексной оценки результатов обучения. В основу методики ис-

пользования модели была положена возможность представления комплексных оценок достижения целей обучения в дихотомическом виде с использованием матриц смысловой свертки в контексте мониторинга сформированности профессиональной компетентности специалиста [7]. При этом сами цели и результаты обучения формулируются в терминах компетентностного подхода через определение профессиональной ком-

петентности с указанием ее уровней и составляющих [1], а структура содержания обучения трансформируется с дисциплинарной на модульную.

Проведенные исследования опираются на методологию выделения, описания и анализа целей обучения. Она основана на использовании метода дерева целей в соединении с экспертными процедурами и математическими моделями, полученными на основе формализованных методов анализа. Для построения дерева целей выявлена взаимосвязь целей обучения в методической системе обучения и ее интерпретациях [2,3]. В основании графа (дерева целей) лежит совокупность учебных модулей. Каждый учебный модуль обеспечивает сформированность компетентности в определенной предметной области, а также компетенций, знаний и умений, выступающих составляющими компетентности, согласно макету Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нового поколения [4]. При этом важно разработать: (а) структуру и составляющие профессиональной компетентности по направлению подготовки и (б) логическую структуру содержания обучения, в которой в качестве минимальной единицы структуры выступает учебный модуль.

Таким образом, методика оценивания достижения целей обучения, выраженных в терминах компетентностного подхода, как частный случай, должна опираться на структурную модель профессиональной компетентности [4] и логическую структуру содержания обучения по направлению или профилю подготовки [5].

Исходной целью функционирования образовательной системы является достижение выпускниками заданного стандартом уровня профессиональной компетентности. Для того чтобы оценить, соответствует или нет подготовка выпускника этому уровню целесообразно ориентироваться на применение дихотомической, альтернативной шкалы типа «достиг» или «не достиг». Такое заключение должно основываться на комплексной оценке, интегрирующей частные оценки достижения целей обучения, на которые декомпозирована исходная цель [6]. В рассматриваемом случае в дереве целей исходная цель декомпозируется на внешние цели обучения (цели 1-го уровня), каждая внешняя цель на внутренние цели обучения (цели 2-го уровня), каждая внутренняя цель на цели обучения по учебному модулю (цели 3-го уровня).

В построении оценки достижения цели 3-го уровня можно выделить несколько этапов:

- 1 этап — Определение для оценки достижения целей обучения совокупности показателей;
- 2 этап — Задание нормативов применения выделенных показателей (критериев достижения целей обучения);
- 3 этап — Задание правил формирования обобщенной оценки достижения целей обучения O_M по учебному модулю;
- 4 этап — Получение обобщенной оценки O_M , например, в пятибалльной шкале (5 — «отлично», 4 — «хорошо», 3 — «удовлетворительно», 2 — «неудовлетворительно»).

Далее степень достижения целей 1-го и 2-го уровня зависит от степени достижения целей 3-го уровня. Другими словами, один или в основном несколько учебных модулей вносят свой вклад в формирование компетентности в определенной предметной области (Про) и в достижение внутренних целей обучения. Следовательно, оценка достижения целей более высокого уровня будет складываться из оценок более низкого. Стоит задача предложить порядок свертки частных оценок по учебным модулям (оценок педагога) в оценку сформированности компетентности в каждой выделенной

Про и/или в оценку достижения внутренних целей обучения. Для решения этой задачи представляется целесообразным использовать возможность представления комплексных оценок достижения целей обучения в дихотомическом виде. Особенностью дихотомического представления является многошаговая процедура агрегирования, причем, на каждом шаге производится агрегирование только двух оценок. Это привлекательная особенность дихотомического представления, позволяющая решать задачу комплексной оценки достижения цели по n критериям путем последовательного решения ряда задач с двумя критериями.

Особенно удобным является дихотомическое представление в случае дискретных (в частности, ранговых) шкал. В этом случае каждый этап свертки двух критериев можно задать в виде $d*m$ матрицы $C=\|c_{ij}\|$, элемент c_{ij} которой равен агрегированной оценке по двум критериям, если по первому критерию оценка равна i , а по второму — j ($i=1, 2, \dots, d; j=1, 2, \dots, m$), где d и m — число возможных оценок соответственно по первому и второму критериям. Полная процедура свертки по n критериям задается $(n-1)$ матрицей или $(n-1) dm$ числами.

Таким образом, для получения оценки сформированности компетентности в определенной предметной области и/или оценки достижения внутренних целей обучения нужно последовательно сворачивать пары локальных оценок — два промежуточных показателя, каждый из которых может принимать значение 5 — «отлично», 4 — «хорошо», 3 — «удовлетворительно», 2 — «неудовлетворительно». Тогда функция свертки этих оценок может быть представлена в виде квадратной матрицы $4*4$, строки которой определяются одной из сворачиваемых оценок (например, оценок по одному учебному модулю), а столбцы — другой (оценок по другому учебному модулю) (рис. 1).



Рис. 1. Пример формирования таблиц (матриц) смысловой свертки

Оценки 5 — «отлично», 4 — «хорошо», 3 — «удовлетворительно», 2 — «неудовлетворительно» в матрицах свертки можно заменить на показатели сформированности профессиональной компетентности на уровнях «очень высокий», «высокий», «средний» и «низкий» соответственно. Ячейки «?» отражают политику образовательного учреждения в оценке достижения целей обучения с учетом значимости содержания модуля для разных профилей в рамках одного направления подготовки. Однако в большей степени значимости содержания модуля учитывается на этапе проектирования требуемой степени достижения целей обучения в каждом учебном модуле с использованием показателей их достижения. Порядок свертки частных оценок по учебным модулям в оценку сформированности компетентности в каждой предметной области и/или в оценку достижения внутренних целей обучения должен опираться на: (1) — последовательность введения учебного модуля в учебный процесс, полученную в результате модифицированной топологической сортировки; (2) — последовательность изучения содержания модулей внут-

ри учебной дисциплины, устанавливаемую педагогом; (3) — результаты кластерного анализа.

Аналогичные матрицы свертки используются для формирования комплексных оценок достижения целей 2-го уровня, 1-го уровня и исходной цели.

Таким образом, описанная выше модель оценивания достижения целей обучения и разработанная на ее основе практикоориентированная методика, позволяют получать корректные комплексные оценки в условиях внедрения в образовательную практику модульного и компетентностного подходов к обучению. Заметим, что данная методика может быть использована и при традиционной организации учебного процесса. Кроме того,

предложенная модель не является универсальной и предполагает свое развитие. Так, например, на наш взгляд, в этой модели необходимо учитывать еще оценку, которую может выставить независимый эксперт (преподаватель, не обучающий студентов в рамках курса), а так же должна быть учтена и самооценка обучаемого. Это два фактора развития предложенной модели, которые не были учтены в методике, описанной Литвиненко М.В. [5], но которые можно добавить в формируемые матрицы свертки, используемые для формирования комплексных оценок достижения целей обучения.

Библиографический список

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионой. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
2. Рыжова, Н.И. Развитие методической системы фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в предметной области: автореф. дисс. ... док. пед. наук. — СПб., 2000.
3. Каракозов, С.Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования / Под ред. Н.И. Рыжовой: Монография. — Барнаул, 2005.
4. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. — Москва, 2005.
5. Литвиненко, М.В. Теоретические основы структурно-функциональной модели индивидуальной траектории обучения / Под ред. Н.И. Рыжовой: монография — М.: Раритет, 2007.
6. Лебедев, О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: автореф. дисс. ... док. пед. наук. — СПб., 1992.
7. Литвиненко, М.В. Мониторинг сформированности профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий / М.В. Литвиненко, Н.И. Рыжова, В.И. Фомин // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — №2.

Статья поступила в редколлегию 9.10.08

УДК: 159.9:37.015.3 + 373.161.1

Т.В. Гринёва, аспирант БГПУ, г. Барнаул

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КАТЕГОРИИ «МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»

Данная статья посвящена категории «математическое мышление», которое формируется в основном в процессе обучения математике и имеет огромное значение для развития личности каждого учащегося.

Ключевые слова: математическое мышление, развитие мышления в обучении, эвристика, эвристическое мышление.

Данная статья посвящена категории «математическое мышление», формирование которого играет огромную роль в развитии учащихся и становлении их мировоззрения и происходит в большей степени в процессе математического образования. Вначале опишем те предпосылки, которые привели к необходимости рассматривать «математическое мышление» как явление, имеющее свои особенные характеристические свойства.

Мышление органически включено в любую осмысленную деятельность людей: оно возникает и развивается «внутри исторически складывающихся способов этой деятельности» [1, с. 249]. Таким образом, мышление функционирует, имея в своей основе некоторое конкретное предметное содержание, соотносимое с той или иной сферой действительности: мышление «есть процесс непрерывного взаимодействия познающего, мыслящего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием решаемой задачи» [2, с. 12-13]. Характер такого материала может быть принят в качестве критерия различения видов мышления. Так можно говорить о функционировании мышления на общественном, историческом, лингвистическом, математическом, экономическом материале и т.д., названных условно «общественно-политическим», «историческим», «математическим» мышлением.

Итак, математическое мышление является составной частью мышления вообще. Тем не менее, оно об-

ладает некоторыми особенностями, прежде всего связанными со спецификой отражения математикой реальной действительности. Таким образом, первая характеристика, присущая математическому мышлению, — это особое предметное содержание, в нашем случае — математическое, представляющее собой абстрактные понятия и объекты, и наличие высоко формализованного языка для кодирования и записи информации: знаки, символы, графические объекты и т.д.

Формирование мышления человека, в том числе и математического, является составляющим его психического развития. Так, математическое мышление, которое должно быть сформировано в процессе обучения математике, Л.М. Фридман считает составной частью общей культуры мышления.

К сожалению, в психологической и педагогической литературе нет однозначного определения понятия «математическое мышление», и эта проблема еще остается малоизученной, хотя исследование математического мышления является, на наш взгляд, актуальной проблемой современной психологии, педагогики, дидактики и методики.

Ученых, занимающихся изучением данной проблемы, можно условно разделить на две группы: на тех, кто признает существование специфического содержания понятия «математическое мышление», и ученых, в трудах которых в разной степени выражается скеп-

тическое отношение к правомерности самого вопроса о математическом мышлении. Так, иногда данный термин не наделяется специфическим содержанием, и потому он не имеет силу понятия; наряду с этим, принимается его особое прикладное значение, выражающееся в некотором умении человека ориентироваться в математическом материале и творить в нем. Наиболее явно эту мысль высказывает Л.С. Трегуб: «нет особых методов математического мышления» [3, с. 7], а Г. Фрейнденталь с оттенком сомнения пишет, что пока невозможно дать убедительный ответ на то, в чем суть математического мышления [4, с. 9].

С другой стороны следует отметить, что среди ученых, признающих наличие специфического содержания понятия «математическое мышление», единого мнения в определении данного термина нет.

Часть ученых видят специфику математического мышления не в методах, а в объектах, — так как первые порождаются вторыми, а также «в своеобразии предметного содержания». Л.М. Фридман пишет: «Думается все же, что математическое мышление, особенно современное, имеет свою специфику, свои особенности, отличающие его от мышления в других науках... Специфику математического мышления следует искать не в ее методах, которые действительно широко сейчас применяются в других науках и поэтому получают все больше и больше статус всеобщих методов познания, а в ее объектах» [5, с. 39-40]. Исходя из этого, далее он дает следующее определение: «Математическое мышление — это предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться самым произвольным образом, лишь бы при этом сохранялись заданные между ними отношения» [5, с. 41]. На наш взгляд, в данном определении остается не совсем ясной разница между математическим и теоретическим мышлением, поэтому использовать его в рамках нашего исследования довольно затруднительно.

Ученые, которые видят специфику математического мышления в методах познания, рассуждения зачастую отождествляют математическое и логическое мышление. Данный вид мышления формируется в процессе и в результате обучения учащихся оперированию понятиями, высказыванию суждений, доказательству математических предложений, использованию соответствующих символов, знаков и т.д. [6, 7, 8]. Так, математик и философ Г. Вейль под математическим мышлением понимает, во-первых, особую форму рассуждений, посредством которых математика проникает в науки о внешнем мире, и, во-вторых, ту форму рассуждений, к которой прибегает в своей собственной области математик, будучи предоставленным самому себе [9].

Логичность суждений (доказательность) является одной из основных черт, характеризующих математическое мышление, поэтому тенденция отождествить понятия «математическое» и «логическое мышление» довольно часто встречается в психолого-педагогической литературе и имеет свои предпосылки, так как это наиболее близкие по содержанию понятия. Кроме того, во многих работах развитие математического мышления учащихся в процессе обучения непосредственно соотносится с формированием логического мышления, которое обуславливается, в свою очередь, усвоением математических понятий, закономерностей, основных логических форм и приемов мышления.

Не можем согласиться с таким суждением, поскольку в данном случае недостаточная содержательная роль отводится интуиции. Значение интуиции в математическом творчестве очевидно. Весь комплекс неосознанных ощущений напрямую связан с бессознательной

частью работы над проблемой, в результате которой возможно озарение.

Важность интуиции в математическом суждении подчеркивают большинство исследователей феномена математического мышления и математического творчества, таких как М. Полани, Ж. Адамар, А. Пуанкаре, Д. Пойа. Так А. Пуанкаре в своем труде «Наука и метод» говорит о том, что главная цель обучения математике — это развить известные способности ума, а между этими способностями интуиция отнюдь не является наименее ценной. Благодаря ей, мир математических образов остается в соприкосновении с реальным миром; и если чистая математика может обойтись без нее, то она всегда необходима, чтобы заполнить пропасть, которая отделяет символы от реального мира; к нему будет постоянно обращаться практик, а ведь на одного чистого геометра приходится сто практиков.

Приведем описание интуиции, данное Б.М. Тепловым. Он пишет, что интуиция — это чрезвычайно быстрое, почти мгновенное понимание сложной ситуации и нахождение правильного решения...она возможна, однако, в результате длительной...работы [10]. Интуиция — это особая способность мышления к неосознаным, как бы свернутым умозаключениям. Мы не можем ее алгоритмизировать, прежде всего, потому, что она полностью скрыта в подсознании, и мы осознаем только ее результаты. В настоящее время выяснено, что на этапе, предшествующем озарению, неосознаваемые образы могут трансформироваться в так называемое неявное знание. В результате озарения это неявное знание может быть вербализовано и затем преобразовано в явное теоретическое знание, выраженное непосредственно в символах и терминах.

«Непосредственное» интуитивное знание обычно опосредствовано опытом практической, духовной и интеллектуальной деятельности человека, что собственно и позволяет нам говорить об интуиции как необходимой составляющей математического творчества. В силу тесного влечения интуиции в ткань мышления и ее личностного характера она является одним из важнейших звеньев формирования математического мышления [11].

Еще раз подчеркнем, что творчество, опирающееся на интуицию, является одной из главных составляющих математического мышления.

Сторонники самого распространенного подхода Ж. Адамар, А.Я. Хинчин, С.И. Шварцбурд, А. Пуанкаре и др. признают особенность как объектов, так и методов, и характеризуют математическое мышление как абстрактное, логическое, обладающее способностью к формализации, обобщению, пространственным представлениям и др., т.е. наряду с наличием специфики математических объектов признают также особенность методов в математике. С другой стороны, следует отметить, что при таком подходе данный тип мышления наделяют качествами, которые фактически определяют характеристику мышления не только в математической, но и во многих других предметных областях.

В частности, Д.Ж. Икрамов определяет суть математического мышления следующим образом: «Под математическим мышлением, в основе которого лежат математические понятия и суждения, понимается совокупность взаимосвязанных логических операций; оперирование как свернутыми, так и развернутыми структурами; знаковыми системами математического языка, а также способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению» [12, с. 8].

Специальное исследование математического мышления в русле учения В.В. Давыдова о типах мышления проведено Л.К. Максимовым. С его точки зрения «.. показателем развития математического мышления у школьников... служит наличие у них возможности

ориентироваться в его содержании путем анализа, опирающегося на рефлексию и внутренний план действия» [13, с. 20]. Иными словами, «собственно математическое мышление предполагает такой тип ориентации, который характерен для теоретического мышления». Таким образом, Р. Атаханов, В.В. Давыдов, Ле Тхи Кхань Кхо, Л.К. Максимов и др. считают, что математическое мышление является мышлением очень близким к теоретическому и имеет такую же последовательность становления от эмпирического к аналитическому, к планирующему, рефлексивному.

Все вышесказанное еще раз подтверждает, что грани между различными видами мышления весьма условны, и четко отделить, к примеру, математическое мышление от логического, или, математическое от алгоритмического, не представляется возможным, хотя и повторим, что каждый из видов мышления имеет свои специфические черты и отождествить их друг с другом нельзя.

Таким образом, изучив и проанализировав психолого-методическую литературу по данной проблеме, можно сделать вывод, что сколько-нибудь приемлемое толкование термина «математическое мышление» пока не выработано, оно действительно часто служит рабочим инструментом, поясняющим некоторое многофакторное явление. С другой стороны следует отметить, что ближе всего нам третий подход к определению этого понятия, в котором выделяется специфика как объектов, так методов исследования. Для разрешения полученного противоречия между существованием явления (феномена) «математическое мышление», имеющего свои особенности и характерные черты, и отсутствием точного, единого его определения в психолого-педагогической литературе, нами была предпринята попытка связать данное понятие с другими, описанными в психологии и педагогике.

Возвращаясь к основам вспомним, что формами мышления являются: понятие, суждение, умозаключение. Так, в структуру математического мышления входят свои, особенные, специфичные понятия, суждения и умозаключения.

На основании выделенных характеристических черт математического мышления можно сделать следующий вывод: математическое мышление обладает чертами абстрактно-понятийного, дискурсивного и эвристического типов мышления.

Обоснуем вышеизложенную точку зрения.

Математическое мышление содержит в своей структуре предметно-содержательную реальность: объекты, понятия, абстракции и обобщения (отдаленные от практических приложений многочисленными ступенями абстрагирования), знаковая символика и высокоформализованный язык. Таким образом, предметное содержание математического мышления составляют объекты высокого уровня абстракции, следовательно, математическое мышление обладает чертами абстрактно-понятийного.

Мыслительная деятельность осуществляется посредством различных операционных процедур. Для математического мышления характерна логичность каждого умозаключения. Так, если в процессе мыслительности и присутствуют некоторые факты, положения, полученные интуитивно и неподтвержденные логическим путем, то в дальнейшем формулируется гипотеза, которая доказывается путем построения последовательного ряда логических звеньев, каждое из которых определяется предыдущим и обуславливает последующее звено. Таким образом, учитывая рассудочный характер построения умозаключений в процессе умственной деятельности, математическое мышление обладает свойствами дискурсивного.

Одной из важнейших составляющих феномена «математическое мышление» является творчество. Эта особенность наиболее явно проявляется в характере суждения в математической деятельности (учебной или научной). На наш взгляд термин «эвристическое мышление» наиболее точно описывает принцип построения математического рассуждения.

Одной из особенностей эвристического мышления является наличие интеллектуального компонента творчества, который, в частности, предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов [14]. Компонент творчества в математическом мышлении мы определяем как способность мыслить в разных направлениях, где в качестве одного из основных показателей выступает оригинальность. В этом случае творчество является способностью обостренного восприятия недостатков, недостающих элементов, дисгармонии и т. д., что зачастую происходит на интуитивном уровне.

В философской, психологической, педагогической и методической литературе отсутствует однозначное определение понятию «эвристическое мышление». Для того чтобы разобраться, каково содержание понятия «эвристическое мышление», сначала определим, что понимается под термином «эвристика».

Изначально термин «эвристика» понимался как искусство ведения спора. Само понятие «эвристика» (от греч. *εὕρισκο* — открываю, отыскиваю) появилось еще в Древней Греции как характеристика такой системы словесного обучения, широко применявшегося Сократом, когда учитель путем наводящих вопросов и примеров побуждает ученика прийти к самостоятельному правильному решению поставленного вопроса. На основе данного подхода в педагогике появляется вопросительно-ответная форма обучения — эвристическая беседа, при которой педагог не сообщает учащимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами, иногда наводящими, но не содержащими прямого ответа, заставляет их самих на основе уже имеющихся знаний, запаса представлений, понятий, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам и закономерностям.

В философском энциклопедическом словаре [15] данный термин рассматривается в различных аспектах. Так, эвристика — в широком смысле — наука о творчестве, в узком — теория и практика организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных задач. Эвристика (в современном понимании) — наука, изучающая закономерности и методику процессов поиска и нахождения такого решения той или иной задачи, которое, сводя к минимуму или в какой-то мере ограничивая перебор возможного множества решений этой задачи, сокращает время на решение по сравнению с существующими известными в исследовательской деятельности методами (например, метод слепого перебора решений, методами, принятыми в классических, аксиоматических исчислениях, и т.п.).

В другой философской энциклопедии [16] эвристика трактуется как методология научного исследования, а также методика обучения, основанная на открытии или догадке.

Б. Больцано трактует эвистику как учение о путях развития мысли. Эвристика — это наука, занимающаяся изучением продуктивного творческого мышления. Эвристика и творческое мышление связаны друг с другом. Эвристика — это наука о методах, правилах, и приемах организации творческой деятельности, творческого процесса [17].

Детальное изучение эвристических приемов в математике было проведено Д. Пойа, который выделил

два взаимодополняющих элемента математического исследования: удачную догадку и универсальный метод. Большую роль играет правильно истолкованная интуиция, озарение, просветление мысли, «скачок» в процессе познания путей решения задачи, совершаемый на основе накопленного опыта по решению аналогичных задач и предшествующего практического опыта [17]. Таким образом, актуальной проблемой современной педагогики и методики преподавания отдельных дисциплин является создание условий для правильного и своевременного истолкования интуитивных предположений в процессе решения задачи и возникновения озарения.

Некоторые исследователи склонны трактовать эвристику разделом психологии. Например, отечественный психолог Н.В. Пушкин считает, что «основой эвристики как новой, комплексной отрасли знания служит психология, и в особенности тот ее раздел, который получил название психологии творческого, или продуктивного мышления» (цитируется по [18, с. 23]). Таким образом, в психологическом аспекте, «Эвристика — в широком смысле слова — раздел психологии, раскрывающий природу мыслительных операций человека при решении различных задач независимо от их конкретного содержания. В более узком смысле — эвристика — это догадки, основанные на общем опыте решения задач» [18, с. 23-24].

Таким образом, эвристика рассматривается психологами как специальный раздел науки о мышлении. Ее основной объект — творческая деятельность; важнейшие проблемы — задачи, связанные с моделями принятия решений в условиях проблемных ситуаций, поиска нового описания внешнего мира. Сохраняется за эвристикой функция метода обучения, причем не только в виде сократических бесед, но и коллективных способов решения проблем, таких, как «мозговой штурм».

А.В. Хуторской пишет: «На наш взгляд, эвристика — это направленность деятельности человека, ориентированная на создание им субъективно и объективно нового и значимого продукта» [18, с. 27].

Универсальность и значимость эвристических форм и методов познания привели к тому, что эвристику отнесли к отдельной науке: эвристика — наука, изучающая закономерности и методику процессов поиска и нахождения такого решения той или иной задачи, которое, сводя к минимуму или в какой-то мере ограничивая перебор возможного количества решений этой задачи, сокращает время на решение по сравнению с существующими известными в исследовательской деятельности методами (например, методом слепого перебора решений, методами, принятыми в классических аксиоматических исчислениях, и т.п.).

Вследствие наличия различных толкований, многогранности категории «эвристика», однозначно определить содержание понятия «эвристическое мышление» довольно сложно. В дальнейшем, этот термин будет пониматься нами в двух аспектах:

— на *интуитивном уровне* — как мыслительная деятельность, направленная на открытие объективно либо субъективно нового, в основе которой лежит удачная догадка, интуиция, внезапное озарение «инсайт»;

— на *осознанном, регулируемом, управляемом уровне* — когда в основе мыслительной деятельности лежит универсальный метод, позволяющий открыть нечто новое (в частности, применительно к процессу обучения математике, эвристическая беседа).

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: с одной стороны, математическое мышление обладает чертами абстрактно-понятийного, дискурсивного и эвристического мышления. С другой сторо-

ны, математическое мышление тесно связано с теоретическим мышлением, следовательно, развивая математическое мышление в процессе обучения, у учащихся формируется теоретическое мышление. Процесс развития математического мышления, а также переход от эмпирического мышления к теоретическому представим в виде схемы на рисунке 1.

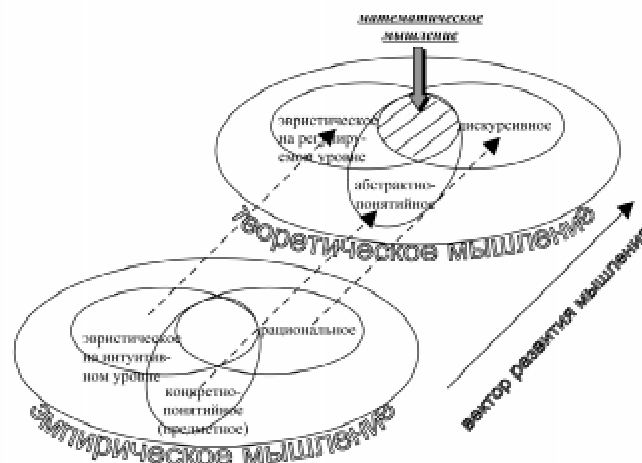


Рис. 1. Процесс развития мышления.

В настоящее время проблема развития математического мышления в контексте формирования теоретического мышления старшеклассников весьма актуальна и обусловлена качественными изменениями потребностей общества, что в свою очередь требует подготовки творчески мыслящих людей, владеющих навыками исследовательской работы, где инструментом, как известно, является математика.

Проведенный анализ основных составляющих математического мышления позволяет выстроить методику преподавания начал математического анализа, в которой с целью развития мышления старшеклассников помимо ознакомления с математическими фактами, разбора и усвоения математических теорем, выведения формул, выполнения значительного количества упражнений, необходимо создавать условия для развития творческих способностей, интуиции в математическом исследовании, возникновения озарения («инсайт»). Такими методами и средствами в обучении могут быть:

- применение эвристических приемов в процессе обучения, в частности эвристической беседы;
- использование творческих заданий (написание рефератов, представление докладов, заполнение анкет, написание сочинений, иллюстрирование и представление информации в различных формах);
- использование заданий на перевод информации из одной формы представленности в другую (например, из знаково-символической в графическую, из вербальной в знаково-символическую и др.);
- рассмотрение и разбор различных способов решения учебной задачи, в частности в форме урока одной задачи;
- выявление смысловой составляющей, основной идеи в процессе формирования абстрактных математических понятий и общих приемов решения элементарных задач;
- изучение логики в старших классах в качестве элективного курса, которое значительно обогащает возможности учащихся в работе с симво-

лами, осмыслении схемы рассуждений, доказательств. Использование математического языка в данном случае выступает как основа, один из способов, приводящий в порядок мысли.

Данный перечень методических рекомендаций может быть продолжен. Применение в практике вышепе-

речисленных методов и средств позволит, с одной стороны, развить математическое мышление в той мере, в какой это требуется в современных условиях, в современном обществе, с другой стороны, создать условия для «понимающего» усвоения изучаемого материала.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика, 1972.
2. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. — М.: Изд-во АН СССР, 1957.
3. Трегуб, Л.С. Элементы современного введения в математику: Равенство. Числовые структуры. — Ташкент: Фан, 1973.
4. Фрейнденталь, Г. Математика в науке и вокруг нас. — М.: Мир, 1977.
5. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: Пособие для учителей, методистов и педагогических высших заведений. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.
6. Колягин, Ю.М. Математика и развитие логического мышления // Активизация обучения математики в сельской школе: сб. статей / Сост. Ю.М. Колягин. — М.: Просвещение, 1975.
7. Менчинская, Н.А. Развитие логического мышления на уроках математики / Н.А. Менчинская, А.С. Пчелко // Развитие мышления в процессе обучения в начальной школе. — М.: Учпедгиз, 1959.
8. Эрдинов, П.М. Преподавание математики в школе: Из опыта обучения методом укрупненных упражнений. — М.: Просвещение, 1978.
9. Вейль, Г. Математическое мышление. — М., 1989.
10. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики. — М.: Гардарики, 2002.
11. Султанова, Л. Б. Роль интуиции и неявного знания в формировании стиля математического мышления // <http://philosophy.allru.net/perv107.html>
12. Икрамов, Д.Ж. Теория и практика развития математической культуры школьников. — Ташкент, 1984.
13. Максимов, Л.К. Развитие основных компонентов теоретического мышления школьников (на математическом материале): — дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. — М., 1979.
14. Кон, И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1980.
15. Философская энциклопедия. — Т. 4. — М.: Советская энциклопедия, 1967.
16. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. М., 1999.
17. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, заместители предс.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. — М.: Мысль, 2001.
18. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003.

Статья поступила в редакцию 1.11.08 г.

УДК 34:37.037

И.В. Медведев, старший преподаватель Учебного центра при ГУВД по Алтайскому краю, г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ МВД РФ К ФИЗИЧЕСКОМУ САМОВОСПИТАНИЮ

В данной статье описана экспериментальная работа по формированию профессионально-ценностного отношения к физическому самовоспитанию у слушателей Учебного центра при ГУВД по Алтайскому краю, выделены и проверены на практике основные педагогические условия и компоненты применяемой методики. На основе анализа полученных результатов обоснованы ключевые теоретические положения экспериментальной работы.

Ключевые слова: физическое самовоспитание, профессионально — ценностное отношение, профессиональный интерес, методы активного обучения, физическая культура личности.

Преобразования, которые сегодня происходят в обществе коснулись практически всех сторон экономической и политической жизни страны. Не обошли они и систему МВД. Новая кадровая политика требует от учебных заведений МВД подготовки более высокого стандарта сотрудника милиции способного мыслить самостоятельно, адаптироваться к любым условиям службы в т. ч. и в зонах вооруженных конфликтах, обладающего высоким уровнем правовой и физической подготовки. С другой стороны, учитывая значительно возросшие психические и физические нагрузки на сотрудников органов внутренних дел невозможно успешно решать кадровую политику, не обратив пристального внимания на физическую подготовку сотрудников, так как именно она далека от декларируемого сегодня стандарта. Вместе с тем низкий уровень физического и интеллектуального развития кандида-

тов на службу в ОВД заставляет учебные центры МВД искать принципиально иные формы педагогического воздействия, позволяющие за сравнительно короткий срок решить проблему физического воспитания молодых сотрудников. Основная цель нашего исследования состояла в поиске новых педагогических технологий для повышения эффективности процесса физической подготовки в Учебных центрах МВД и, как следствие, формирование у слушателей профессионально-ценностного отношения к физическому самовоспитанию. Мы убедились в том, что формирование готовности к физическому самовоспитанию требует смены акцентов в целевой установке регламентированных занятий физическими упражнениями: переноса основного внимания с решения проблемы физической подготовленности на обеспечение формирования физической культуры личности. В этой связи определились и основные принци-

пиальные условия, вне которых невозможно решить проблему готовности слушателей к самоопределению в этой сфере.

Первым из таких условий, очевидно, является единство теоретического и практического компонентов физической подготовки, включая проблемы параллельного формирования знаний и умений в сфере самостоятельных занятий. Как свидетельствует опыт, отсутствие у слушателей элементарных знаний о воздействии определенных видов спорта на организм человека, о конкретной физической нагрузке, которая присуща данному виду физических упражнений, рука об руку идет с неумением осуществить самоконтроль и неумением самостоятельно планировать занятия.

Вторым из условий, на наш взгляд, должно быть внимание к рациональным срокам формирования, с одной стороны — умения самостоятельно заниматься, и с другой — достижение ощущения реальной пользы от занятий, прогресса в физическом состоянии занимающихся. Очевидно, это следует рассматривать в качестве исходных конкретных ориентиров при планировании учебного процесса. Важно также иметь в виду и об этом необходимо информировать слушателей, что существуют конкретные временные промежутки, в течение которых, при полной двигательной пассивности практически теряется эффект от предшествующих физкультурно-спортивных и физкультурно-оздоровительных занятий. Заметим, что слушатели имеют возможность на личном опыте убедиться в существовании такого эффекта по возвращении к занятиям после служебной практики.

Третьим условием формирования вышеуказанной готовности слушателей, на наш взгляд, выступает постепенный переход от жестко регламентированных занятий к сочетанию их с занятиями самостоятельными, такими, когда сам слушатель при условии необходимого минимума регламентированных занятий в целях обеспечения достаточного индивидуального уровня физической подготовленности в соответствии с программой определяет время и место, а также формы своей физкультурно-спортивной активности. С целью выявления отношения слушателей к своему физическому самовоспитанию как профессиональной ценности, нами был проведен анкетный опрос 96 слушателей Учебного центра при ГУВД Алтайского края. Результаты исследования показывают, что самостоятельная физкультурно-спортивная деятельность еще не стала для большинства слушателей насущной потребностью, а здоровье и уровень физической подготовленности не входят в число их ведущих ценностей. Занятия физической культурой и спортом в системе интересов слушателей занимают далеко не ведущее место, что свидетельствует об их низкой физкультурно-спортивной активности. Только 35,2% слушателей занимаются физической культурой, помимо академических занятий в учебном центре, из них в спортивных секциях занимаются 12%, самостоятельными занятиями физической культурой 23,2%. У 64,8% слушателей полностью отсутствует желание к дополнительным занятиям физической культурой и спортом. Анкетный опрос позволил также выделить ряд основных причин затрудняющих процесс физического самовоспитания слушателей:

- отсутствие интереса 34,2%;
- личная недисциплинированность 16,7%;
- отсутствие уверенности в практическом применении полученных знаний и навыков в служебной деятельности 36,4%;
- формальное отношение к физической подготовке в органах внутренних дел 27,1%;
- загруженность учебной работой 48,5%.

Многие из опрошенных слушателей выделили несколько причин, поэтому общее число ответов больше 100%.

Результаты исходного уровня физкультурной грамотности необходимого для организации процесса физического самовоспитания показали довольно низкую осведомленность в теоретических и практических вопросах физической культуры. Только 39,7% слушателей владеют знаниями в области физической культуры, из них 30,8% знают достаточно, 46,7% знают мало, 12,3% ничего не знают, а 10,2% даже не считают необходимым знать что-либо в области физической культуры.

Результаты исследования показывают, что проблема приобщения молодых сотрудников к самостоятельным занятиям физической подготовкой остается актуальной на сегодняшний день. Полученные данные в ходе исследования свидетельствуют, что слушатели имеют слабую мотивацию к своему физическому самовоспитанию.

На основе анализа проведенного исследования, нами разработана методика включения в учебный процесс методов активного обучения, одним из направлений которой является смещение акцента с объяснительно-иллюстративных методов в сторону собственной познавательной активности обучаемых. Методика составлена на основе учета закономерностей познавательно-практической деятельности и взаимосвязанных факторов, оказывающих влияние на развитие творческих способностей обучаемых в процессе освоения ценностей физического самовоспитания.

Основные компоненты методики составили:

1. Формирование потребностно-мотивационной сферы, стимулирующей слушателей к приобретению теоретических знаний и практических умений для самостоятельных занятий по физической подготовке.
2. Освоение профессионально-прикладных знаний, умений и навыков.
3. Активизация самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности слушателей нацеленной на дальнейшее их самообразование, самовоспитание и самосовершенствование.
4. Привлечение слушателей к активной творческой деятельности в области физической культуры и спорта.

Внедрение методов активного обучения не означало полную отмену традиционных способов организации учебного процесса. Мы попытались использовать те и другие в комплексе, в оптимальных сочетаниях.

В ходе проведения занятий развивались и совершенствовались способности к творческой деятельности, активизировалась мыслительная деятельность, развивались познавательные интересы и коммуникативные качества, большое внимание уделялось созданию обратной связи между преподавателем и слушателями.

Теоретический раздел методики включал в себя лекции с применением аудиовизуальных средств. Нами был использован определенный подбор учебных фильмов обладающих богатой содержательной информацией. Такая форма лекции позволяет перекодировать часть вербальной информации в визуальную форму, которая в сочетании с комментированием обеспечивает более эффективное усвоение новой информации, а также систематизацию имеющихся знаний. В рамках теоретического раздела нами были организованы занятия — презентации с привлечением специалистов работающих в различных прикладных аспектах профессиональной физической подготовки: фехтование, различные стили рукопашного боя, служебное многоборье, стрелковая подготовка. Данный тип занятий помимо

знакомства со спецификой физической подготовки в ОВД создает также мотивацию для собственных индивидуальных занятий. В разделе межпредметных связей слушателями рассматривались медико-биологические и психофизиологические аспекты физической культуры, не предусмотренные традиционной программой.

Для практических занятий мы использовали программу, содержащую в своей основе элементы проблемного и игрового методов обучения, что в сочетании с традиционной формой проведения занятий позволяет решать ряд специфических задач.

Во-первых, занятия по физической подготовке строятся как одна из составляющих общей профессиональной подготовки. На занятиях моделируются ситуации непосредственно связанные со служебной деятельностью сотрудников ОВД, что дает возможность целенаправленно тренировать необходимые физические качества.

Во-вторых, все технические приемы и элементы рассматриваются во многовариативности их выполнения и преподносятся слушателям как проблемные задачи, которые обучаемые решают как во время занятий под контролем преподавателя, так и во время своей самостоятельной подготовки. В тренировочный процесс систематически включаются элементы психологической подготовки, проводимые в форме бесед, демонстраций, ярких примеров из практики, психотренингов, ролевых игр, и призванные воспитать у слушателей психологическую устойчивость к стрессовым ситуациям, необходимые нравственно-волевые качества и профессиональные ценности.

Для оценки использования экспериментальной методики был проведен педагогический эксперимент на базе Учебного центра при ГУВД по Алтайскому краю в условиях учебного процесса в течение учебного периода (6 месяцев). В эксперименте приняли участие 50 слушателей, которые были условно разделены на 2 группы контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ). Слушатели КГ занимались по обычной программе для соответствующей категории сотрудников, а слушатели ЭГ – по методике с использованием методов активного обучения. В начале эксперимента слушатели обеих групп приняли участие в тестировании теоретических знаний и физической подготовленности. Данные полученные в результате тестирования свидетельствуют об отсутствии достоверных различий у слушателей ЭГ и КГ. Установлено, что 8,3% слушателей ЭГ имели высокий уровень теоретической подготовки, 12,7% - средний уровень и 79,0% - низкий уровень, слушатели КГ соответственно 8,1%, 13,2% и 78,7%. В результате эксперимента положительные изменения уровня теоретической подготовленности произошли у слушателей обеих групп, но у слушателей ЭГ эти изменения были более выражены ($P < 0,05$). В ЭГ высокий уровень теоретической подготовки отмечен у 28,5% слушателей, средний уровень у 50,1% и низкий уровень лишь у 21,4%. Тогда как у слушателей КГ эти показатели составили соответственно 10,6%, 25,8% и 63,6%. До начала эксперимента показатели общей физической подготовленности слушателей ЭГ и КГ во всех тестируемых испытаниях не имели существенных различий. Вместе с тем заключительное тестирование позволило выявить заметные отличия этих показателей. К концу эксперимента имела место положительная тенденция динамики показателей физической подготовленности во всех группах. Однако степень их сдвигов в ЭГ оказалась существенно выше по сравнению с КГ ($P < 0,05$). Наибольший прирост результатов ЭГ был определен в тестах, характеризующих развитие общей выносливо-

сти 18,1%, силовой подготовленности 35,3%, скоростных качеств 22,2%, ловкости 40,3%.

Уровень специальной физической подготовки слушателей был определен в ходе экзамена. На оценку отлично в ЭГ сдали 62,3% слушателей, на оценку хорошо 34,4% и на оценку удовлетворительно всего лишь 3,3% слушателей. В КГ эти данные составили соответственно 15,2%, 27,7%, 57,1%.

Анализ самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности слушателей позволил зафиксировать положительные изменения в уровне и характере мотивации занятий физическими упражнениями. Ведущими мотивами у слушателей ЭГ стали: профессиональная необходимость (с 20% до эксперимента, до 76% после окончания эксперимента), непереносимое условие карьерного роста (с 22% до 63% соответственно), повышение внутренней самооценки и уверенности при выполнении служебных обязанностей (23% до 81%). В ходе эксперимента значительно вырос процент слушателей ЭГ начавших заниматься физической культурой и спортом на регулярной основе: в спортивных секциях на 13,2%, индивидуально в свободное от занятий время на 23,9%.

Существенными оказались также сдвиги в познавательной и спортивной активности слушателей ЭГ. В семинарах и презентациях по вопросам специальной физической подготовки приняли участие до 80% слушателей ЭГ. В спортивных мероприятиях проводимых в учебном центре, так или иначе, принимали участие все слушатели ЭГ. По окончании курса специальной физической подготовки 24,8% слушателей ЭГ получили удостоверения инструкторов по Специальной Физической подготовке. По аналогичным показателям процент изменений в потребностно-мотивационной сфере и физкультурно-спортивной активности у слушателей КГ был настолько незначителен, что им можно пренебречь.

Итоги анкетного опроса, проведенного в конце эксперимента, свидетельствуют о возникновении у слушателей профессионального интереса к физической подготовке, что является ядром профессионально-ценностного отношения к своему физическому самовоспитанию, повышении познавательной активности и более высоким уровнем удовлетворенности учебным процессом (88,8% у слушателей ЭГ и 43,4% у слушателей КГ). Заключительный анализ результатов внедрения экспериментальной методики показал, что слушатели:

- в большей степени овладели теоретическими знаниями и практическими умениями;
- уверены в том, что хорошее физическое развитие — непереносимое условие профессиональной деятельности;
- в большей мере заинтересованы в систематических занятиях физической культурой и спортом;
- проявили значительно большую активность к физкультурному образованию и физическому самовоспитанию.

Таким образом, в контексте применяемой нами методики происходит активизация самостоятельной деятельности слушателей, стимулируется мотивация, повышается эмоциональность, а в целом это способствует развитию интереса в области специальной физической подготовки, а отсюда и формирование потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями. Использование таких занятий позволяет существенно повысить индивидуальную активность слушателей и сформировать отношение к физическому самовоспитанию как к профессиональной ценности.

Библиографический список

1. Богомолова, Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки. /Н.Н. Богомолов. — М., 1977.

2. Большаков, В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры /В.Ю. Большаков. — СПб., 1996.
3. Кадочников, А.А. Система выживания. /А.А. Кадочников. — Ростов, 2000.
4. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение. Истоки. Сущность. Перспективы. /В.Т. Кудрявцев. — М.: Знание, 1991.
5. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения. Педагогика. /М.И. Махмутов. — 1997.

Статья поступила в редакцию 10.12.08.

УДК 373.3

А.В. Молокова, канд. пед. наук, доц. НИПКиПРО, г. Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В рамках разработки комплексного подхода к информатизации начального образования рассматривается профессионально-личностный аспект этого процесса. Обосновываются различные варианты формирования готовности учителя к эффективному применению информационных технологий в начальной школе.

Ключевые слова: готовность учителя, информационные технологии, информатизация, начальная школа.

Проблемы готовности будущего учителя к применению информационных технологий в образовательном процессе рассматриваются в научных работах в течение ряда лет с того момента, как в массовой педагогической практике наметилась тенденция трансформации представлений о персональном компьютере: от объекта изучения к средству обучения (С.А. Бешенков, Г.Г. Брусницына, А.А. Витухновская, А.В. Горячев, И.А. Донина, С.М. Зияудинова, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Н.В. Матвеева, С.Л. Мищенко, И.Б. Мылова, Л.В. Папшева, С.В. Поморцева, А.Л. Семенов, Л.В. Серых, И.Ю. Степанова, А.А. Узденов, С.П. Шоленкова и др.).

При этом на различных этапах системы непрерывной подготовки педагогических кадров по-прежнему сохраняются первоначальные тенденции направленности обучения. Так, в практике подготовки студента педагогического ВУЗа наибольшее внимание уделяется преподаванию курса информатики. Считается, что обучение навыкам работы в стандартных прикладных программах на курсах повышения квалификации или в результате самообразования позволит учителю начальных классов успешно применять информационные технологии в педагогической деятельности. То есть необходимым компонентом готовности учителя, как правило, считается сформированность пользовательских навыков и знание основ информатики.

В связи с тем, что наше исследование охватывает комплекс проблем, решение которых обеспечивает эффективную информатизацию образовательного процесса в начальной школе [1], возникла необходимость рассмотреть особенности подготовки педагогических кадров к применению информационных технологий. Логика исследования предопределила важность выявления других, не только необходимых, но и достаточных компонентов готовности учителя к успешной профессиональной деятельности в условиях информатизации образования, определения различных вариантов формирования готовности к использованию информационных технологий в образовательном процессе начальной школы.

На констатирующем этапе эксперимента нами не было выявлено зависимости уровня готовности учителя начальных классов к применению информационных технологий в образовательном процессе от срока, прошедшего после окончания педагогического Вуза. Большинство учителей не были готовы к использованию возможностей электронных учебных материалов в образовательном процессе начальной школы, независи-

мо от содержания полученного ими педагогического образования. Приобретение ими пользовательских умений приводило лишь к применению текстового процесса для оформления документов.

Расширить знания студентов о возможностях и условиях применения в профессиональной деятельности учителя современных технических средств обучения, сформировать систему знаний, умений и навыков включения информационных технологий в образовательный процесс начальной школы можно различными способами. Одним из них может стать подробное рассмотрение роли и места электронных учебных материалов на уроке в процессе изучения предметов «Методика преподавания математики», «Методика обучения русскому языку и литературе» и других. Попытка реализовать этот способ не увенчалась успехом в связи с отсутствием готовности преподавателей кафедр предметных методик в экспериментальных вузах.

Другим способом является введение специальных курсов в учебный план подготовки будущих учителей начальной школы. С учётом базовых концептуальных подходов [2] нами было разработано содержание и программа специального курса «Информационные и коммуникационные технологии в начальной школе» [3]. Данный спецкурс нацелен на расширение знаний студентов о возможностях информационных технологий в профессиональной деятельности учителя, которые были получены при изучении предмета «Информатика и ИКТ», а также на формирование системы знаний, умений и навыков применения электронных учебных материалов в образовательном процессе начальной школы. Достижение названных целей в рамках специального курса возможно при условии предшествующего освоения студентами основ педагогики и психологии, изучения частных методик обучения младших школьников.

Апробация специального курса проходила в Кузбасской государственной педагогической академии (г. Новокузнецк Кемеровской области). Его основные модули — теоретический, практический и методический. Изучение основ информатизации начального образования является главной составляющей теоретического модуля. Приобретение навыков работы с электронными учебными материалами для начальной школы — основная цель практического модуля. Умения и навыки педагогически целесообразного и методически продуманного применения современных информационных технологий на уроке формируются в процессе реализации методического модуля. Разработанное содержа-

ние и технология преподавания спецкурса имеют личностно-ориентированную направленность и предполагают высокую активность и самостоятельность студентов. Предложенное нами решение проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к применению информационных технологий в образовательном процессе начальной школы, как уже было показано, не является единственно возможным. Однако реализация предложенной идеи в двух педагогических вузах сибирского региона показала её продуктивность в аспекте формирования готовности студентов к реализации приоритетного направления информатизации в начальной школе.

В данном контексте под *готовностью* понимается состояние личности студента, позволяющее актуализировать психолого-педагогические, дидактические, частные методические и информационно-технологические знания для обоснованного учебного моделирования образовательного процесса в начальной школе с использованием современных информационных технологий. В соответствии с компонентами структуры деятельности учителя, применяющего информационные технологии в образовательном процессе, нами были определены три уровня готовности студентов, которые фиксировались в ходе апробации специального курса путём диагностирования того, каким образом актуализируются полученные знания при решении конкретных профессионально-ориентированных задач в ходе моделирования урока или внеурочного занятия. В результате были получены данные, подтверждающие продуктивность изучения специального курса, адекватность его содержания и избранных методов преподавания поставленным целям и задачам. Так, число студентов, имеющих высокий уровень готовности, увеличилось на 27%, а тех, кто на первых занятиях продемонстрировал низкий уровень, к моменту окончания изучения специального курса стало почти в три раза меньше.

Таким образом, введение специального курса «Информационные технологии в начальной школе» оказалось результативным решением проблемы формирования готовности учителя к реализации приоритетного направления модернизации начального образования. Однако дальнейшее исследование показало, что расширение содержания вузовской подготовки будущих учителей начальных классов не позволяет в полной мере решить проблему кадрового обеспечения информатизации образовательного процесса в начальной школе. К числу причин, способствующих продолжению поиска, следует отнести следующие выявленные нами факты:

- число молодых специалистов в образовательных учреждениях не превышало 14%, а в отдельных школах их совсем не было;
- среди студентов, изучавших специальный курс, 93% не планировали при благоприятном стечении обстоятельств работать в школе;
- низкий рейтинг профессии учителя, связанный с уровнем дохода и социальных благ, не позволял предположить кардинальное изменение ситуации в ближайшем будущем.

В связи с этим мы предположили, что формирование готовности к эффективному применению информационных технологий в образовательном процессе начальной школы в соответствии с целями начального образования возможно в ходе повышения квалификации учителя начальных классов. Вполне естественно, что, получив недостаточные знания в области информатизации образовательного процесса, выпускники вузов испытывают существенные затруднения в осуществлении профессиональной деятельности на современном уровне требований. Проблема освоения инфор-

мационных технологий, их применения в образовательном процессе актуальна и в отношении учителей-практиков, независимо от их педагогического стажа.

В этой связи актуализируется использование ресурса системы повышения квалификации педагогических кадров, теоретико-методологические основы которого отражены в работах А.В. Дарвинского, В.Г. Онушкина, М. Ноулса, Л. Турса и других авторов. Опираясь на результаты исследований в области образования взрослых, проведенные С.Г. Вершловским, М.Т. Громковой, Н.И. Мицкевичем и другими учёными, мы исследовали возможности подготовки учителя к применению информационных технологий в образовательном процессе начальной школы в соответствии с разработанной нами концепцией. Учитывались также результаты исследований, посвящённых информатизации непрерывного педагогического образования в системе повышения квалификации (М.С. Чванова, М.А. Горюнова и др.).

Исследование возможностей, а затем определение стратегии и тактики подготовки учителя начальных классов к эффективному осуществлению информатизации образовательного процесса во время курсов повышения квалификации, в реализации программ развития школы и самообразования осуществляется нами с целью решения такой проблемы как отсутствие профессиональной подготовки педагога нового типа, требованного социумом [4].

Анализ научно-методических источников показал, что в системе повышения квалификации успешно реализуется курсовая подготовка, целью которой является формирование и развитие пользовательских навыков учителей, информационно-коммуникационной компетентности. При этом очевидно и подтверждено практикой, что для успешного осуществления информатизации образовательного процесса не достаточно наличия высокого уровня владения учителем информационными технологиями. Необходимым и достаточным условием успешности инновационной деятельности в области информатизации образовательного процесса является высокий уровень педагогической культуры учителя начальных классов в совокупности

- с пониманием методологических основ информатизации;
- соблюдением принципов использования информационных технологий в образовательном процессе;
- освоением методов и приёмов применения электронных учебных материалов на уроке и во внеурочной деятельности младших школьников.

Одним из подходов ознакомления педагогов с теорией и практикой информатизации образовательного процесса является освещение проблем применения информационных технологий в начальном обучении в рамках курсовой подготовки учителей начальных классов, независимо от тематики курсов. Нами разработано и апробировано содержание обзорных занятий для слушателей Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования по теме «Информатизация начальной школы», ставшее инвариантным компонентом базового блока всех курсов повышения квалификации, организуемых кафедрой начального образования. В ходе этих занятий учителя начальных классов знакомятся:

- с различными концепциями раннего формирования информационно-коммуникационной грамотности;
- с авторскими подходами к информатизации начального образования;
- с методологическими, дидактическими и нормативными основами использования информационных технологий в образовательном процессе;
- с другими направлениями информатизации.

Слушателям курсов предлагается обзор содержания и особенностей применения различных электронных учебных материалов, в том числе и разработанных под руководством автора. Демонстрируются электронные дидактические материалы и средства наглядности, созданными учителями-инноваторами, результаты проектной и исследовательской деятельности младших школьников. Кроме того, на занятиях обсуждаются проблемы и перспективы информатизации начальной школы, возможные негативные проявления этого процесса и средства их профилактики.

Другой подход, реализация которого направлена в большей степени на формирование и развитие методических навыков применения информационных технологий в образовательном процессе начальной школы, осуществляется в рамках вариативной части разработанных нами курсов. Образовательная программа курсов повышения квалификации «Информатизация образовательного процесса в начальной школе» предназначена для учителей начальных классов, имеющих представление о проблеме и минимальные навыки работы на персональном компьютере. Программа разработана с учётом современных подходов к повышению квалификации учителя начальных классов в аспекте модернизации образования, а именно одного из важнейших направлений — информатизации образовательного процесса, с учётом основных направлений Федеральной целевой программы развития образования в России. Задачами программы, решение которых позволит обеспечить понимание учителями теоретических основ информатизации, принятие и применение принципов использования информационных технологий, формирование методических умений применения электронных учебных материалов в образовательном процессе начальной школы, являются следующие:

- расширить знания слушателей курсов о возможностях информационных технологий в качестве инструмента профессиональной деятельности учителя, об использовании компьютера в качестве средства обучения и воспитания в рамках различных учебных предметов и во внеурочной деятельности младших школьников;
- сформировать представления о методах и приёмах включения информационных технологий в образовательный процесс начальной школы;
- показать перспективные возможности информационных технологий для обучения и воспитания младших школьников;
- ознакомить слушателей с подходами к оценке эффективности информатизации начальной школы;
- повысить квалификацию учителя в области педагогики и методики современного начального образования.

Апробация изложенных подходов в курсовой подготовке учителей начальных классов, осуществляемой кафедрой начального образования Новосибирского ИПКиПРО позволяет сделать следующие выводы:

1. Разработанное содержание обзорных занятий, посвящённых проблемам информатизации образовательного процесса и включённых в инвариантную часть всех базовых курсов, востребовано всеми учителями начальных классов.
2. Используемые формы организации обучения адекватны его цели и позволяют достичь включённости всех педагогов в проблематику занятия, повысить уровень их заинтересованности в результатах обсуждения или решения практической задачи.
3. Отсроченными результатами включения новой проблемы в инвариантную часть базовых курсов повышения квалификации являются: востребован-

ность продолжения обучения на проблемных курсах; участие учителей начальных классов в работе творческих групп по данной теме; повышение качества квалификационных работ в аспекте анализа опыта использования информационных технологий в профессиональной деятельности.

4. Проблемные курсы повышения квалификации учителей востребованы теми учителями, кто психологически готов к применению информационных технологий в образовательном процессе, имеет минимальные пользовательские навыки, заинтересован в расширении методологических представлений и методических умений.
5. Сравнительный анализ результатов входного и итогового тестирования показывает, что в результате курсовой подготовки происходит систематизация представлений слушателей о проблемах информатизации образовательного процесса в начальной школе, формируется умение выделять и проектировать варианты решения дидактических задач средствами информационных технологий.
6. К числу отсроченных результатов курсов повышения квалификации по рассматриваемой проблеме следует отнести активизацию деятельности учителей, посетивших курсы, по применению информационных технологий в образовательном процессе, значительное повышение уровня их профессиональной успешности.

Таким образом, результаты апробации разработанного нами варианта подготовки учителя к осуществлению информатизации образовательного процесса в начальной школе в соответствии с концептуальными подходами, подтвердили его продуктивность.

В ходе исследования был разработан и апробирован второй подход, на наш взгляд более продуктивный [5]. Его особенность состоит в осуществлении научно-методического сопровождения информатизации начального образования. Основу подготовки учителя составляет система семинаров, мастер-классов, индивидуальных и коллективных консультаций. Она направлена на повышение профессионального уровня учителя не только в части освоения методов и приёмов применения информационных технологий, но и в части понимания общепедагогических проблем развития современной школы, принятия дидактических и методологических основ информатизации.

Нами выявлено, что научно-методическое сопровождение информатизации обеспечивает:

- повышение уровня психолого-педагогической готовности учителя к эффективному применению информационных технологий в образовательном процессе;
- позитивное изменение результатов профессиональной педагогической деятельности в целом и непосредственно связанных с информатизацией образовательного процесса, в частности;
- повышение конкурентоспособности учителя начальных классов.

Существенно, что в дальнейшем учителя экспериментальных школ активнее и продуктивнее своих коллег из контрольных образовательных учреждений обобщают и распространяют свой опыт, самообразовываются. При этом сами школы выполняют функцию опорных центров, обеспечивая саморазвитие образовательной системы района и города. Одним из условий успешности этого процесса является изменение уровня готовности методической службы к восприятию позитивного опыта и сопровождению информатизации начального образования.

В целом можно отметить, что процессуальный компонент деятельности учителя начальных классов, на-

чавшего применение информационных технологий в образовательном процессе при постоянном научно-методическом сопровождении, существенно изменился. Наши наблюдения показывают, что в результате подверглись коррекции, в том числе, и ценностно-целевые установки учителей. Многие из них проявили интерес к повышению уровня информационной культуры, осознали необходимость методологической подготовки к инновационной деятельности, проявили заинтересованность в изучении психолого-педагогическим аспектов обучения и воспитания в условиях информатизации, занялись самообразованием, проявили инициативу в повышении квалификационной категории, изменили стиль общения с учащимися и их родителями. На наш взгляд, перечисленным позитивным результатам способствовала осуществляемая в системе рефлексия инновационной деятельности на уровне отдельного учителя, образовательного учреждения, на межшкольном уровне.

Опыт учителей начальных классов города Новосибирска, применяющих экспериментальные электронные учебные пособия, разработанные нами, и другие электронные учебные материалы в образовательном процессе, широко представлен в сборниках материалов традиционной ежегодной городской научно-практической конференции, посвящённой проблемам информатизации муниципальной системы образования. В течение четырёх лет были опубликованы результаты поисково-исследовательской деятельности десятков учителей начальных классов, применяющих информационные технологии в образовательном процессе, треть из них стали лауреатами и победителями всероссийских и международных профессиональных конкурсов, в том числе и конкурса «Лучшие учителя», проводимого в рамках реализации Национального проекта «Образование». В статьях педагогов отражены результаты практической реализации наших подходов к использованию информационных технологий в образовательном процессе начальной школы: на уроках и во внеурочной деятельности; во внеклассной воспитательной

работе и при выполнении домашних заданий; при реализации традиционной модели обучения, принципов личностно-ориентированного обучения и дидактических принципов Л.В. Занкова; при организации учебной деятельности одарённых детей, учеников массовой адаптивной школы и школьников с особыми образовательными потребностями.

В целом оба рассмотренных варианта повышения квалификации учителя начальных классов в аспекте осуществления информатизации образовательного процесса гармонично дополняют друг друга, но по объективным причинам не всегда могут реализовываться одновременно. Второй из них представляется более продуктивным и существенно расширяющим возможности первого варианта за счёт пролонгированного взаимодействия преподавателя-консультанта с отдельным учителем и, одновременно, за счёт создания и расширения среды профессионального общения по проблеме. Все учителя экспериментальных образовательных учреждений эффективно применяют современные информационные технологии в образовательном процессе и только 65% слушателей курсов повышения квалификации имеют значимые отсроченные результаты в этом направлении инновационного развития начальной школы.

Таким образом, формирование готовности учителя к применению современных информационных технологий в образовательном процессе оказалось одной из самых сложных задач информатизации начальной школы. Это связано с тем, что при апробации возникла необходимость согласования наших идей с уже сложившимися и реализующимися в вузах и системе повышения квалификации подходами к подготовке учителя в области информатизации. Однако внешняя экспертная оценка подтвердила высокую результативность разработанных теоретических положений, эффективность реализации сформированной на различных этапах непрерывного педагогического образования готовности учителя к применению современных информационных технологий в образовательном процессе начальной школы.

Библиографический список

1. Молокова, А.В. Комплексный подход к информатизации начальной школы [Текст] / А.В. Молокова // Начальная школа. — 2005. — №1.
2. Молокова, А.В. Информатизация начальной школы (концептуальные положения) [Текст] / А.В. Молокова ; под ред. Бобко И.М., Молокова Ю.Г. — Новосибирск: НГУ, 2004.
3. Молокова, А.В. Информатизация начальной школы: подготовка учителя [Текст] / А.В. Молокова; под ред. Бобко И.М., Молокова Ю.Г. — Новосибирск: НГУ, 2004.
4. Молокова, А.В. Совершенствование профессиональной компетентности учителя начальных классов в условиях информатизации образования [Текст] / А.В. Молокова // Материалы международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов». — Барнаул, 15-16 ноября 2007 г. — Барнаул : БГПУ, 2007.
5. Молокова, А.В. Применение информационных технологий в образовательном процессе как инновационная деятельность учителя начальных классов [Текст] / А.В. Молокова // Научно-методический журнал «Сибирский учитель». — Новосибирск: изд-во НИПКиПРО. — 2006. — №3.

Статья поступила в редакцию 17.12.08.

ББК 74.66

*Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц.**К.А. Шмыгалев, канд. филос. наук, доц.**Л.В. Шубина, канд. псих. наук, доц.**Ю.В. Казанцева, канд. пед. наук, доц. Рубцовского индустриального института (филиала) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Барнаул*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСПРАВЛЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ

В современном мире явление преступности рассматривается как социальное зло и никто не ставит под сомнение необходимость борьбы с фактом преступных деяний. Гуманизация общественных отношений в государстве породило такой вид уголовного наказания, как лишение свободы, исполнение которого происходит в пенитенциарных учреждениях, являющихся определенным социумом для осужденных. В этой связи возникает проблема технологизации воспитательного процесса в пенитенциарных учреждениях.

Ключевые слова: преступность, уголовное наказание, лишение свободы, пенитенциарные учреждения, осужденные, технологизация воспитательного процесса.

В современном мире явление преступности рассматривается как социальное зло, и никто не ставит под сомнение необходимость борьбы с фактами преступных проявлений. На протяжении веков и тысячелетий самым распространенным реагированием со стороны государства на преступность являлась смертная казнь, но с лишением жизни преступников социальная проблема преступности не исчезала. Причины преступности необходимо искать в социальных условиях развития человека, поскольку социальная среда может способствовать преступлениям, а может и препятствовать им, так как существует зависимость между эффективностью социально-педагогической системы государства и уровнем преступности в нем.

Гуманизация общественных отношений в государстве породила такой вид уголовного наказания, как лишение свободы, исполнение которого происходит в пенитенциарных учреждениях, являющихся определенным социумом для осужденных.

Цель исправления осужденных продиктована потребностями общества в безопасных условиях жизнедеятельности, реальной возможностью реализации прав и свобод человека, и в этой связи возникает проблема технологизации воспитательного процесса в пенитенциарных учреждениях.

Социальный аспект преступности неизбежно затрагивает и педагогическую проблему исправления преступников.

Необходимость концентрации усилий субъектов воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях, оптимизации их деятельности, ставит перед пенитенциарной педагогикой задачу технологизации всего исправительного процесса, выработки эффективных технологий, обеспечивающих процесс исправления осужденных. На необходимость поиска унифицированных воспитательных форм, методов и средств воздействия на лиц, отбывающих уголовное наказание, указывал Ю.В. Гербеев [4, с. 19; 20].

Унифицированными формами могут являться технологии воспитания осужденных, которые также можно назвать исправительными технологиями или социально-педагогическими технологиями исправления осужденных.

В теории пенитенциарной педагогики проблема исправительных технологий практически не затрагивалась. Формами педагогического взаимодействия в пенитенциарных учреждениях занимались А.В. Буданов, М.П. Стурова, теорию исправительного воздействия на различные объекты в пенитенциарных учреждениях разрабатывали Ю.М. Антонян, В.М. Алиев, А.Н. Волобуев.

Значительный вклад в технологизацию исправительного процесса внес А.С. Макаренко, который, не упот-

ребляя понятие «технология», фактически в своей концепции «система перспективных линий» разработал стимулирующую технологию с этапами ближней, средней и дальней перспектив.

Технология проектируется исходя из конкретных условий и ориентируется на заданный, а не предполагаемый результат. Технолог опирается исключительно на хорошо известные, апробированные, обоснованные, не вызывающие сомнения факты. Технолог не экспериментирует, он имеет дело с точно предсказуемым результатом [6, с. 183].

Технологизация исправительного процесса заключается прежде всего в создании социально-педагогической системы пенитенциарного учреждения, так как технологичность — это внутреннее качество любой педагогической системы, определяющее её возможности и подчиненное строгой организационной логике.

Функционирующая социально-педагогическая система пенитенциарного учреждения одновременно технологизирует исправительный процесс, т.е. процесс воспитания осужденных.

Исходя из этой логики, проблема технологизации исправительного процесса заключается в организации функционирования четырех компонентов социально-педагогической системы пенитенциарного учреждения: целевого, содержательного, деятельностного, результативного.

Ряд отечественных и зарубежных исследователей отмечают безусловное влияние среды на формирование личности.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «характер воспитания человека всецело определяется той общественной средой, в которой он растет и развивается...» [3, с. 132-141].

А.Б. Орлов, обобщая определения понятия «личность», существующие в рамках различных психологических теорий и школ (К. Юнг, Г. Олпорт, Э.Кречмер, К. Левин, Ж. Нюттен, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, А. Маслоу и др.), писал, что «личность традиционно понимается как синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» и «... в значительной мере формируется реакциями окружающих на поведение данного индивида». «Итак, — писал далее А.Б.Орлов, — личность человека — это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих взаимодействия субъекта и объекта» [5, с. 89].

В данной формулировке очень верным представляется тезис о формировании личности реагированием

окружающих на поведение индивида. Те силы в обществе, которые отвечают за формирование поведения, должны реагировать на него или, иначе, стимулировать поведение индивида адекватно целям воспитания социального (правопослушного) поведения, общепринятого и поощряемого в данном сообществе.

И.П. Павлов указывал, что жизнедеятельность человеческого организма обусловлена влиянием окружающей среды, условиями его существования. Это влияние он назвал «жизненным воспитанием». Такое воспитание — «школу жизни» — проходят все подрастающие поколения. В результате у них накапливается опыт поведения, вырабатываются навыки, необходимые для включения в общественную жизнь [2, с. 47].

Организованная исправительная среда является тем необходимым условием, которое должно предшествовать факту исправления осуждённых.

Условие в качестве предпосылки существует до возникновения какого-либо явления, при этом необходимо понимать, что условие содержит в себе лишь потенциальный момент возникновения явления или события, которые могут и не осуществиться, а факторы являются активными элементами воздействия на рассматриваемый процесс. Организация исправительной среды через совокупность социально-педагогических факторов (бытовой, трудовой, досуговой, валеологической, постпенитенциарной, правовой, образовательно-воспитательной, общественный, человеческий) представляет собой автономные действия по формированию каждого фактора, как по отдельности, так и всех вместе взятых, в зависимости от потенциальных возможностей коллектива пенитенциарного учреждения.

В то же время организация исправительной среды должна включать в себя динамические этапы своего становления, характеризующиеся динамикой ежедневных действий единого коллектива пенитенциарного учреждения, объединяющего коллектив администрации пенитенциарного учреждения и коллектив осуждённых, отбывающих наказание в виде лишения свободы.

Первым этапом организации исправительной среды должен быть этап организации информации, вторым этапом является этап организации ситуации и третий, завершающий этап — это этап организации среды.

Первоначальный этап организации информации при формировании исправительной среды обусловлен многими факторами. Человек, как правило, воспринимает информацию, побуждающую его к определенному поведению, на вербальном и визуальном уровне, реже такая информация воспринимается через обоняние и осязание.

Приобретение человеком социального опыта происходит через восприятие информации, в основном от ближайшего окружения; не случайно, принадлежность к конкретной семье, социальной группе, слою, среде оказывает влияние на ценности, установки, стиль жизни и формы поведения.

В пенитенциарных учреждениях, учитывая их закрытость от влияния антивоспитательной информации извне, можно успешно заниматься организацией воспитывающей информации, используя в этих целях собственное кабельное телевидение, радио, газету и другие средства, которые при качественном уровне развития являются эффективным средством воспитания осуждённых и достигают цели их исправления.

Задачи средств массовой коммуникации в пенитенциарном учреждении заключаются в установлении оперативного взаимодействия между субъектами воспитательной работы и её объектом в процессе информационного воспитательного взаимодействия, а также в своевременном обмене социально значимой инфор-

мацией, направленной на снятие социальной напряжённости в коллективе.

Учитывая многотысячные коллективы пенитенциарных учреждений, решать вышеперечисленные задачи без средств массовой коммуникации практически невозможно. Средства массовой коммуникации (телевидение, радио, газета и др.) являются эффективным рычагом воспитательного воздействия единого коллектива пенитенциарного учреждения, поскольку в их работе участвуют как сотрудники администрации, так и осуждённые, объединённые в самостоятельные организации и непосредственно работающие в редколлегиях газеты, на студии телевидения и радио.

Возможности воспитательного воздействия через средства массовой коммуникации неограниченны, благодаря им осуществима оперативная подача информации сразу ко всем осуждённым с заявлениями, лекциями, новостями и т.д. Публикация статей в газете по вопросам культуры и нравственности, проблемам пенитенциарного учреждения позволяет всем осуждённым владеть необходимой информацией о жизнедеятельности учреждения и получать параллельное воспитательное воздействие в наиболее демократичной форме, обращаться к администрации пенитенциарного учреждения с любыми вопросами, критикой и своевременно получать ответы и реагирование на имеющиеся проблемы. Организацию такой информации следует относить к массовым организационным формам [2, с. 53; 61].

Кроме средств массовой коммуникации организация информации в пенитенциарных учреждениях должна происходить на индивидуальном уровне, т.е. на основе личного примера сотрудников пенитенциарных учреждений и самих осуждённых, непосредственно задействованных в воспитательном процессе путем участия в работе самостоятельных организаций осуждённых.

Организация информации индивидуального уровня (личный пример) требует от субъектов воспитательной работы полного самоконтроля и самовоспитания. Организация деятельности библиотеки в пенитенциарном учреждении является массовой формой организации информации, при этом стимулирование осуждённых к чтению книг надо рассматривать как динамическую характеристику данного процесса, а сам факт деятельности библиотеки — как один из факторов исправительной среды.

Процесс организации информации предусматривает участие в нем не только субъектов воспитательной работы, но и её объектов, на основе принципа единого коллектива, и главной составляющей этого процесса должно быть создание воспитывающего информативного потенциала.

Вторым этапом организации исправительной среды в пенитенциарном учреждении является организация ситуации.

А.Г. Асмолов, объясняя причины поведения личности отмечал, что взаимодействие между личностью и ситуацией, взаимодействие между средой и наследственностью воспитывающего имеет информативный потенциал [1, с. 112; 120]

Говоря о «социальной ситуации развития», Л.С. Выготский подчеркивал, что среда не есть «обстановка развития», т.е. некий «фактор», непосредственно детерминирующий поведение личности. Она представляет собой именно условие осуществления деятельности человека и источник развития личности [3, с. 157; 172].

Рассуждая о «социальной среде» и «социальных ситуациях развития» как психологических понятиях, необходимо учитывать, что с точки зрения педагогики данные понятия необходимо рассматривать как этапы технологического процесса организации и социальных

ситуаций, и социальной среды для достижения определенной педагогической цели, при этом логическая последовательность организационной педагогической деятельности должна проходить от более простых форм к более сложным, т.е. от организации информации к организации ситуации и, далее, к организации среды — исправительной среды, применительно к пенитенциарной педагогике.

Американский психолог Дж. Роттер в середине XX века создал теорию, объясняющую поведение человека в контексте социальных ситуаций, подчеркивая тот факт, что основным типам поведения можно научиться в социальных ситуациях, а также целенаправленность человеческого поведения. Для пенитенциарной педагогики очень важным является определение роли, форм и способов организации ситуаций в педагогическом процессе организации исправительной среды.

В пенитенциарном учреждении организация социальных ситуаций является процессом упорядочения взаимоотношений между самими осужденными, а также между осужденными и сотрудниками пенитенциарного учреждения. Основой данного процесса являются законодательные требования и моральные нормы взаимоотношений, принятых в цивилизованном сообществе, а также режим пенитенциарного учреждения, под которым понимается установленный порядок исполнения и отбывания наказания.

Задача научения правопослушным правилам поведения в условиях существования в коллективе заключается в организации поведения осужденного в каждой конкретной ситуации его жизни как в пенитенциарном учреждении, так и в ситуациях, которые могут возникнуть после его освобождения.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Психология личности — Москва, 1990.
2. Ветошкин, С.А. Система воспитательной работы в пенитенциарном учреждении. — Екатеринбург: «СВ-96», 2000.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / В.В. Давыдова — Москва, 1991.
4. Гербеев, Ю.В. Педагогика и политико-воспитательная работа с осужденными — Рязань: РВШ МВД, 1985.
5. Орлов, А.Б. Особенности воспитательной работы в ИТУ с женщинами — наркоманками. — Москва, 1991.
6. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. — Москва, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.11.08

УДК 378.144/146

Н.А. Плугина, канд. пед. наук, доц., докторант МаГУ, г. Магнитогорск, Челябинская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНТЕГРАТИВНЫХ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

В работе описаны некоторые аспекты деятельности в сфере высшего профессионального образования, в частности, показана методика формирования интегративных понятий на примере понятия «вещество», приведен анализ составленного программированного упражнения в соответствии с общими требованиями к составлению программированных упражнений, их вопросам и ответам.

Ключевые слова: программированные упражнения, интегративные понятия, программированный контроль, оценка рефлексивных умений студентов.

В последнее время в качестве рубежного контроля знаний студентов все чаще стали использовать тестовые задания. Безусловно, тестирование имеет ряд достоинств, в частности позволяет быстро проверить знания студентов, тренирует механическую память и т.п., но вместе с тем необходимо отметить и его основные недостатки, к которым мы относим наличие формальных вопросов или заданий, а так же вариантов ответов. Чаще всего ответы на такие задания просто угадываются. Таким образом, говорить о развитии познавательных и рефлексивных умений студентов не приходится.

Рассмотренные этапы организации исправительной среды пенитенциарного учреждения (I — организация информации; II — организация ситуации) являются необходимыми технологическими звеньями данного педагогического процесса, отражающими его динамическую структуру [2, с. 73-79].

Третий этап — организация исправительной среды пенитенциарного учреждения предполагает деятельность субъектов и объектов воспитательного процесса по этапному формированию воспитывающего информативного потенциала, воспитательных ситуаций, а также социально-педагогических факторов, обеспечивающих исправление осужденных.

Таким образом, технология организации исправительной среды, являющейся по своей сути содержательным компонентом социально-педагогической системы пенитенциарного учреждения, — это только часть технологического процесса исправления осужденных.

Оптимизация исправительного процесса состоит в его технологизации, выраженной в создании социально-педагогической системы пенитенциарного учреждения и формирования всех компонентов данной системы, путем технологизации каждого из них.

Анализируя социально-педагогические факторы исправительной среды пенитенциарного учреждения можно отметить, что оптимальной формой изменения личности преступника и его поведения следует признать изменение социальной среды пенитенциарного учреждения в целях педагогизации исправительного процесса.

В основе педагогического стимулирования осужденных (система негативных и позитивных стимулов) всегда должны содержаться реальные потребности воспитываемых, побуждающие их к поведению, адекватному целям исправления.

В отличие от обычных тестов, программированные упражнения в связи со спецификой их составления (выбором вопросов и ответов, а также их последовательность) способствуют развитию мышления студентов, что является одной из основных задач высшего образования. Однако не менее важным является интеграция, преобразование и, в частности, свертывание мыслительных операций, их направленность на решение познавательных задач.

Основным источником интеграции, главным системообразующим элементом и предметом учебно-позна-

вательной деятельности, на наш взгляд, являются интегративные понятия

Под интегративным понятием мы понимаем такое понятие, которое интегрирует в себе информацию из самых разных наук, изучается в различных учебных дисциплинах и при обобщении знаний о котором, возможен выход на уровень идейного содержания общенаучной картины мира.

Интегративные понятия имеют в своей структуре как минимум два компонента — понятийно-содержательный и процедурно-деятельностный. Эти компоненты отражены в таких необходимых и диалектичных признаках любого понятия как: обобщенность, необратимость, свернутость, системность, осознаваемая этапность, рефлексивность [1].

В учебном курсе «Концепции современного естествознания» изучаются следующие интегративные понятия: свет, вещество, теория относительности, квантование, дополнительность, естественнонаучная картина мира и др. Два первых понятия относятся к структурным материальным объектам, а четыре последних — к идеальным, определяющим «фундамент» современной науки. По интегративным понятиям свет, специальная теория относительности, дополнительность и др. уже разработаны программированные упражнения и задания. Фундамент естествознания во многом определяют физические понятия. Но: «Все содержание физики, в конце концов, сосредоточено в трех основных разделах: в учении о веществе, учении о силовых полях и учении о свете как важном частном случае предыдущего» (акад. С.И. Вавилов, «Развитие идеи о веществе»).

В качестве примера рассмотрим некоторые приемы интегративного формирования понятия «вещество». Нами вместе с Г.Г. Гранатовым составлено программное контрольно-развивающее упражнение.

Программированное упражнение

1. В каких основных формах обычно материя чувственно представляется человеку:

- а) живая и неживая;
- б) физическая, химическая и биологическая;
- в) вещество и поле;
- г) вещество и свет.

2. Каковы структурные уровни организации материи во Вселенной?:

- а) земля, воды, воздух, огонь, эфир;
- б) молекулярно-генетический, организменно-клеточный, популяционно-биогенетический, биосферный, космологический;
- в) микротела, макротела, мегатела, системы галактик, движение виртуальных частиц (вакуума);
- г) атом, химический элемент, молекула, химическое соединение.

3. Какому понятию в современной физике противопоставляется научное понятие вещество?:

- а) поле;
- б) материя;
- в) свет;
- г) квантованный вакуум.

4. Материя существует в виде:

- а) структурных объектов (естественных и искусственных);
- б) их свойств;
- в) процессов и явлений;
- г) всех перечисленных.

5. Какие агрегатные состояния вещества выделяют в современной физике:

- а) жидкое и газообразное;
- б) твердое;
- в) плазма;
- г) все перечисленные.

6. Внешние формы окружающих нас макротел определяется в основном:

- а) электромагнитным взаимодействием;
- б) термодинамическими условиями;
- в) гравитационным взаимодействием;
- г) всем перечисленным.

7. Вещество в подавляющем пространстве Вселенной представлено в основном в состоянии:

- а) газообразном;
- б) жидком;
- в) твердом;
- г) плазмы.

8. Кванты каких полей присутствуют и определяют в основном взаимодействия частиц и частей внутри макротел?:

- а) электромагнитных;
- б) ядерных и сильных;
- в) трех вышеперечисленных;
- г) гравитационных.

9. Назовите наиболее общие и основополагающие группы веществ, которые выделяются в химии:

- а) простые и сложные;
- б) чистые и смеси;
- в) одноатомные и многоатомные;
- г) органические и неорганические.

10. Предметный объем современного понятия «вещество»:

- а) охватывает все науки;
- б) распространяется на физику и химию;
- в) имеет отношение только к химии и биологии (живое и неживое);

г) является интегративным естественнонаучным.

11. Какая категория шире по объему, чем вещество?:

- а) биомасса;
- б) космическое вещество;
- в) плазма;
- г) структурная материя.

12. Дедуктивной базой для установления структуры и моделей вещества являются идеализированные объекты:

- а) квантовой механики и физики элементарных частиц;
- б) теории химической эволюции;
- в) идеи генетики;
- г) модели и принципы всех перечисленных теорий.

13. Структуру и свойства вещества определяют в основном следующие типы химических связей: 1) ковалентная; 2) ионная; 3) металлическая; 4) кулоновская коллективная (непарная). Наличие каких типов связей, кроме водородной, предполагают в каждом из четырех агрегатных состояний вещества:

- а) газообразном;
- б) жидком;
- в) твердом;
- г) плазменном.

14. Простейшими, элементарными элементами любого вещества являются:

а) фундаментальные частицы — различные типы кварков и лептонов;

- б) электроны, протоны, нейтроны, мезоны и др.;
- в) атомы, молекулы, ионы, радикалы;
- г) кванты соответствующих полей.

15. От чего зависит структура вещества?:

а) чистое вещество независимо от его происхождения и способа получения имеет всегда один и тот же состав и структуру;

б) строение вещества определяется тем, какие атомы входят в его состав;

в) строение вещества определяется расположением его атомов;

г) строение вещества зависит от того, какие атомы входят в его состав и как они расположены.

16. Дискретно или непрерывно (континуально) устроено вещество?:

а) вещество непрерывно — т.е. любой кусок вещества можно бесконечно дробить на все меньшие и меньшие кусочки, так и не дойдя до такой крошечной крупицы, которая дальше бы не делилась;

б) вещество имеет зернистую структуру и все в мире состоит из большого числа разных атомов;

в) атомы живого и неживого вещества обладают внутренней структурой: они состоят из положительно заряженного ядра и вращающихся вокруг него электронов;

г) любое вещество дискретно — состоит из атомов и молекул, которые сами состоят из элементарных частиц, масса покоя которых не равна нулю.

17. Основное отличие поля и вещества осуществляется по следующим признакам:

а) по массе покоя (у поля масса покоя равна нулю) и степени концентрации массы (и энергии);

б) по законам движения, по степени проницаемости;

в) по волновым и корпускулярным свойствам;

г) по ряду запретов вещества (недостижимость абсолютного нуля и скорости света в вакууме, не подчинение принципу суперпозиции).

18. Модель структуры чистого полупроводника может быть представлена, образно говоря как:

а) ионный остов кристаллической решетки в электронном газе;

б) хаотичная непрерывная «толчая диполей», прижатых друг к другу в «ближнем порядке», прерываемом стихийно возникающими пустыми местами;

в) ионный остов кристаллической решетки в электронно-дырочном газе;

г) электронно-дырочный p-n переход, пропускающий электрический ток только в одном направлении.

19. Основная масса вещества во Вселенной существует:

а) в виде плазмы и «скрытой массы»;

б) в форме элементарных частиц, находящихся в динамическом равновесии с излучением;

в) в форме вещества, которое из плазменного состояния перешло в нейтральное и стало доминировать над излучением;

г) в форме частиц, которые можно разделить на две группы: частицы со спином $\frac{1}{2}$, из которых состоит любое вещество во Вселенной (нейтроны, протоны, лептоны, гипероны) и частиц поля со спином 0, 1 и 2, которые создают силы, действующие между частицами вещества (фотоны и мезоны).

20. Какие микрочастицы определяют в основном массу в строении Земного вещества из экспериментальных данных с комическими лучами?:

а) в основном, состоит из протонов;

б) антипротонов и антинейтронов;

в) состоит из нейтронов;

г) состоит из электронов и позитронов.

21. Укажите недостающий элемент в схеме строения вещества: элементарные частицы — атомы — ...?:

а) химическое соединение;

б) клетки;

в) кварки;

г) молекулы.

22. Взаимодополнением каких свойств реально обладают вещества?:

а) физическими и химическими;

б) непрерывностью и дискретностью — т.е. дуализмом;

в) системностью и самоорганизацией;

г) как и поле — двумя предыдущими.

23. Какое (ие) из перечисленных ниже свойств вещества не являются физическими:

а) агрегатное состояние, цвет, блеск, запах;

б) твердость, пластичность, хрупкость, эластичность;

в) растворимость в воде, реакционная способность, валентность;

г) температуры кипения и плавления, плотность, тепло- и электропроводность.

24. Что такое вещество? (выбрать его общее определение):

а) вещество — это то, из чего состоят физические тела;

б) вещество — вид структурной материи, обладающей массой покоя;

в) вещество — совокупность живой и неживой материи;

г) вещество — структурный компонент химического соединения.

25. Истоками идеи квантовая являются идеи атомизма, или дискретности вещества Левкиппа и Демокрита (в V — IV вв. до н.э.). Какое из положений учения Демокрита и теперь, по сути, не противоречит представлениям и выводам современной квантовой теории:

а) не существует ничего, кроме атомов и чистого пространства (т.е. бытия и небытия);

б) атомы бесконечны по числу и бесконечно разнообразны по форме;

в) различия между вещами происходит от различия их атомов в числе, величине, форме и порядке;

г) из «ничего» не происходит ничего; ничто не совершается случайно, а только по какому-либо основанию и в связи с необходимостью.

26. К неорганическим веществам относятся:

а) соли, кислоты, основания;

б) белки, жиры, углеводы;

в) простые и сложные эфиры;

г) спирты.

27. В чем на, Ваш взгляд, вероятнее всего, заключается основное, существенное отличие неживого вещества от живого?:

а) в высшей степени системности и «синергетической самоорганизации»;

б) в том, что вокруг живого вещества всегда существует особое информационное биосиполе, а вокруг неживого — его нет;

в) живое вещество состоит из органических макромолекул, состоящих в основном из четырех биогенных химических элементов (H, C, O, N) и, в частности, — из нуклеиновых кислот;

г) любое живое вещество или организм имеет душу и, когда душа его покидает, — оно умирает, превращается в неживое.

28. Твердые вещества по способности взаимодействовать с электрическим полем делятся на следующие классы:

а) аморфные и кристаллические;

б) сегнетоэлектрики;

в) ферромагнетики, парамагнетики, диамагнетики;

г) проводники, полупроводники и диэлектрики.

29. Интегративность понятия (категории) «вещество» обусловлена, главным образом, тем, что:

а) оно интегрирует в себе все необходимые признаки (и функции) понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность);

б) он междисциплинарно — формируется и функционирует в мышлении человека путем объединения, интеграции знания из всех естественных наук;

в) оно трансдисциплинарно и диалектично — для его освоения и гуманитарному и естествознанию и «технарю» необходимо овладеть интегративным стилем и методом познания — «индукция, дедукция, критика»;

г) оно, наряду с понятием о свете и биосфере, лежит в ядре интегративного понятия о Земле.

30. В длительном расширении (около 13,5 млрд. лет) нашей Вселенной сменились четыре эры. В какой последовательности происходила смена этих эр?:

- а) лептонная, фотонная, адронная, эра вещества;
- б) адронная, лептонная, фотонная, эра вещества;
- в) фотонная, адронная, лептонная, эра вещества;
- г) лептонная, адронная, фотонная, эра вещества.

Задания на оценку интегративных познавательных и, в частности, — рефлексивных умений студентов:

31. Отнесите каждый из этих 10 вопросов к соответствующим основным этапам развития понятия о веществе (I. Основание. II. Ядро. III. Следствия. IV. Общее критическое истолкование), — проставьте в третьем столбце «основные этапы развития понятий» соответствующие римские цифры.

32. Понятие о веществе, пройдя путь от чисто физического до общенаучного приобрело в науке форму «зрелой» научной категории. Данное понятие проявляется и имеет все его необходимые признаки: I. Обобщенность; II. Необратимость; III. Свернутость; IV. Этапность; V. Системность; VI. Рефлексивность. На формирование какого из этих признаков (последовательно) направлен каждый из вопросов этого задания. Другими словами, какой из этих признаков доминирует, то есть в наибольшей мере «срабатывает» при анализе Вами ответов на каждый из этих вопросов. В столбце «необходимые признаки понятия» проставьте соответствующие римские цифры.

33. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций: I. Познавательную (обучающую); II. Воспитывающую; III. Развивающую (мышление, например); IV. Контролирующую (оценочную); V. Корректирующую. Однако, в любой проверке есть какая-то одна доминирующая функция. Какая из этих пяти функций проверки доминировала в каждом пункте этого упражнения? В столбце «дидактические функции» проставьте соответствующие римские цифры.

Для эффективной обработки результатов выполнения упражнения, помимо контрольных компьютерных программ, удобно использовать «перфокарточки», в которых, кроме номеров вопросов и поля ответов, представлено поле вспомогательного столбца, содержащее краткую (свернутую) формулировку сути самого вопроса, — на нем по сути представлен информационно емкий план характеристики формируемого понятия (в нашем случае это второй столбец). Для проверки рефлексивных умений студентов в перфокарточке отводятся последние 3 столбца (по количеству соответствующих заданий).

Приведем образец заполненной перфокарты выполнения данного программированного упражнения (см. таблица 1).

Здесь второй столбец таблицы позволяет, ориентируясь на верные варианты ответов, кратко раскрыть содержание понятия «вещество». Отметим также, что, в зависимости от цели и ситуации проведения данного программированного упражнения, дидактические функции его вопросов могут меняться. В частности, если данное упражнение проводится в качестве нулевого среза — для пропедевтики формирования понятия вещество, то, естественно, в этом случае будет доминировать в основном познавательная функция. Если же это упражнение проводится в конце изучения студентами учебного курса, то доминировать будет функция контроля. Также немаловажную роль здесь играет и стиль мышления студентов, в зависимости от его особенностей могут изменяться и другие дидактические функции вопросов данного упражнения. Исходя из этого, правильные ответы по данному пункту (33) будут изменяться, поэтому мы намеренно в перфокарточке их не приводим.

Г.Г. Гранатов выделяет общие требования к составлению программированных упражнений, их вопросам и ответам (их мы представили во втором столбце таблицы 2).

В третьем столбце таблицы 2 нами показана степень их реализации в приведенном выше программированном упражнении. В третьем столбце мы привели результаты самооценки составленного программированного упражнения (здесь «1» — требование полностью выполняется, «0,5» — требование выполняется частично; «0» — требование не выполняется).

Подробнее опишем расстановку баллов в третьем столбце таблицы.

Полное соответствие требованиям по пунктам 1-3 объясняется следующими фактами: 1) в учебно-методическом комплексе преподавателями кафедры разработана система программированных упражнений и заданий для курса «Концепции современного естествознания»; 2) что вопросы (и ответы) являются информационно емкими, сущностно — содержательными, краткими, ясными, понятными — их суть можно коротко сформулировать, не потеряв при этом смысловую нагрузку самого вопроса (см. второй столбец табл.1); 3) в основу каждого программированного упражнения, в том числе и данного, заложена определенная программа мысли — по постижению сущности вещества.

По четвертому требованию мы поставили 0,5, поскольку, на наш взгляд, необходимо еще корректировка данного упражнения, в частности, необходимо разграничить пункты задания для его усвоения гуманитариями и естественниками и сделать программу разветвленной и на основе программированного упражнения, раскрыть структуру и содержание понятия неживое вещество для гуманитариев и естественников.

Поскольку, помимо непосредственной рефлексии, здесь задана программа мысли, в данном упражнении предусмотрена и отсроченная рефлексия — на это нацелены последние три вопроса программированного упражнения, — в связи с этим, по пятому пункту мы ставим полное соответствие требованию.

Требование шестого пункта не выполнено. Это объясняется тем, то данное понятие изучается во многих учебных дисциплинах (химия, физика, биология, астрономия и др.), причем в каждой из этих дисциплин понятие трактуется по-разному, содержание понятия раскрывается применительно к конкретной учебной дисциплине, поэтому ограничиться 20 вопросами у нас не получилось.

Требование седьмого пункта выполнено в полном объеме. «Весовые коэффициенты» и оценочная значимость первых двадцати семи вопросов упражнения одинакова, поскольку предполагается выбор только одного правильного ответа из четырех предложенных. Это позволяет быстро, используя поэлементный анализ, посчитать значение коэффициента полноты и глубины усвоения понятия [2]. Задания на формирование рефлексивных умений (последние три) оцениваются нами в зависимости от целей проведения работы (тут критерии оценки могут меняться).

Остальные требования выполнены нами полностью, поскольку: 1) количество вариантов ответа на основные пункты упражнения (с 1 по 27) одинаково и равно 4; 2) их содержание соответствует сути поставленного вопроса; 3) последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций, в частности, если доминирует функция контроля, то правильный ответ расположен вначале, если доминирует познавательная или развивающая функция, то, чаще всего, в конце; 4) в ответах отражены типичные ошибки, которые допускают студенты при ответе на поставленный вопрос.

Образец заполненной перфокарточки выполнения программированного упражнения

№	суть вопроса	а	б	в	г	31 основные этапы развития понятия	32 необходимые признаки понятия	33 дидактические функции
1	2	3				4	5	6
1.	Формы чувственного представления материи				+	I	I	
2.	Структурные уровни организации материи во Вселенной			+		I	I,IV	
3.	Понятие, к которому противопоставляется понятие вещество	+				I	I	
4.	Виды материи				+	I	I,V	
5.	Агрегатные состояния вещества				+	I	I	
6.	Внешние формы макротел				+	I	I	
7.	Распределение вещества во Вселенной				+	I	I	
8.	Поля, кванты которых определяют взаимодействия частиц внутри макротел			+		I,II	I	
9.	Группы веществ в химии			+		I,II	I,V	
10.	Предметный объем понятия вещество				+	I	I	
11.	Родовые отношения вещества				+	I	I,V	
12.	Дедуктивная база структуры и моделей вещества				+	II	II,III	
13.	Соотнесение агрегатного состояния вещества и химических связей	4	2,4	1,3	4	II	II,III	
14.	Простейшие элементы вещества	+				II	II,III	
15.	Факторы, влияющие на строение и структуру вещества				+	II	II,V	
16.	Дискретность или непрерывность в структуре вещества				+	II	II,III	
17.	Признаки отличия поля от вещества	+				II,III	II,III	
18.	Модель структуры чистого полупроводника			+		II,III	II,III	
19.	Распределение массы в веществе во Вселенной	+				II	II,III	
20.	Определение массы Земного вещества через микрочастицы	+				II,III	II,III	
21.	Схема строения материи				+	II	II,III	
22.	Свойства веществ		+			III	I,IV	
23.	Нефизические свойства веществ			+		III	IV,V	
24.	Определение вещества		+			III	I,IV,V	
25.	Сравнение положений учения Демокрита представлениями и выводами современной квантовой теории				+	IV,III	V,VI	
26.	Неорганические вещества	+				IV	V	
27.	Отличие живого и неживого вещества		+			IV,III	V,VI	
28.	Классификация веществ по способности взаимодействовать с электрическим полем				+	IV,III	V	
29.	Интегративность понятия вещество		+			IV,III	V,VI	
30.	Эры эволюции Вселенной	+				IV	V	

Общие требования к программированным упражнениям, их вопросам и ответам.

№	Требования	Реализация
1	2	3
Общие требования к составлению программированных упражнений		
1	в количестве и качестве программированных упражнений должна быть строго продуманная система;	1
2	вопросы и варианты ответов должны быть информационно емкими, сущностно – содержательными, краткими, ясными, понятными;	1
3	они должны быть логичными, взаимосвязанными, отражающими проектируемую программу мыслительной деятельности:	
	- отражать все этапы формируемых понятий и ориентироваться на обобщенные планы их формирования;	1
	- активизировать “работу” всех их признаков (обобщенность, необратимость, свертнутость, этапность, системность, рефлексивность) и соответствующие функции познания; при этом в каждом вопросе (или пункте) упражнения и вариантах ответов к нему должна быть направленность на реализацию в основном одной доминирующей функции формируемого понятия (обобщение, упрочение, сворачивание сущностной информации, осознание этапности, систематизация, активизация рефлексии).	1
	- активизировать различные дидактические функции контроля (стимулирующую, развивающую и связанные с ней – познавательную, воспитывающую, корректирующую). Предыдущие вопросы, задания и варианты ответов должны содержать некоторую необходимую, но не полную информацию для полусознательного – полуинтуитивного (не случайного) выбора нужного ответа;	1
4	вопросы и варианты ответов должны проектировать возможность создания на их информационном материале не только линейных, но и нелинейных, разветвленных адаптированных программ их выполнения (с различными целями);	0,5
5	помимо непосредственной рефлексии, обсуждаемые упражнения должны проектировать отсроченную рефлексию, осуществляемую в самом их конце.	1
Требования к вопросам программированных упражнений		
6	они должны быть немногочисленными (их число может, в зависимости от условий и функций, меняться от 4-5 до 15-20);	0
7	их «весовые коэффициенты», оценочная значимость должны быть, за редким исключением, примерно равными – для ускорения и упрощения оценки и самооценки (для оперативной обратной связи).	1
Требования к вариантам ответов:		
8	по вышеуказанной причине их не должно быть больше четырех, и их количество по каждому вопросу или пункту должны быть, как правило, одинаковым;	1
9	их содержание или числовые значения величин не должны быть надуманными, случайными, не соответствующими реальности или сути вопроса;	1
10	последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций;	1
11	они должны отражать типичные ошибки в ответах учащихся.	1

Таким образом, составленное нами программированное упражнение соответствует практически всем общим требованиям к программированным упражнениям. Однако, требуется его некоторая корректировка, в частности,

необходимо обозначить направления для разработки единого программированного упражнения для формирования интегративного понятия «вещество» (живое и неживое) в рамках ядерной части интегративного понятия о Земле.

Библиографический список

1. Гранатов, Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учеб.-метод. пособие / Г.Г. Гранатов.-2-е изд.- М.: Флинта: МПСИ, 2008.
2. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. — М.: Педагогика, 1986.

Статья поступила в редакцию 10.12.08.

УДК 373.161.1

Е.А. Широкова, аспирант БГПУ, г. Барнаул**НАГЛЯДНЫЕ ДИНАМИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ПОНЯТИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Статья посвящена проблемам понимающего усвоения старшеклассниками понятий математического анализа. Формирование наглядных динамических образов математических понятий с помощью специальных лабораторных работ является одним из условий, способствующих понимающему усвоению математики.

Ключевые слова: понимающее усвоение, визуальное мышление, наглядные динамические образы, лабораторная работа.

Воплощением личностно-ориентированной образовательной парадигмы в контексте преподавания математики в старших классах является смыслопоисковое обучение, целью которого, помимо развития личности обучаемого средствами данной предметной области, является понимающее усвоение математики.

Категория «понимание» развивается и изучается в философии, где для ее исследования выделился специальный раздел, называющийся герменевтикой. На сегодняшний момент в психологической составляющей понимания пока еще остаются тайной многие аспекты данного феномена. Анализ современных педагогических исследований показал, что методисты видят одно из решений проблемы понимающего усвоения математики в постижении учащимися смысла важнейших математических понятий. Мы разделяем трактовку термина «понимание», данную А.А. Брудным: «Понимание есть способность постичь смысл и значение объекта, явления, текста, что связано с выделением существенных элементов и их взаимосвязей. Главнейшее звено процесса понимания заключается не столько в установлении связей, но главным образом в определении значимости их» [1, с.138]. Установление существенных содержательных связей между свойствами понятий создает возможности для становления у учащихся смысла изучаемых фактов.

Многие ученые, методисты, как и А.А. Брудный, отмечают одну из возможностей раскрытия сущности перевода текста с одного языка на другой. В ходе перевода, показа различного в форме и общего по сути будет раскрываться смысл сущностных характеристик понятия, представленного в различных интерпретациях (языках). Осмысливая в разных представлениях значимые свойства изучаемого понятия, ученик будет понимать сущность факта.

Комплексному анализу проблемы понимающего усвоения математики, в частности математического анализа, посвящены работы Э.К. Брейтигам [2]. Под *понимающим обучением математики* Э.К. Брейтигам подразумевает выполнение следующих условий: 1) целостность и системность содержания и его знакового представления, 2) постижение различных аспектов (логико-семиотический, структурно-предметный и личностный) смысла математических понятий (фактов) и 3) направленность процесса обучения математике на приобретение личностного опыта (соотнесение нового с наличным опытом; личностное отношение к понятию, включая эмоциональный опыт; опыт оперирования с ним).

Главной проблемой организации усвоения учебного материала в смыслопоисковой системе обучения остается проблема смыслопередачи, одним из путей решения которой Э.К. Брейтигам видит в реализации принципа наглядности в обучении через использование различных форм представления информации, а также информационно-коммуникационных технологий.

В методической литературе реализация принципа наглядности в учебном процессе связана с мыслью о продуктивном характере визуального мышления, ко-

торая в настоящее время получила достаточно широкое признание. В основу нашей работы легло определение визуального мышления, данное В.П. Зинченко: «Визуальное мышление — это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих знание видимым» [3, с.207].

В.А. Далингер [4] считает сильным аргументом в пользу познавательной роли наглядного образа и самой реальности визуального мышления существование функциональной асимметрии головного мозга человека. Левое полушарие специализировано на оперировании словами и другими условными знаками, а правое — на оперировании образами реальных предметов, а также отвечает за ориентацию в пространстве и за эмоциональное состояние. Правополушарные учащиеся по ведущему каналу восприятия информации делятся на визуалов и кинестетиков. Левополушарные ученики являются аудиалами. Визуал характеризуются тем, что такой человек помнит то, что видел, обладает живой образной фантазией. Общей характеристикой кинестетика является то, что он обучается, делая; аудиал же обучается, слушая.

В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко отмечают [5], что образы для школьников с «образным» и «смешанным» типами мышления — это опора и поддержка сложных процессов запоминания и понимания. Таким школьникам просто необходимо давать специальные «образы-опоры». У школьников-«аналитиков» необходимо развивать образные компоненты не только для более полного усвоения знаний, но и, как пишут авторы, во имя гармоничного развития личности и обеспечения ее ресурсами психической устойчивости. Таким образом, один из путей обучения школьников с разным складом ума — это введение элементов образности в абстрактный материал и установление смысловых связей в изучаемом.

Остановимся подробно на вопросе выяснения природы наглядных образов и особенностей их формирования. А.В. Славин определяет *образ* как систему «определенным способом упорядоченных элементов знания, в которой с известной степенью адекватности воспроизводится не только общий принцип организации элементов объекта отражения, но и его качественная определенность (содержание)» [6, с. 127]. Данная трактовка образа гармонично вписывается в контекст понимающего усвоения математики, так как именно такой образ будет раскрывать сущность математического понятия.

Л.М. Фридман считает, что внешним условием формирования наглядного образа некоторого объекта является познавательная деятельность, направленная на его создание [7]. Таким образом, наглядные образы возникают в процессе познавательной деятельности в результате взаимодействия субъекта и объекта.

Мы занимаемся исследованием проблемы понимающего усвоения старшеклассниками понятий школь-

ного курса начал анализа. Безусловно, характер данной предметной области будет накладывать определенные особенности на формируемые у учащихся наглядные образы изучаемых понятий. Математический анализ возник и используется как средство для описания физической картины мира, процессов движения макротел, их взаимодействия, а также произвольных процессов изменения, развития. Идея движения, динамики изначально заложена в понятиях анализа. Изложение и усвоение начальных разделов рассматриваемой дисциплины затруднено сложностью базисных понятий, основанных на идее развития в бесконечных структурах.

А.А. Леваков и группа авторов [8] в работе «Начала анализа в наглядном изложении» широко используют метод переменного масштаба, который позволяет воспринимать в динамическом плане один и тот же объект, поданный в серии чертежей с разной степенью детализации. Авторы таким образом решают проблему визуализации идеи движения, являющейся основной для анализа.

Согласно вышеизложенным аспектам, постижение идеи, смысла и значения понятий математического анализа в контексте понимающего усвоения обеспечивается формированием соответствующего наглядного динамического образа, адекватного сущности познаваемого понятия.

Таким образом, создание наглядного динамического образа у старшеклассников является одним из условий понимающего усвоения понятий математического анализа. При этом под *наглядностью образа* подразумевается визуализированное представление некоторого понятия в виде обобщенных иллюстраций, обнажающих его существенные свойства. *Динамичность* формируемого образа понимается нами в следующих аспектах: 1) развитие и усложнение образа понятия по мере нарастания уровня строгости в изложении понятия; 2) конкретизация образа понятия в связи с увеличением объема понятий; 3) представление изучаемых понятий математического анализа в виде анимационных моделей, наглядно демонстрирующих идею движения. Третий аспект динамичности наглядных образов отражает специфику понятий математического анализа, сущностная идея которых состоит в динамике, развитии.

Как же формируется образ? В.А. Далингер выделяет следующие важнейшие этапы формирования образа [4]: умозрительное введение термина; геометрическая интерпретация символа; общие и частные случаи действия в конкретных ситуациях; примеры содержательной демонстрации изучаемого понятия. При этом автор большое внимание уделяет следующим специальным приемам введения и преобразования изучаемого материала: расчленение на отдельные фрагменты; визуально ясное оформление; постоянное взаимодействие трех языков знаковой информации.

Начиная с некоторого момента, у обучаемых возникает способность вовлекать в процесс мышления визуальные образы, которые служат «проводниками» в рассуждениях. Эти образы снимают жесткую логику и чрезмерную абстрактность многих учебных идей и понятий, одновременно позволяя углублять и расширять представления о них.

Активное и целенаправленное использование визуального мышления в процессе обучения основано на выработке устойчивых стандартных наглядных образов основных учебных понятий. Стандартные образы важнейших математических понятий: функция — график, линейная функция — прямая, квадратичная функция — парабола, колебательный процесс — синусоида, производная — наклон касательной, экстремум — горб или впадина, интеграл — площадь.

М.И. Башмаков, Н.А. Резник [9] ведущий способ формирования наглядного образа видят в решении определенной совокупности специальных задач, предназначенных для формирования визуального образа, помогающего разрешить возникающие проблемы.

Опираясь на работы М.И. Башмакова, В.А. Далингера, Н.А. Резник мы под *формированием наглядных динамических образов* будем понимать выполнение следующих условий: 1) решение системы визуализированных задач; 2) выделение содержательных связей между элементами понятия и установление содержательных связей с другими понятиями; 3) использование различных способов предъявления информации, перевод изучаемых фактов с одного языка представления на другой; 4) интерпретация понятий.

Для формирования у старшеклассников наглядных динамических образов понятий математического анализа необходима специальная форма организации учебного процесса, которая бы позволяла выполнять все вышеперечисленные условия и учитывать особенности функциональной асимметрии головного мозга учащихся.

Мы полагаем, что искомым средством организации понимающего усвоения, способствующим целенаправленному формированию у старшеклассников наглядных динамических образов понятий начал анализа, являются лабораторные работы. Будучи одной из форм организации самостоятельной деятельности учащихся, лабораторные работы помогают ученикам работать над выявлением существенных свойств изучаемых понятий, что способствует постижению структурно-предметного аспекта понятия и формированию наглядного динамического образа понятия, отражающего его содержание, а также включает изучаемое понятие в субъективный опыт ученика (реализация личностного аспекта категории «смысл»), что способствует управлению процессом становления изучаемого понятия. Так, в процессе исследования содержательных свойств понятий, организованного с помощью наглядных средств обучения, будут учитываться особенности восприятия визуалов; кинестетики смогут реализовать себя в ходе исследовательской деятельности, а объяснение учителем этапов проведения эксперимента и завершающее обобщение результатов работы будут способствовать успешному усвоению материала аудиалами.

Таким образом, лабораторные работы по математике являются одним из средств формирования наглядных динамических образов абстрактных математических понятий и становления структурно-предметного и личностного аспектов смысла изучаемых понятий, что способствует понимающему усвоению старшеклассниками понятий начал анализа.

Исследовательская деятельность учеников организуется учителем с помощью соответствующей визуализированной задачи. Выбор задачи определяется целью проведения лабораторной работы, а именно: 1) *изображение основных математических понятий*, 2) *визуализация свойств* математических понятий и операций над ними, 3) *иллюстрация связей* между понятиями.

Цели проведения лабораторных работ, а именно необходимость реализации идеи движения, заложенной в понятиях анализа, и задача формирования наглядного образа абстрактного математического понятия натолкнули нас на мысль обратить наше внимание на возможности средств информационных технологий.

Использование компьютера позволяет формирование большинства математических объектов, фактов представить в виде разворачивающегося во времени процесса, в динамике, «от нуля» до готового образа. Ученику дается возможность увидеть и технологию пост-

роения, и некоторые второстепенные детали, которые в готовом образе уже нельзя будет обнаружить.

Рассмотрим принцип организации системы лабораторных работ на примере двух понятий: предела функции в точке и производной. Первое понятие, в отличие от последнего, не является ведущим в курсе алгебры и начал анализа. В связи с этим на изучение предела функции в точке отведено совсем мало учебных часов. Значением данного понятия является операция предельного перехода, а его структурно-предметный аспект заключается в идее изменения, стремления, близости. В связи с указанными выше характеристиками данное понятие изучается в школе, как правило, на наглядно-иллюстративном уровне.

Значит, в процессе изучения понятия предела необходима лабораторная работа, направленная на формирование у обучаемых наглядного динамического образа на уровне распознавания. Для раскрытия же сущности метода предельного перехода нужна также работа, использующая прием интерпретации понятия предела на нескольких конкретных примерах, желательно знакомым ученикам из других предметных областей.

Категория «производная некоторой функции» имеет два значения — число и функция, ее структурно-предметный аспект заключается в идее линеаризации и скорости изменяющегося процесса. Двойное значение ведущего понятия «производная» скрыто в одном термине: число — производная функции в точке и функция — производная функция. Это различие играет большую роль в прикладном аспекте, так как каждое из значений используется при решении определенного круга задач. Кроме того, формирование понятия производной предполагает усвоение целого ряда понятий: линейная функция, секущая некоторой кри-

вой и касательная к графику функции, скорость изменения некоторой величины. Итак, производная имеет богатый арсенал содержательных связей с другими математическими понятиями. В связи с указанными особенностями понятия для его изучения отводится большое количество часов.

Таким образом, до введения понятия производной некоторой функции в точку нужно сначала сформировать у учащихся образ касательной к графику функции как предельного положения секущей. Далее необходима работа, направленная на различение двойного значения рассматриваемого понятия. И наконец, нужна серия лабораторных работ, связанных с исследованием свойств функции с помощью производной: монотонность, экстремумы и выпуклость графика функции.

Значит, количество и содержание лабораторных работ в масштабах определенной темы или раздела учебного материала определяются главным образом ролью изучаемого понятия в курсе начал анализа, его значением, структурно-предметным аспектом и объемом содержательных связей с другими понятиями.

Итак, формирование наглядного динамического образа математического понятия является одним из необходимых условий понимающего усвоения старшеклассниками сложных по своей структуре, абстрактных математических понятий. Лабораторные работы являются не только эффективным средством формирования таких образов, но возможностью ребятам реализовать свои психологические особенности в процессе учебной деятельности. Такая форма обучения способствует воплощению всех условий понимающего усвоения и использованию преимуществ визуального мышления с наибольшей полнотой.

Библиографический список

1. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. — М.: Лабиринт, 2005.
2. Брейтигам, Э.К. Проблемы смыслопоискового обучения математике в школе и вузе / Э.К. Брейтигам // Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на международную научную конференцию «LX Герценовские чтения», посвященную 210-летию РГПУ им. А.И. Герцена / Под ред. В.В. Орлова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова): учеб. пособие / В.П. Зинченко. — М.: Гардарики, 2002.
4. Далингер, В.А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: Монография / В.А. Далингер. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006.
5. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье: кн. для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. — М.: Просвещение, 1989.
6. Славин, А.В. Проблема возникновения нового знания / А.В. Славин. — М.: Наука, 1976.
7. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. — М.: Знание, 1984.
8. Леваков, А.А. Начала анализа в наглядном изложении / А.А. Леваков, Н.В. Пыжкова, Л.П. Черенкова; Под ред. Ю.С. Богданова. — Мн.: Выш. школа, 1982.
9. Башмаков, М.И. Информационная среда обучения / М.И. Башмаков, С.Н. Позняков, Н.А. Резник. — СПб.: Свет, 1997.

Статья поступила в редакцию 15.11.08.

УДК 373.1.013

Р.Н. Афонина, доц. БГПУ, г. Барнаул

СОДЕРЖАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье описаны особенности современного естественнонаучного образования, задачи и ориентиры его развития в контексте формирования умений учебно-творческой деятельности будущих учителей. Под умениями учебно-творческой деятельности понимаются способы учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе мотивированной и целенаправленной системы действий в изменяющихся условиях.

Ключевые слова: учебно-творческая деятельность, естественнонаучное образование, научное мировоззрение, мировоззренческие качества личности, совершенствование современной педагогической системы

Современный этап развития российского общества характеризуется глубокими преобразованиями. В условиях быстро меняющегося мира обществу необходимы творчески мыслящие люди, способные сосуществовать с окружающей средой, творчески реализовывать себя в личной жизни и в профессиональной деятельности. Современные перспективы жизненной самореализации выпускников актуализируют перед высшими учебными заведениями задачу подготовки будущего специалиста к творческой деятельности, основой которой является формирование умений творческой деятельности в учебном процессе вуза. Особенно важен высокий уровень сформированности творческих умений для выпускников педагогических вузов, как способности не только решать достаточно сложные задачи, но и выдвигать проблемы, находить принципиально новые творческие решения в профессиональной деятельности, так как только творческий учитель способен воспитать творческого ученика. Творчество выступает в качестве определяющего элемента конкурентоспособности, профессионализма и успешности, что актуально для студентов, будущих специалистов. Профессиональная подготовка в вузе определяет способ жизнедеятельности будущего специалиста, содержание его работы и ее продуктивность.

Центральной задачей развития педагогического образования в настоящее время является создание психолого-педагогических условий развития творческих способностей будущего учителя, занимающего активную жизненную позицию во всех сферах деятельности. Это положение обусловило выделение из общего числа проблем — рассматриваемую нами проблему формирования умений учебно-творческой деятельности будущих учителей. Она является ключевой в повышении качества и эффективности процесса обучения.

Необходимость творческого развития будущих учителей подчеркивают в своих работах педагоги-исследователи В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, Г.Н. Прохументова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Усова, А.А. Шаповалов, Д.В. Чернилевский и др.

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что гуманизация и демократизация системы образования изменили требования к профессиональной подготовке будущего учителя. Учитель разрабатывает новые методики, создает авторские программы, критически осмысливает учебный материал, проявляет коммуникативное творчество, использует нестандартные педагогические приемы, решает нетипичные педагогические проблемы, «создает» неповторимый новый продукт — сформированную личность ученика. Поэтому закономерным является пересмотр ориентиров образования, который предполагает переход от прагматического образования к образованию, ориентированному на становление личности.

Сегодня в качестве содержания образования традиционно выступают знания, умения и навыки. Мы солидарны с мнением И.Я. Лернера и В.В. Краевского [6], что приоритет должен отдаваться не знаниям, а способам их получения. Рассматривая приоритетные направления содержания образования, Ю.В. Громыко подчеркивает, что «информационная функция образования не должна быть превалирующей и основной, так как она не способна выдержать конкуренции по критериям новизны, доступности и привлекательности образования» [2]. Главной целью вуза в современных условиях, как подчеркивается В.И. Загвязинским, «является подготовка специалиста, умеющего инициативно, самостоятельно решать сложнейшие профессиональные и жизненные задачи, владеющего современными дости-

жениями науки и техники, умеющего на практике применять и преумножать полученные знания, умения, навыки, обладающего гибкостью мышления, творческим подходом и находчивостью в быстро меняющихся ситуациях, несущего ответственность за результаты собственной деятельности и ориентированного на собственное самообразование» [4]. Совершенствование современной педагогической системы предполагает поиск новых идей, технологий, форм и методов организации учебного процесса в вузе с целью развития не только познавательной деятельности, но и высшей ее ступени — творческой, в познавательном процессе на основе ее внутренних мотивов, системы целей и ценностей. Поэтому в качестве альтернативы традиционному содержанию образования должны выступать универсальные способы деятельности по получению и применению знаний.

В центре внимания настоящего исследования находится учебная познавательная деятельность будущих учителей при изучении естественнонаучных дисциплин. Изучение современного состояния естественнонаучного образования и практика преподавания естественнонаучных дисциплин в школе и вузе позволили выделить следующие проблемы:

- признание информации в качестве основного содержания образования не обеспечивает эффективность образовательного процесса;

- преобладание в школьной и вузовской практике методов обучения репродуктивного характера не предусматривает последовательного перехода от репродуктивной к конструктивной, а затем и к творческой учебной деятельности;

- недостаточно высокий уровень сформированности умений учебной познавательной деятельности выпускников средних школ приводит к необходимости формирования и развития умений учебной деятельности в процессе вузовского обучения.

Эти возникшие проблемы можно объяснить тем, что при изучении естественнонаучных дисциплин используются технологии, которые передают обучающимся готовые понятия, факты и развивают у них навыки в решении типовых задач. Такая система естественнонаучного образования является неустойчивой по своим результатам, так как знания, умения и навыки в форме научно-теоретического содержания подвержены быстрым изменениям и могут быть утрачены. Поэтому оптимальным вариантом организации учебной деятельности студентов является реализация педагогических условий, в результате которых репродуктивная учебная деятельность студентов трансформируется в конструктивную и далее в творческую деятельность. Переосмысление роли предметов естественнонаучного цикла в определении влияния на развитие и становление личности требует иных подходов к определению целей, задач, отбору содержания и технологий естественнонаучного образования.

Основываясь на структуре содержания образования, разработанную И.Я. Лернером и В.В. Краевским [6], рассматривающих в качестве ее основных компонентов знания, умения, творческую деятельность и эмоционально-чувственный опыт мы обращаем внимание на необходимость формирования умений учебно-творческой деятельности будущих учителей. Под умениями учебно-творческой деятельности понимаются способы учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе мотивированной и целенаправленной системы действий в изменяющихся условиях. Умения учебно-творческой деятельности проявляются в генерации нового знания на основе применения определенной совокупности знаний и накопленного опыта в процессе решения учебных задач.

Естественнонаучное образование, являясь составной частью общего профессионального образования, играет в этом процессе важную роль в связи с его огромным значением в становлении целостного мира человека. Еще в начале 20-х годов нашего века профессор И.П. Павлов так представлял себе цель естественнонаучных дисциплин: «Чтобы дать стране людей с научным складом ума, умеющих хорошо видеть своими глазами, здраво судить своим умом, людей, имеющих развитую способность наблюдать объекты и явления окружающей природы, не исключая и человека, и мыслить о них собственным умом, а не повторять чужие мысли и описания» [8].

Естественнонаучное образование представляет собой необходимый компонент профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Предметы естественнонаучного цикла призваны повышать научный потенциал учебного процесса, способствовать формированию научной картины мира, совершенствованию профессиональной подготовки выпускников. Определяя феноменальность естественнонаучного образования, как основы формирования мировоззрения и научной картины мира Л.Я. Зорина [5] выделяет его особенности и значение: быстро развивается и включает в себя успехи современных наук; дает представление об общих и частных методах познания; один из основных источников формирования творческой деятельности; нравственное начало; формирование логики обучаемых; развитие мышления, объективности и рациональности. Естественнонаучное образование позволяет решить ряд задач профессионально-методической подготовки будущего учителя: формирование научного мировоззрения; овладение методами научного познания и исследования; развитие у студентов способности работать самостоятельно, творчески.

Научное мировоззрение основывается на системе научного знания, опирается на рационально-логические способы познания, характеризуется теоретичностью, широко пользуется научными категориями и аргументами. Теоретичность познания, как процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях характеризуется преобладанием рационального; построением целостного образа исследуемого объекта; рассмотрением универсальных внутренних связей, позволяющих постигать сущности явлений и процессов; проявлением внутренней рефлексии посредством освоенных способов, методов и приемов познавательной деятельности, реализующих это мышление в двух основных формах — аналитической и синтетической. В учебном процессе такое мышление строится на основе теоретических межпредметных обобщений, его сформированность характеризуется способностью обучающихся осуществлять межпредметные теоретические обобщения, в процессе которых они выявляют взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным. Знания, усвоенные как система, включаются в структуру мировоззрения. В этом случае фактические и теоретические предметные знания концентрируются, систематизируются вокруг основополагающих идей. Результатом такой интеграции основных элементов системы научных знаний являются мировоззренческие идеи, суждения, обобщения, отражающие уровень понимания окружающего мира, место человека в нем, а также отношение человека к миру. Формирование научного мировоззрения обуславливает связь теории, методологии, картины мира, формы их взаимодействия. Формирование и развитие мировоззрения в рамках учебных курсов естественнонаучного содержания осуществляется на основе философских представлений о единстве мира. Такую задачу в учебном процессе можно решить с опорой на основополагающий дидактичес-

кий принцип межпредметных связей. Теоретические обобщения межпредметного характера позволяют формировать у студентов теоретическое, интегративное, синтетическое мышление. Синтетическое мышление как процесс отражения объективного мира характеризуется постоянным и непосредственным включением анализа в процесс синтеза, так что анализ не предшествует синтезу, а сопутствует ему, давая возможность видеть целое постоянно. Владение таким мышлением характеризует способность проникать в связи частей, не выделяя их из целого. Синтетическая функция мировоззрения обусловлена содержанием современного естественнонаучного образования [7]. Таким образом, мировоззрение — сложное структурное образование оно является частью личности. Мировоззренческие качества личности остаются основополагающими в ряду ценностей образования. И.И. Соколова характеризует мировоззрение на основе синергетического подхода как «динамическую систему, все элементы которой взаимосогласованы и связи между ними носят вероятностный характер, а сочетание начальных условий и внешних воздействий (информации) способствует ее саморазвитию» [9].

Мировоззренческие основания современного естественнонаучного образования с позиций ноосферного мышления базируются на следующих положениях:

1. Целый, системный взгляд на мир, в котором Человек рассматривается как часть природы, Земля — как открытая система, природные и антропогенные процессы — в их взаимной связи.

2. Эволюционный взгляд на мир в соответствии с эволюционно-синергетической парадигмой, в которой все процессы рассматриваются во взаимосвязи и развитии, а Природа понимается в широком смысле слова (естественные процессы, происходящие в микро-, макро- и мегамире- Космосе).

3. Ценностный взгляд на мир, когда жизнь и деятельность Человека и человечества рассматривается как самостоятельная ценность, знания и научная картина — как основа для формирования мировоззрения, которое, в свою очередь, становится регулятивом отношения человека к миру и определяет характер его деятельности. Сегодня выражением такого подхода становится экологический взгляд на мир.

4. Активное отношение к процессам преобразования мира, когда Человек, являясь частью природы, обладая силой разума, «... активно участвует в глобальных и космических процессах, и главное — начинает понимать ответственность за происходящее в глобальных масштабах, ответственность за судьбы мира» [18].

Ноосферное мышление характеризуется глобальностью, уникальностью, рациональностью, ориентирует на целостное постижение объекта природы и включение человеческой деятельности в объект рассмотрения. Указывая на необходимость целенаправленного непрерывного формирования мировоззрения при изучении всех дисциплин предметной подготовки будущего специалиста, К.К. Гомоюнов [1] подчеркивает и необходимость непрерывного формирования ценностного отношения к фундаментальным естественнонаучным знаниям, как элементам мировоззрения.

Естественнонаучное образование обеспечивает решение такого рода задач, которые формируют скептицизм, рационализм и критичность мышления, его абстрактный уровень, развивают интуицию. Мировоззрение антропоцентрично, имеет когнитивный и эмоционально-психологический компонент. Поэтому процесс формирования мировоззрения средствами образовательной системы во многом определяется характером образовательной среды; не только содержанием, но и методами познавательной деятельности. Этот процесс близок по смыслу феномену формирования сознания, его творчес-

кого потенциала. Согласно исследованиям В.В. Давыдова, такой процесс происходит с учетом собственной логики и инерции его внутреннего движения, «возникает внутри многостороннего деятельностного общения людей, имеющих многосторонние интересы и позиции, это своеобразное понимание условий жизни и социального окружения» [3].

Рассмотрение учебной деятельности студентов вузов как последовательного перехода от репродуктивного к конструктивному, а затем к творческому уровню учебной познавательной деятельности актуализирует необходимость формирования умений учебно-творческой деятельности студентов вузов. Роль естественнонаучных знаний следует рассматривать как условие осознания места человека в мире, как способ самопознания и познания окружающего мира. Личностно ориентированная парадигма образования нацеливает на обеспечение ориентировки в мире с позиций интересов человека. Такая установка ориентирует образовательный процесс на формирование индивидуального стиля жизни и мышления, полноценного проживания каждого ее этапа, социокультурного и мировоззренческого самоопределения личности. Таким образом, требуется разносторонность содержания образования, усиление связи с жизнью, историзма, свободы мысли и толерантности, этической и экологической направленности, единства рационального и эмоционального, отказа от унификации. Возрастает роль рефлексивных знаний, умений, ориентирующих обучающегося на последующее непрерывное образование. Обучение по своей организации должно быть так же разнообразно, как то, чему учат. Меняется и взгляд на личность как конечную цель образования. Естественнонаучное образование несет в себе огромный мировоззренческий потенциал, способствует становлению различных сторон личности современного педагога, является незаменимым компонентом педагогического образования, формирует систему научно методологических знаний и важнейших ценностных ориентаций, способствует формированию научного мировоззрения.

В проводимом нами исследовании проектирование содержания естественнонаучного образования осуществлялось в ходе последовательной разработки его основных компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Основные этапы проектирования содержания естественнонаучного образования студентов педагогического университета

I. Подготовительный этап	
1.1. Анализ ситуации: изучение потребностей, мотивов, целей, учебных возможностей обучающихся.	
1.2. Построение модели педагогического процесса формирования умений учебно-творческой деятельности студентов педагогического вуза.	
II. Проектирование содержательного уровня естественнонаучного образования	
2.1. Разработка программы учебной дисциплины.	
2.2. Построение инвариантной части содержания образования в соответствии с требованиями ГОСТа.	
2.3. Разработка оптимального уровня предъявления и проблематизации учебного материала.	
2.4. Построение вариативной части содержания образования: системы творческих заданий для семинарских занятий, самостоятельных и контрольно-аттестационных работ.	
III. Проектирование технологического уровня естественнонаучного образования	
3.1. Определение концептуальных основ педагогической технологии.	
3.2. Выбор форм, методов и приемов обучения, способствующих формированию умений учебно-творческой деятельности.	
3.3. Построение системы функционально-дидактических задач реализации педагогической технологии.	
3.4. Разработка системы критериального оценивания формирования умений учебно-творческой деятельности студентов.	
3.5. Разработка системы материально-технического обеспечения учебного процесса (электронные конспекты лекционного курса, слайды, контрольно-измерительные материалы; электронное учебно-методическое пособие).	

Технологическая цепочка действий и операций педагогического проектирования выстраивалась в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата, который определяется в процессе проектирования.

На начальном этапе проектирования содержания образования было проведено изучение потребностей, мотивов, целей и учебных возможностей студентов гуманитарных специальностей педагогического университета. Проведенное исследование показало, что:

- в учебно-познавательной деятельности студентов преобладает деятельность репродуктивного характера;
- ведущим мотивами учебной деятельности большинства студентов являются стремление к овладению профессиональными знаниями;
- у большинства студентов имеется потребность в совершенствовании учебной деятельности;
- учебные возможности студентов по использованию современных методов познания не соответствуют реализации потребности к подготовке обучающихся к жизни в условиях насыщенной информационной среды (табл.2).

Полученные результаты послужили основой для обоснования целевой установки по использованию потенциала фундаментальной базы естественнонаучного образования в его направленности на формирование и развитие умений учебно-творческой деятельности студентов педагогического университета.

Обучение на основе авторской модели основано на целевой установке по реализации педагогических условий формирования учебно-творческой деятельности студентов педагогического вуза как системы поэтапного формирования прогностических, исполнительских и аналитических умений на основе теории поэтапного и планомерного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Эта теория предполагает построение ориентировочной основы действия третьего и четвертого типа обучения. Использование теории поэтапного и планомерного формирования умственных действий в качестве основного дидактического подхода к разработке авторской модели обусловлено тем, что она: 1) основана на психологических законах усвоения знаний и формирования умений, что позволяет целенаправленно управлять этим процессом; 2) предполагает активное моделирование заданных свойств

Таблица 2

Результаты самооценки учебной деятельности студентов

№ п/п	Варианты ответов	Кол-во студентов, выбравших данный ответ, %
I. Мотивация учебной деятельности		
1.	Стремление к овладению профессиональными знаниями, интерес к процессу учебы	55,9
2.	Желание получить диплом о высшем образовании	41,3
3.	Требование родителей	2,8
II. Способ усвоения знаний		
1.	Воспроизведение готовой информации	66,4
2.	Применение знаний и умений по образцу	31,5
3.	Применение знаний и умений в новой учебной ситуации	2,1
III. Потребность в совершенствовании умений учебно-познавательной деятельности		
1.	Высокая	68,1
2.	Низкая	31,9
IV. Возможность использования современных методов познания		
1.	Имеет место	47,7
2.	Отсутствует	52,3

и обеспечивает создание необходимых для этого условий; 3) дает возможность преподавателю контролировать достижение запланированных целей на всех этапах обучения. Разработка содержательных условий процесса формирования умений учебно-творческой деятельности была сделана на основе выделения структурных компонентов содержания естественнонаучного образования в условиях образовательного процесса педагогического вуза. В нашем исследовании в качестве средства формирования умений учебно-творческой деятельности студентов были выбраны естественнонаучные концепции. Объем предметных знаний по учебному курсу определялся требованиями, предъявляемыми к будущему специалисту стандартом высшей школы. Это предполагало направленность на усвоение «фундаментального инвариантного знания». В соответствии с государственным образовательным стандартом учебная дисциплина «Концепции современного естествознания» призвана реализовать целевую установку по формированию научной картины мира на основе фундаментальных концепций естественнонаучного познания. Содержание учебной дисциплины «Концепции современного естествознания» ориентировано на рассмотрение вопросов естественнонаучного познания окружающего мира, фундаментальных концепций, принципов и законов природы, рассмотрение актуальных проблем современного естествознания, связанных с изучением природных процессов и свойств вещества на молекулярном уровне, отражение естественнонаучных аспектов энергетики, экологии, важнейших достижений естествознания, лежащих в основе современных наукоемких технологий.

Разработка содержания и программно-методического обеспечения учебного предмета осуществлялась на основе структурирования учебного материала. В дидактическом и методическом плане структурирование является процедурой, с помощью которой составные элементы содержания учебного материала выстраиваются в определенных связях и отношениях. Основными принципами структурирования учебного материала являются следующие:

1) рациональность системы учебного материала с точки зрения ее усвоения и хранения в долговременной памяти обучающихся;

2) оптимальный способ уплотнения материала, его свертывания и развертывания, чтобы освободить обучающихся от необходимости держать в памяти большой объем фактического материала;

3) группировка и построение учебного материала таким образом, чтобы в него можно было ввести как необходимый элемент усвоения аппарат учебно-познавательной деятельности.

В качестве основного элемента структурирования учебного материала выделены теории, дидактически организованные с учетом ступени обучения. Теория является инструментом мышления в познавательной деятельности. Теория является относительно самостоятельной системой, она как элемент любого учебного курса является той основной категорией, которой обучающиеся в конечном итоге должны овладеть, т.е. на-

учиться ею оперировать, думать с ее помощью и на основе ее решать все практические задачи.

Отбор содержания инвариантного знания в авторской модели проводился с помощью системно-структурного анализа и с учетом следующих критериев:

1) соответствия содержания естественнонаучных знаний структурным компонентам методологии научного познания на основе:

- выделения предельно общих сущностных проблем, которые составляют основу учебного курса;
- отбора методов научного познания в виде концептуальных научных идей, принципов, положений, теорий, преобразующих проблемное знание в нормальное;
- анализа различных вариантов решения выделенных проблем и способов оценки полученного результата;

2) реализации системообразующей функции знания в форме выведения всех частных проблем как проявлений инвариантов с помощью системы логических процедур;

3) обеспечения информационной емкости содержания образования на основе системы информационных и проблемных вопросов, проблемных заданий;

4) формирование методологической, общенаучной и практической значимости естественнонаучных знаний на основе гуманитаризации, интеграции и экологизации.

В качестве содержательных условий формирования умений учебно-творческой деятельности студентов в общеобразовательной естественнонаучной подготовке выделены следующие:

- ориентация содержания программ естественнонаучных дисциплин на формирование и развитие умений учебно-творческой деятельности студентов;
- включение в содержание обучения вопросов, заданий и задач, относящихся к разным уровням творчества;
- соответствующее учебно-методическое обеспечение;
- акцентирование внимания на гуманистических, интеграционных и экологических аспектах естественнонаучного образования.

Следовательно, ориентируя содержание предметов естественнонаучной направленности на формирование умений учебно-творческой деятельности мы должны

ввести содержательные блоки, ориентированные на важное значение фундаментальных дисциплин; оптимизировать межпредметные связи. В образовательном процессе должны присутствовать такие научные знания, которые способны отражать фундаментальные моменты процесса интеграции и дифференциации в науке, использовать достижения кибернетики, синергетики и других областей знаний, возникающих на стыке наук и позволяющих выходить на системный уровень познания действительности, видеть и использовать механизмы самоорганизации и саморазвития явлений и процессов.

Процесс формирования умений учебно-творческой деятельности будущих учителей основывается на следующих принципах: ориентация на творчество в процессе усвоения естественнонаучных знаний, обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки студентов.

В проводимом нами исследовании в качестве важнейших условий повышения эффективности образовательного процесса определены личностно ориентированный деятельностный подход к обучению, проблемное обучение, активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности, компьютерная поддержка обучения и направленность содержания естественнонаучного образования на развитие личности. - Организационная и стимулирующая функция педагога реализуется на основе представлений об активном, творческом характере учебной деятельности, внешнее воздействие педагога обеспечивает организацию обучения и поддержку инициативы и творчества. Основной демократического стиля руководства является признание «субъект-субъектных» отношений участников педагогического процесса в качестве движущей силы и одновременно источника развития личности. Проблемный подход к построению педагогического процесса, направленного на формирование учебно-творческой деятельности студентов, представляет собой способ организации активного взаимодействия субъектов образовательного процесса с проблемно представленным содержанием обучения. Рациональная организация самостоятельной работы студентов на основе организации аудиторных и внеаудиторных форм и типов самостоятельных работ способствуют формированию не только полноценных знаний, но и обеспечивает последовательный переход к творческому уровню познавательной самостоятельности. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов осуществлялась на основе использования специально разработанной системы творческих заданий, взаимосвязанных между собой по содержанию и дидактическим целям по всем темам изучаемого курса. Данная система заданий была разработана в соответствии с намеченной целью и поэтому в эту систему вошли задания, отражающие структуру основных компонентов умений учебно-творческой деятельности. Особенностью заданий, предлагаемых для самостоятельного выполнения обучающимся, является то, что они использовались не только в качестве обучающих, но и контрольных средств, что позволило осуществлять обучение в процессе контроля самостоятельной учебно-творческой деятельности.

В авторской модели реализация организационно-технологических условий обучения была основана на традиционных формах вузовского обучения: аудиторных занятиях. Вместе с формами организации обучения методы и средства обучения следует рассматривать как важнейшие компоненты разработанной дидактической модели. Выбор методов обучения, создающих условия для формирования умений учебно-творческой

деятельности студентов основан на классификации, разработанной И.Я. Лернером [6]. Основой данной классификации является уровень включенности обучаемых в продуктивную творческую деятельность и складывающегося ввиду этого характера их познавательной деятельности. Сущность этого подхода к методам обучения заключается в следующем:

1. Формирование продуктивной умственной деятельности обучаемых и на ее основе творческое усвоение знаний и умений происходит только в процессе выполнения субъектом самостоятельной познавательной деятельности по решению различных реальных или учебных проблем. Этой цели служат продуктивные методы обучения, используемые, главным образом при проблемном обучении.

2. Продуктивные методы обучения должны сочетаться с репродуктивными, поскольку они являются предпосылкой, условием успешного обучения творческой деятельности.

Методы обучения, определенные в качестве основных методов в процессе реализации педагогических условий дидактической модели соотносятся со следующими общепринятыми уровнями усвоения знаний и способов деятельности. Формирование умений учебно-творческой деятельности студентов при изучении естественнонаучных дисциплин осуществлялось в рамках разработанной модели на основе ориентации на все три уровня усвоения и применения знаний с применением информационно-рецептивных, продуктивных и методов активизации творческого мышления. Это объясняется тем, что формирование умений учебно-творческой деятельности происходит постепенно и зависит от индивидуальных особенностей каждого студента, что определяет различные сочетания методов обучения, обеспечивающих формирование исследуемых умений. Успешность формирования умений учебно-творческой деятельности во многом определяется уровнем сформированности основных мыслительных операций на более ранних этапах формирования личности. В число таких компонентов входят: способность к анализу, синтезу, сравнению и установлению причинно-следственных связей; критичность мышления и способность выявлять противоречия; прогнозирование возможного хода развития; способность выстраивать алгоритм действия, генерировать новые идеи и предъявлять решения в образно-графической форме. В процессе проведения учебных занятий на основе методов, способствующих формированию умений учебно-творческой деятельности студентов, были использованы методические приемы развития продуктивного мышления: составление списка контрольных вопросов, идей и свойств; составление связывающего алгоритма; составление плана начала решения задачи; активизация пассивного знания и визуального мышления. В качестве основных средств обучения в экспериментальной модели формирования умений учебно-творческой деятельности студентов на лекционных занятиях использовались мультимедийные средства обучения, на практических и семинарских занятиях — система проблемных вопросов и творческих заданий, на зачетных занятиях — система диагностических заданий и тесты.

Разработанные в авторской модели содержательно-педагогические условия призваны способствовать осознанию студентами сущности учебно-творческой деятельности, приобретению опыта творческой деятельности в процессе внедрения в учебный процесс постоянно усложняющихся проблемных ситуаций, направленных на расширение естественнонаучных знаний студентов и формирование умений учебно-творческой деятельности, способствующих повышению интереса, инициативности и активности студентов. Таким образом, кон-

кретизация целей реализации содержания естественнонаучного образования будущих учителей обуславливает не только усвоение определенной совокупности

знаний, умений и навыков, но формирование и развитие умений учебно-творческой деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Гомоюнов, К.К. Совершенствование преподавания общенаучных и технических дисциплин / К.К. Гомоюнов. — СПб: СПбГУ, 1993.
2. Громыко, Ю.В. «Концепция прогноза и развития образования до 2015 г.» / Ю.В. Громыко // Народное образование. — 1993. — №1.
3. Давыдов, В.В. Категория деятельности и психического отражения в теории А. Леонтьева / В.В. Давыдов // Вестник Московского университета. серия. Психология. — 1979. — № 4.
4. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. — М., 1987.
5. Зорина, Л.Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. — 1998. — № 5.
6. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983.
7. Масалида, И.И. Мировоззрение, методология, научная картина мира / И.И. Масалида // Формирование научной картины мира человека XXI века. Материалы международной научно — практической конференции. — Горно — Алтайск: ПАНИ, 2006.
8. Павлов, И.П. Полн. собр. соч. / И.П. Павлов. — М — Л., 1951.- Т III. — Кн. I.
9. Соколова, И.И. Мотивация учебной деятельности в проекте «Естествознание как ноосферное образование» / И.И. Соколова // Проблемы мотивации в преподавании предметов естественнонаучного цикла — СПб, 1998.
10. Соколова, И.И. Теоретические основы конструирования образовательных профессиональных программ высшего педагогического образования по направлению «Естествознание»: автореф. дис. ...докт. пед. наук / И.И. Соколова. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.

Статья поступила в редакцию 7.11.08.

УДК 373.1.02

Л.Н. Кузнецова, старший преподаватель БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В ОТКРЫТОЙ СМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ОСОШ)

В статье обосновывается необходимость совершенствования у педагогов и формирования у дезадаптированных подростков коммуникативной компетентности, раскрывается содержание, методы, формы и направления работы по ее формированию.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, школьная социализация, дезадаптированный подросток.

Исследования дезадаптированных групп подростков и молодежи (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, И.А. Невский и др.) позволяют утверждать, что у истоков дезадаптации лежат проблемы, связанные с неуспешностью ребенка в основном виде деятельности — учении. И если долгое время школу рассматривали как источник благотворных влияний, то в настоящее время, по мнению ученых, для значительного количества учащихся школа становится зоной риска, местом передачи негативного опыта.

В школе приоритетное направление занимает процесс обучения с ярко выраженной дифференциацией учащихся по статусу на «успешных» и «неуспешных». Неуспешные школьники испытывают дискомфорт в условиях «образовательного неравенства», усиливающийся негативным отношением учителей к ним, что в конечном итоге порождает их дезадаптированность и приводит к уходу из школы или смене ее. Как правило, основной контингент дезадаптированных школьников составляют подростки. В первую очередь, это связано с тем, что этот возраст характеризуется ростом самосознания и потребностью в самоактуализации, которая не удовлетворяется в учебной деятельности. От непонимания подростком связи между предметами и социальными ролями, которые ему предстоит выполнять, подросток начинает противодействовать нормативам школьной жизни, которая проявляется в поведении, в исключительных случаях, в знак протеста подросток уходит из школы. Понимая значимость образования,

некоторые из них приходят в Открытую сменную общеобразовательную школу (ОСОШ).

Подросткам со школьной дезадаптированностью свойственны такие характеристики как: нежелание и неумение учиться, низкая самооценка, негативное отношение к школе, учителям, учебной деятельности, трудности в межличностном общении, конфликтность.

Согласно многочисленным исследованиям ученых, ведущей деятельностью в подростковый период является удовлетворение потребности в общении. Рассматривая возможности ОСОШ в этом направлении, нами были установлены возникающие трудности общения педагогов ОСОШ с дезадаптированными подростками. Их две группы:

1) трудности, связанные с отсутствием достаточно полных психолого-педагогических знаний о дезадаптированном подростке: а) о возрастных особенностях школьников-подростков, б) о его индивидуальных особенностях, в) об особенностях общения школьников данного возраста, г) об условиях развития каждого подростка;

2) трудности педагогов, связанные с недостаточностью знаний о собственных индивидуальных особенностях: а) о личностных качествах; б) об уровне коммуникативных умений; в) об умении создавать ситуации, нейтрализующие негативные отношения с подростками.

Проанализировав эти трудности, мы утвердились во мнении, что педагог, неподготовленный к общению с дезадаптированным подростком, становится препят-

ствием на пути преодоления его школьной дезадаптированности и его успешной школьной социализации.

На наш взгляд, школьная социализация может быть представлена как целенаправленный процесс общения педагогов и школьников, в результате которого происходит усвоение норм, правил поведения в школе, эффективное исполнение роли ученика, формируются коммуникативные умения, позитивное отношение к учебной деятельности. Поэтому совершенствование коммуникативной компетентности педагогов ОСОШ и формирование коммуникативной компетентности подростков мы рассматриваем как необходимые педагогические условия преодоления школьной дезадаптированности подростков.

Для определения понятий «компетентностный подход», «компетентность» и «коммуникативная компетентность» потребовалось изучение трудов современных ученых.

В отечественных исследованиях по проблеме компетентностного подхода особое место занимают работы В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и других. И.А. Зимняя отмечает, что «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» способствовали ориентации на «компетенции» и «компетентность» в образовательном пространстве [1]. В современных исследованиях активно ведется научное обсуждение ключевых теоретических вопросов компетентностного подхода. Определение компетентности как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей и его личностное отношение к ней и к предмету деятельности предложено А.В. Хуторским. Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Данные понятия автор разделяет, имея ввиду под компетенцией наперед заданное требование (норму) к подготовке ученика, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [2]. М.А. Холодная трактует компетентность как особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [2].

Ряд ученых (Ю.М. Жуков, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская) используют понятие «компетентность в общении» (равнозначно понятию «коммуникативная компетентность») и раскрывают ее сущность как способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. Составляющими коммуникативной компетентности является некоторая совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [3].

Так, например, Л.Д. Столяренко определяет коммуникативную компетентность как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, которая характеризуется взаимопониманием партнеров общения, понимания ситуации и предмета общения, что способствует решению проблем [4].

Наиболее близкой для нашего исследования является позиция Ю.Н. Емельянова и Е.А. Капустиной. Так, в частности, Емельянов Ю.Н. рассматривает данную категорию как нравственную, способную регулировать всю систему отношений человека к природному, социальному миру и самому себе. Он определяет коммуникативную компетентность как уровень обученности взаимодействию с окружающими в рамках своего социального статуса. Источниками приобретения человеком коммуникативной компетентности, по его мнению, являются: жизненный опыт, искусство, общая эрудиция

и специальные научные методы (обучение образами, обучение действиями, обучение понятиями)[5].

Капустина Е.А. указывает на коммуникативные возможности человека, которые являются предпосылкой его адаптивности к социальной среде. При наличии коммуникативной компетентности в различных ситуациях деятельности, общения у человека проявляется адаптивность, осознание деятельностной среды и способность воздействовать для достижения поставленной цели и в совместной работе делать свои действия понятными для других [5].

В работах И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Колмолинского, С.В. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева коммуникативная компетентность педагогов рассматривается как качественная характеристика профессионала, и как способность, и как совокупность знаний, умений, навыков.

Коммуникативная компетентность и общение взаимосвязаны и включают в себя структурные компоненты общения, выделенные А.А. Бодалевым, Б.Ф. Ломовым, Я.Л. Колыминским и др.:

- мотивационный компонент предполагает наличие потребностей и интереса к общению, определенных деятельностью, личностью;
- когнитивный компонент представлен знаниями о нормах и правилах эффективного общения, реализуемых в ходе взаимодействия с другими людьми;
- аффективный компонент предполагает демонстрацию взаимного понимания, восприятия, эмпатии и др.;
- поведенческий компонент характеризует коммуникативные умения: слушать, эмоционально переживать, привлекать внимание собеседника, адресовать сообщения, критично относиться к собственному мнению и другие [6].

Анализ научной литературы позволил выделить существенные характеристики коммуникативной компетентности и рассматривать ее как систему коммуникативных качеств личности, знаний, умений необходимых в определенной сфере деятельности. В соответствии с этим *коммуникативная компетентность педагогов ОСОШ* представляет собой систему знаний о себе и об особенностях подростков, коммуникативных умений, умений выстраивать стратегию поведения в ситуациях школьной жизни, позволяющих реализовать эффективное общение в соответствии с целями и условиями Открытой сменной общеобразовательной школы. Структурные компоненты коммуникативной компетентности представлены в таблице 1.

Структурирование коммуникативной компетентности вызвано необходимостью усиления профессиональной готовности педагогических кадров ОСОШ к работе с дезадаптированными школьниками. С целью повышения квалификации педагогов ОСОШ были организованы педагогические семинары.

Программа педагогических семинаров составлена с целью совершенствования коммуникативной компетентности педагогов ОСОШ в сфере их взаимодействия с дезадаптированными подростками. Участие в семинарах предполагает самодиагностику, обсуждение теоретических проблем, рефлексии, выполнение практических заданий, участие в игровых ситуациях, создание и решение проблемных ситуаций.

Не менее важным аспектом рассмотрения является формирование коммуникативной компетентности дезадаптированных подростков, которую мы понимаем как систему психологических знаний о человеке, нормах и правилах взаимодействия, умений бесконфликтного общения, стремления выстраивать позитивные отношения в Открытой сменной общеобразовательной школе. Структура коммуникативной компетентности подростков ОСОШ представлена в таблице 2.

Таблица 1
Структура коммуникативной компетентности педагога

	Информационно-теоретический	Практический	Индивидуально-личностный
1.	Знание собственных индивидуальных особенностей	Умение использовать личные качества в повышении эффективности педагогического процесса	Адекватная самооценка
2.	Знания об особенностях подросткового возраста, конкретных особенностях дезадаптированных подростков, особенностях дсвиантного поведения.	Применение знаний особенностей дезадаптированных подростков в организации взаимодействия с ними	Эмоциональная устойчивость, принятие и понятие другого
3.	Теоретические знания основ межличностного взаимодействия: о целях, сущности, структуре, средствах, способах педагогического общения	Построение взаимодействия в образовательном пространстве. Умение слушать, убеждать, формулировать и аргументировать свою позицию, искать конструктивное решение, умение пользоваться вербальными и невербальными средствами общения, умение проводить презентации и самопрезентации, умение отстаивать свою позицию, умение бесконфликтного общения	Понимание необходимости выработки своего ролевого и коммуникативного поведения
4.	Знание своего учебного предмета и методов его преподавания	Применение и адаптация существующих педтехнологий к особенностям учебной деятельности дезадаптированных подростков	Адаптированность к новым учебным ситуациям и инновациям
5.	Знания основ возрастной педагогики и психологии	Применение методов, форм и средств работы, соизмеримых с особенностями подросткового возраста	Терпимость, толерантность, эмпатия

Таблица 2
Структура коммуникативной компетентности подростка

	Информационно-теоретический	Практический	Индивидуально-личностный
1.	Знания о личности	Умение воспринимать и понимать себя, свои состояния	Позитивное отношение к себе, учителю, школе, установка на успех
2.	Знания о процессе общения	Умение воспринимать себя и других, понимать внутреннее состояние, умение слушать, умение пользоваться средствами общения	Эмпатия, принятие и понимание другого
3.	Знание о конфликтных ситуациях	Умение распознавать конфликты, выходить из них, умение управлять собой	Толерантность, дружелюбие, позитивность, эмпатийность, эмоциональная устойчивость
4.	Знание о правах и обязанностях ученика и учителя	Умение соблюдать дисциплину, строить диалоговое общение	Принятие роли и статуса ученика

С целью формирования коммуникативной компетентности подростков был организован факультатив «Школа общения», реализующий авторскую программу.

Программа факультатива построена на основе личностно-ориентированного образования (Бондаревская Е.Н., Сериков В.В. Якиманская И.С.), предполагающая становление подростка, обретение им себя, своей неповторимой индивидуальности, способного к житнетворчеству, что определяет необходимую педагогическую поддержку подростка в саморазвитии, самореализации, самовоспитании и саморегуляции. Парадигма личностно-ориентированного образования определяет требования к педагогическим технологиям: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития, предоставление свободы для принятия самостоятельных решений, творчество, выбора содержания и способов учения и поведения.

Процесс овладения знаниями на факультативе проходит в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновения взглядов, позиций, научных подходов, поиска истины, проектирования решений различных ситуаций, творчества. При этом основным условием выступает вовлеченность школьников в критический анализ, отбор, конструирование личностно-значимого знания, который возможен в диалоговом общении.

Диалог — продукт сотворчества педагога и подростка. Введение педагогом учащихся в диалог предполагает использование таких методов как раскрытие значения теоретического материала, вооружение основной идеей, помогающей понять логику излагаемого, постановку вопросов, которые приводят к необходимости познавать новое, наблюдать и анализировать жизненных явлений, выполнять самостоятельные работы практического характера. Участие подростков в организованном диалоге предполагает понимание структуры диалога.

Деятельность, организуемая педагогом на факультативе, основывается на творчестве, сотворчестве субъектов. Анализ ситуаций на факультативных занятиях способствует развитию творческого потенциала подростка и учит его творчеству. Ситуация считается творческой, если она снижает психологические барьеры (снимает страх, уменьшает значимость внешней оценки). Использование творческих ситуаций предполагает обеспечение доброжелательности, «заражение» интересом, интригой, отказ от категорических оценок, поддержка оригинальных идей, нестандартного стиля самовыражения. Творческие ситуации на занятиях спо-

собствуют личностному росту, развитию познавательных процессов. Деятельность педагога заключается в том, чтобы находить наиболее приемлемые формы и методы проведения факультативных занятий: исследовательская ситуация, игровая ситуация.

На наш взгляд, исследовательская ситуация в познании себя, других, общения необходима. Ситуацию можно считать исследовательской, если подросток проявляет интерес к процессу исследования, понимание, познавательный поиск. Важно отсутствие оценочных суждений относительно действий самой личности школьника со стороны педагога, одноклассников.

Практика показала, что игровая ситуация соединяет реальные и символические отношений, что увеличивает свободу играющих, сдвигая ответственность с себя как реального лица на свою роль. В игре снимается страх показать себя «не таким», появляется возможность оправдать свою неправильность ролью, требованиями сюжета (проигрывание жизненных ситуаций). Именно в игровых ситуациях происходит более глубокая личностная включенность. Подросток проявляет творчество в создании, демонстрации и решении ситуаций на занятиях. Безоценочное проигрывание различных вариантов ситуации общения позволяет самостоятельно определиться в правильном выборе решения ситуации.

Таким образом, факультативные занятия позволяют осуществлять опосредованную поддержку в форме индивидуальной работы при отсутствии явного запроса со стороны детей и базируется на педагогической диагностике (профессиональном наблюдении, педагогическом осмыслении затруднений). Организуемая педагогами индивидуальная поддержка помогает подростку ответить на волнующие его вопросы, при этом сам он становится активным участником этого процесса. С целью организации совместной деятельности педагога и подростка нами определены следующие блоки:

- диагностический — диагностика осуществляется непосредственно самим подростком, результаты самодиагностики позволяют подростку осознать значимость проблем в общении, в учебной деятельности и формируют желание их разрешить;
- поисковый — самостоятельный поиск причин неудач, в общении и совместно с педагогом поиск способов решения;
- проектировочный — совместное построение пути решения проблемы неудач в деятельности, в общении; выделение пробелов в научных знаниях по общению с окружающими людьми и способы преодоления;
- деятельностный — взаимодополняющая деятельность педагога и подростка: подросток действует самостоятельно, берет на себя ответственность за результаты своих действий по преодолению проблем в общении и учебной деятельности, а педагог осуществляет восполняющую функцию (обогатение необходимыми теоретическими научно обоснованными знаниями и развитие умений взаимодействовать);
- рефлексивный — самоанализ жизненных школьных ситуаций, ситуа-

ций общения, собственных поступков в деятельности; совместное обсуждение полученных результатов (изменений) в решении проблем.

Работа факультатива «Школа общения» была организована поэтапно в соответствии с обозначенными блоками и способствовала реализации основных целей программы: оказание педагогической помощи в адаптации к школьной среде и учебной деятельности, формирование активной жизненной позиции, развитие компетентности и способности эффективного общения, способности производить изменения в своей жизни.

Реализации целей факультатива осуществлялась через фронтальные, групповые, индивидуальные формы и такими методами как рассказ, беседа, самостестирование, практические задания, игровые упражнения.

Разработанные структуры коммуникативной компетентности педагога и подростка позволили сконструировать модель педагогических условий эффективного их взаимодействия (Рисунок 1).

Модель педагогических условий эффективного взаимодействия педагога и подростка ОСОШ



Таким образом, коммуникативная компетентность педагогов ОСОШ и дезадаптированных подростков позволяет преодолеть трудности в общении, строить про-

дуктивное общение в учебной деятельности, предотвращать конфликтные ситуации, что способствует успешной школьной социализации.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2.
3. Жуков, Ю.М. Проблемы диагностики социально-перцептивной компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская // Активные методы педагогического обучения общению и его оптимизации. — М., 1983.
4. Зотова, И.Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.Н. Зотова; Северо-Кавказский государственный технический университет. — Ставрополь, 2006.
5. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. — М.: Просвещение, 1995.
6. Коломинский, Я.Л. Социальная психология / Я.Л. Коломинский, А.А. Реан. — СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999.

Статья поступила в редакцию 6.10.08.

УДК 37.015

Е.В. Литвина, аспирант БГПУ, г. Барнаул, Алтайский край

ЦЕЛИ, СРЕДСТВА, КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье определено понятие «воспитание культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин», исследованы имеющиеся в научной и методической литературе подходы к обоснованию целей, средств, критериев диагностики воспитания культуры безопасности. На основе анализа научной и методической литературы, передовой практики преподавания гуманитарных дисциплин автором сформулированы выводы о целях, средствах, критериях диагностики воспитания культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: культура безопасности, цель, средство, критерий диагностики, цели, средства, критерии диагностики воспитания культуры безопасности, гуманитарные дисциплины.

Для обозначения исследуемых явлений и процессов мы используем различные термины. В частности термин «воспитание культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин» мы используем для обозначения подготовки школьников к безопасной жизнедеятельности, которая осуществляется в рамках преподавания русского языка, литературы, иностранного языка, истории, обществознания (включая экономику и право), музыки, изобразительного искусства и географии (экономической). Данное определение изучаемого явления является эмпирическим и отражает лишь его внешние признаки. Наше исследование направлено на раскрытие существенных свойств изучаемого явления. В связи с этим сформулируем определение понятия «воспитание культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин», которое раскрывает важнейшие системные свойства изучаемого явления. Воспитание культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин реализуется как одна из функций гуманитарных дисциплин в педагогическом процессе, которая проявляется в развитии мировоззренческой, нравственной, психологической, правовой готовности школьников к обеспечению безопасности, их готовности к самообразованию в области безопасности средствами гуманитарной культуры.

Опираясь на имеющиеся теоретические положения, основываясь на анализе передового опыта преподавания гуманитарных дисциплин, раскроем цели, средства, критерии диагностики воспитания культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин.

«Цель — это идеальное представление о результате деятельности, формирующееся в сознании субъекта в процессе взаимодействия субъекта с окружающей действительностью» [8, с. 63]. Педагогическая цель — «это предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми отбираются все остальные компоненты педагогического процесса» [1, с. 34]. При этом цель является ориентиром в отборе содержания, средств, критериев диагностики результатов педагогического процесса. Что касается воспитания, то оно «имеет своей целью всестороннее и гармоничное развитие личности» [9, с. 228]. С.Д. Поляков определяет цели воспитания как «наиболее общие ценностные устремления, выражающие общественные и педагогические идеалы воспитателя, педагогического коллектива, общества» [10, с. 26].

В педагогике образовательные цели подразделяются на стратегические (наиболее значимые), тактические (промежуточные) и оперативные [1, с. 39]. Кроме того, выделяются цели процессуальные (желательные качества воспитательного процесса) и результатные (устремления воспитателя, содержащие представление о желаемых изменениях в школьнике) [10, с. 26]. Также различаются цели педагога (преподавания) и цели учащихся (учения). Воспитательные цели подразделяются на нормативные (определенные государством) и общественные (цели разных слоев общества). В составе цели выделяется целевой объект, целевой предмет и целевое действие. При этом целевой объект — это человек, на которого предполагается воздействие; целевой предмет — та сторона личности воспитанника (его

качества, особенности деятельности), которая должна быть преобразована в педагогическом процессе; а целевое действие — это действие педагога, которое он совершает для развития целевого предмета [1, с. 35].

Проанализируем имеющиеся в педагогике подходы к формулировке целей воспитания культуры безопасности. М.Б. Сулла считает, что одной из основных задач современной педагогики является подготовка школьников к жизни и деятельности в реальной социально-технологической среде через формирование их готовности к преодолению неблагоприятных условий [13, с. 17]. Г.А. Геллер пришел к выводу, что посредством укрепления субъектной позиции учащихся в жизнедеятельности воспитательной системы возможно формирование и развитие защищенности ученика. Данная защищенность определяется отсутствием страхов и тревожности у школьника, наличием уверенности в себе, стремлением сохранить собственное достоинство в сложной ситуации [3]. В.Н. Мошкин выявил структуру целей воспитания культуры безопасности школьников, которая включает в себя следующие задачи: «трансляция культуры безопасности; подготовка к самосовершенствованию безопасной жизнедеятельности, противодействию контркультуре деструктивности; совершенствование готовности к профилактике и преодолению опасных, экстремальных, чрезвычайных, критических ситуаций; формирование мировоззренческой, нравственной, психологической, физической готовности к безопасной жизнедеятельности; развитие способностей и личностных качеств как основы безопасной жизнедеятельности» [6, с. 238]. Что касается гуманитарных дисциплин, то А.С. Митькин сформулировал следующие цели обучения основам безопасности жизнедеятельности в процессе преподавания истории: обучение ребенка конструктивным способам решения конфликтов с использованием человеческого опыта, накопленного веками; использование миротворческих принципов в преодолении межличностных столкновений; вооружение ребенка историческим опытом, позволяющим ему грамотно и неординарно выйти из затруднительного положения [5, с. 83]. Ю.А. Бухарова, исследуя проблему формирования социального опыта младших школьников в процессе обучения, определяет цель — формирование основ социальной культуры младших школьников, развитие и воспитание ребенка как социально адаптированной личности и гражданина общества по средствам интеграции содержания учебных предметов «Иностранный язык» и «ОБЖ» [2, с. 8].

Анализ теории и передовой практики преподавания гуманитарных дисциплин, воспитания культуры безопасности учащихся в общеобразовательной школе показал, что к настоящему времени не выявлен комплекс целей воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Обобщение и систематизация информации о целях воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, реализуемых в передовом опыте, позволили нам обосновать комплекс целей. В передовой практике преподавания гуманитарных дисциплин нами выявлены следующие цели воспитания культуры безопасности школьников:

- присвоение культуры безопасности, воплощенной в гуманитарных дисциплинах;
- усвоение системы знаний, умений и навыков о безопасности в процессе изучения гуманитарных дисциплин;
- подготовка учащихся к использованию гуманитарных знаний для обеспечения безопасности;
- развитие способностей и личностных качеств школьников для подготовки их к безопасному вза-

имодействию с социальными явлениями и процессами, с источниками опыта обеспечения безопасности;

- формирование в процессе преподавания гуманитарных дисциплин мировоззренческой, нравственной, правовой, психологической, экономической, коммуникативной готовности к безопасной жизнедеятельности.

При этом мы считаем, что подготовка учащихся к безопасному взаимодействию с социальными явлениями и процессами, с источниками опыта обеспечения безопасности значима в силу того, что некоторые средства массовой информации, реклама, отдельные элементы идеологии оказывают деструктивное влияние на человека. То есть сам процесс получения информации в социально-гуманитарной сфере не является безопасным. Информационная безопасность — одна из основ безопасности человека и общества. Задача формирования мировоззренческой, нравственной, правовой, психологической, экономической, коммуникативной готовности к безопасной жизнедеятельности актуальна в связи с тем, что содержание гуманитарных дисциплин имеет определённый потенциал подготовки учащихся к защите и самозащите мировоззренческих (взгляды на место человека в мире и его предназначение, религиозные убеждения и т.д.), нравственных, психологических (самооценка, свобода и т.д.), правовых и др. ценностей, интересов.

В педагогической науке одной из важнейших является проблема средств обучения и воспитания. Выясним существующие в науке подходы к использованию понятий «педагогическое средство», «средство воспитания». Т.А. Стефановская утверждает, что педагогическое средство — это все то, через что осуществляется педагогический процесс [12, с. 186]. С.Д. Поляков, определяя педагогические средства, в качестве составляющих средств воспитания указывает следующие средства непосредственного влияния: индивидуальная беседа, помощь школьнику и т.д. [10, с. 113]. В.С. Безрукова полагает, что к педагогическим средствам относятся материальные предметы, предназначенные для организации педагогического процесса [1, с. 73]. Итак, средство обучения — это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний [8, с. 261]. К материальным средствам относятся: учебники, пособия, таблицы, схемы, рисунки, графики, технические средства обучения (компьютер, диапроектор, видеомagneтофон, телевизионный комплекс) и т.д. Что касается идеальных, то — это средства общения, задачи, а также те усвоенные ранее знания и умения, которые используются для усвоения новых знаний и т.д. Материальные и идеальные средства обучения дополняют друг друга. Идеальные средства используются первоначально для общения, в речи учителя и учащихся. Материальными средствами учитель воздействует на сознание учащихся, добываясь понимания материала. Что касается средств воспитательного процесса, то здесь роль средства может выполнять любой объект окружающей действительности: предмет, звук, явление, событие и т.д.

Рассмотрим существующие в педагогической науке подходы к разработке и использованию средств воспитания культуры безопасности. Л.Н. Горина в диссертационном исследовании обосновала технологию «формирования культуры безопасности жизнедеятельности, основанную на изо-, гомоморфном проектировании содержания и средств педагогической коммуникации» [4, с. 13]. Разработав дидактический комплекс формирования культуры безопасности дошкольников, Л.Н. Горина включила в него следующие средства образовательного процесса: предметы-заместители, картины,

плакаты, природный материал, пирамидки, кубики, конструкторы и др. [4, с. 28]. Т. Назарова, В. Шаповаленко провели исследование роли различных средств в подготовке школьников к экстремальным ситуациям. В качестве основных и наиболее эффективных средств обучения они называют социально-психологический феномен экстремальной ситуации, а также информационные технологии, способные погрузить обучаемого в мир псевдособытий [7, с. 9]. В.Н. Мошкин, разрабатывая систему средств воспитания культуры безопасности школьников, к педагогическим средствам относит опасные ситуации (информационные, имитационные, дозированные, реальные) и задачи. При этом в системе педагогических задач воспитания культуры безопасности он выделяет: задачи, требующие действий в трудных, опасных, экстремальных, чрезвычайных, критических ситуациях; задачи, требующие действий в опасных ситуациях: потенциальных, реальных, причинения вреда, ситуациях устранения последствий ущерба; задачи, требующие применения культуры безопасности и противодействия контркультуре деструктивности; задачи, требующие самосохранения, получения помощи, оказания помощи другим в опасных ситуациях; задачи, требующие действий в условиях ограничения времени, нехватки информации, неожиданных сложностей [6, с. 238].

Особый интерес представляют существующие в педагогической науке подходы к разработке и использованию средств воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. А.С. Митькин при раскрытии методики изучения вопросов безопасности в процессе преподавания истории в качестве основных методов изучения и решения проблемных заданий предлагает использовать «дискуссию, обсуждение, сюжетный рассказ, а также различные ролевые игры: «Интервью с исторической личностью», «Репортаж с места событий» и т.д.» [5, с. 84]. Ю.А. Бухарова при исследовании проблемы формирования социального опыта младших школьников в процессе обучения в качестве средства формирования социального опыта выделяет «создание образовательно-обучающего и воспитательно-развивающего пространства, которое можно назвать социальной микросредой» [2, с. 156]. К тому же в рамках используемой технологии автором предлагаются следующие виды заданий: «поисково-игровые задания, сюжетно-ролевые, социально-ролевые игры, познавательно-поисковые задания культуроведческой и социокультурной направленности» [2, с. 157]. Таким образом, в данных исследованиях не предложены учителям специфические средства для обучения основам безопасности, не названы специфические средства воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Данные средства могут быть применены для нравственно-го, политехнического и др. воспитания.

В результате исследования передовой педагогической практики преподавания гуманитарных дисциплин, обобщения опыта использования некоторыми учителями отдельных задач по проблеме воспитания культуры безопасности нами выявлены задачи для гуманитарной подготовки школьников к безопасной жизнедеятельности. В педагогической теории и практике наряду с термином «задача» в качестве синонимов используются термины «задание», «проблема», «проблемная ситуация». При этом термин «задача» используется для обозначения различных педагогических явлений. В педагогике имеются различные подходы к использованию понятия «задача». В.А. Сластенин, А.И. Мищенко отмечают, что учебный материал может быть представлен как процесс решения системы задач, что единицей членения учебного материала является учебная

задача [11, с. 91]. При этом В.А. Сластенин, А.И. Мищенко указывают на то, что поскольку педагогическая деятельность может быть представлена как последовательность решения множества задач разного уровня сложности, а воспитанники включены в их решение, то есть основания рассматривать в качестве единицы педагогического процесса материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью [11, с. 85]. А.М. Сохор рассматривает учебный материал как педагогически целесообразную систему познавательных задач [11, с. 85]. Г.А. Балл делает вывод, что построение системы учебных задач становится стержнем работы по построению учебного материала, а также дидактического материала, в котором он находит свое воплощение [11, с. 85]. В теории педагогического образования принято различать три группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные. Стратегические задачи формулируются в виде идеальных представлений о качествах человека, который должен быть воспитан в школе. Стратегические задачи отражают объективные потребности общественного развития, они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. Тактические задачи в реальном педагогическом процессе приурочены к конкретному этапу решения стратегических задач. Оперативные задачи — задачи текущие, ближайшие, встающие в отдельный момент практической деятельности [11, с. 104]. В.А. Сластенин и А.И. Мищенко отмечают, что научное обоснование совокупности учебно-воспитательных задач, систематическое решение которых обеспечивает выполнение педагогическими системами возложенных на них функций, выступает как первоочередная проблема педагогической науки [11, с. 124-125].

На основе проведенного исследования нами выявлены следующие виды задач для гуманитарной подготовки школьников к безопасной жизнедеятельности:

- задачи, требующие использования в деятельности информации об опасных и вредных факторах, представленных в содержании гуманитарных дисциплин;
- задачи, требующие использования в деятельности информации о явлениях контркультуры деструктивности, представленных в содержании гуманитарных дисциплин;
- задачи, требующие использования в деятельности информации о факторах безопасности, представленных в содержании гуманитарных дисциплин;
- задачи, требующие использования в деятельности информации об опыте обеспечения безопасности, представленном в содержании гуманитарных дисциплин;
- задачи, требующие использования в деятельности информации о качествах личности, влияющих на безопасность человека и общества, представленных в содержании гуманитарных дисциплин.

В разработанной нами типологии основанием для выявления видов задач является признак — предмет деятельности школьников, то есть та информация, которой оперируют школьники, осуществляя учебную деятельность, которая включает в себя познание (объяснение, анализ, сравнение, классификация), оценку, общение между школьниками, игровую и художественную деятельность.

Для выявления эффективности использования сформулированных нами средств воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин определим критерии диагностики готовности школьников к безопасной жизнедеятельности. Рас-

смотрим имеющиеся в науке подходы к использованию понятий «критерий» и «диагностика». Критерий — это признак, на основании которого осуществляется оценка, определение или классификация чего-либо. Термин «диагностика» применяется для обобщенного обозначения таких явлений и процессов, как проверка, анализ, контроль. Диагностика является функцией управления процессом обучения. В случае, если диагностика реализуется в форме контрольного урока или экзамена, она является формой обучения и воспитания. В педагогической теории диагностика играет роль принципа, ориентирующего учителей на систематическое получение информации о ходе и результатах обучения и воспитания. К тому же диагностика является принципом обучения и воспитания, реализация которого способствует повышению эффективности педагогического процесса.

Для выявления критериев диагностики эффективности воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин рассмотрим имеющиеся в науке достижения в разработке диагностики культуры безопасности. Т. Назарова и В. Шаповаленко, изучая проблему критериев оценки способности человека к выживанию, пришли к выводу, что критерием оценки способности человека к выживанию является факт преодоления критических ситуаций [7, с. 9]. Проблему системной диагностики анализирует Л.Н. Горина: «Системная диагностика представлена системой матричных моделей измерительных методик, применяемых для оценки сформированности структурных составляющих культуры безопасности жизнедеятельности и отвечающих требованиям валидности, надежности и объективности...» [4, с. 14]. Л.Н. Горина выявляет следующие показатели культуры безопасности: «понятийно-деятельностный тезаурус, умение увидеть ситуацию, умение применять совокупность средств и методов для предотвращения опасной ситуации, философия безопасности и рефлексивные умения» [4, с. 13]. В.Н. Мошкин пришел к выводу, что «диагностика культуры безопасности школьников — это компонент (этап) педагогического процесса, основная функция которого — получение информации о результатах развития готовности школьников к безопасной жизнедеятельности» [6, с. 205]. И в структуре процесса воспитания культуры безопасности В.Н. Мошкин определяет следующие критерии диагностики культуры безопасности школьников: сформированность знаний, умений, навыков, опыта творчески решать проблемы безопасности, убеждений, навыков самоконтроля при опасности; готовность к самосовершенствованию безопасной жизнедеятельности, профилактике влияния контркультуры деструктивности; готовность к безопасной жизнедеятельности на основе профилактики и адекватной деятельности в опасных, экстремальных, чрез-

вычайных, критических ситуациях; сформированность мировоззренческой, нравственной, психологической, физической готовности к безопасной жизнедеятельности; сформированность способностей и личностных качеств как основы безопасной жизнедеятельности [6, с. 238]. А.С. Митькин, изучая проблему предупреждения насилия в процессе преподавания истории, в качестве критериев диагностики школьников выделяет: «готовность самостоятельно конструктивно решать межличностные проблемы, а также сформированность убеждений решения конфликтов позитивными путями» [5, с. 84].

Таким образом, мы не выявили научно обоснованную классификацию специфических критериев диагностики эффективности воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Поэтому, обобщив сформулированные в различных источниках критерии диагностики воспитания культуры безопасности школьников, а также дополнив их критериями диагностики, выявленными в передовой педагогической практике, мы сформулировали следующий перечень критериев диагностики культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин:

- сформированность знаний, умений, навыков о безопасности, освоенных в процессе изучения гуманитарных дисциплин;
- сформированность способностей и личностных качеств школьников для подготовки их к безопасному взаимодействию с социальными явлениями и процессами, с источниками социальных знаний и социального опыта;
- готовность к использованию гуманитарной культуры для обеспечения безопасности;
- готовность к самосовершенствованию безопасной жизнедеятельности средствами гуманитарной культуры;
- сформированность мировоззренческой, нравственной, правовой, психологической, экономической, коммуникативной готовности к безопасной жизнедеятельности.

Сформулированный нами перечень критериев диагностики культуры безопасности школьников включает в себя основные параметры оценки, то есть обобщенные критерии, с помощью которых определяются аспекты оценки. Однако в педагогической практике данные критерии реализуются во взаимосвязи с показателями, эталонами, эквивалентами, нормами, шкалами и другими средствами диагностики [6, с. 218].

Подводя итоги, отметим, что исследование целей, средств, критериев диагностики воспитания культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин позволило нам проникнуть в сущность изучаемого явления, расширить теоретические знания о данном процессе.

Библиографический список

1. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
2. Бухарова, Ю.А. Формирование социального опыта младших школьников в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.А. Бухарова. — М., 2002.
3. Геллер, Г.А. Защищенность личности школьника как проблема воспитания: автореферат дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Геллер — Курск, 1997.
4. Горина, Л. Н. Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Горина. — Тольятти, 2002.
5. Касаткин, В.Н. Здоровье. Предупреждения насилия в школе / В.Н. Касаткин, Т.П. Симонятова, А.Г. Манелис, Т.А. Медведовская, М.А. Сударикова, Ю.Л. Балабан, О.В. Смирнова, Е.С. Аграчева, А.Н. Церкевич, Р.Р. Абдрахманов, А.Е. Неудихина. — М.: Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ДОМ, 2003.
6. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В.Н. Мошкин. — Барнаул, 2004.
7. Назарова, Т. Так о чем же этот курс? О сущности концептуальной проблемы курса ОБЖ / Т. Назарова, В. Шаповаленко // Основы безопасности жизнедеятельности. — 2000. — №6.
8. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под. ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2001.

9. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — 3-е изд. — М.: Школа-Пресс, 2000.
10. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С.Д. Поляков. — М.: Новая школа, 1996.
11. Сластенин, В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. — М.: Прометей, 1997.
12. Стефановская, Т.А. Педагогика: Наука и искусство. Курс лекций: учебное пособие / Т.А. Стефановская. ? М.: Совершенство, 1998.
13. Сулла, М.Б. Педагогические основы формирования у учащихся общеобразовательных школ готовности к безопасной деятельности: дис. ... докт. пед. наук в виде научного доклада: 13.00.01 / М.Б. Сулла. ? М., 1998.

Статья поступила в редакцию 12.11.08.

УДК 378

Л.А. Никитина, канд. пед. наук, доц., г. Барнаул, Алтайский край

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

В работе представлен анализ и построение понятия «исследовательская компетентность». Определено место и содержание исследовательской компетентности в профессионально-педагогической компетентности, указаны признаки, характеристики и влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки педагога.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, исследовательская компетентность, признаки исследовательской компетентности, методическая подготовка, взаимосвязи, изменение и преобразование профессиональной деятельности.

Изменение общественного устройства конца XX века начала XXI века актуализировало три категории в содержании профессиональной подготовки: конкурентоспособность, компетентность, социальную и профессиональную мобильность. Обладание данными характеристиками определяет степень востребованности выпускника вуза на рынке труда. Для нашего исследования важно выявить содержание профессиональной компетентности педагога, как готовности к осуществлению профессиональной деятельности, и понять какое место в ее составе имеет исследовательская компетентность.

В теории и практике европейского образования компетентностный подход связан с именем Джона Равена, который определил компетентность как «специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области» [1, с. 6]. В ее структуру входят узкоспециальные знания, предметные навыки, способы мышления.

В психолого-педагогической литературе компетентность рассматривается неоднозначно. В самом широком смысле это *интегративное свойство личности*, представляющее синтез когнитивного, предметно-практического и личного опыта [2], степень сформированности *обобщенно-практического опыта* субъекта [3], общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению [4]. В узком смысле — это уровень обучаемости специальным и индивидуальным формам активности [5], адекватность реализации должностных требований [6].

По определению Ю.Г. Татур, компетентность специалиста с высшим образованием — «это способность реализовывать свой потенциал... для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость, личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [7, с. 67]. Потенциал в данном случае — это профессионализм: компетентность рассматривается как более узкое понятие, чем *профессионализм*, поскольку человек может быть профессионалом в своей области, но не обязательно

но должен быть компетентным в решении всех вопросов конкретной профессии. Таким образом, если профессионализм — это некий потенциал, которым обладает человек, то компетентность — способность актуализировать этот потенциал при реализации профессиональных функций.

Подчеркнем, что автор говорит о творческой (продуктивной) профессиональной деятельности, субъект которой осознает ответственность за ее результаты и *необходимость ее постоянного совершенствования* (выделено нами), что невозможно без способности анализировать и проблематизировать содержание, способы и результаты деятельности, т.е. без исследовательского подхода к ней. На наш взгляд, именно исследовательская составляющая в составе компетентности делает возможным реализацию таких ее элементов, как «знания, лежащие в основе *«выбора способа»* осуществления соответствующей деятельности», и «*опыт успешного осуществления* необходимых действий на базе имеющихся знаний» [8, с. 25].

Категориальным ядром понятия «профессиональная компетентность» является деятельностная составляющая. По Н.В. Кузьминой [9], профессионально-педагогическая компетентность (ППК) представляет совокупность умений педагога структурировать научное и практическое знание в целях решения практических задач. В качестве ее структурных компонентов автор выделяет следующие: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемых дисциплин; методическая в области способов формирования знаний и умений; дифференциально-психологическая в области мотивов, способностей, направленности; аутопсихологическая в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. В данном списке аутопсихологическая компетентность имеет исследовательское «зерно», т.к. связана с саморефлексией.

А.К. Маркова [10] понимает компетентность как «сочетание психологических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно: как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции». В составе ППК она выделяет гностический компонент (профессионально-педагогические и психологические

знания); деятельностный (профессионально-педагогические умения), ценностно-смысловой (позиции, установки) и личностные особенности (эрудиция, интуиция, импровизация, находчивость, предвидение, рефлексия).

Н.Н. Лобанова [11] считает, что ППК выражается «в способности в условиях нестабильности, различных трудностей объективного и субъективного характера находить адекватное, рациональное решение профессиональных проблем». Автор выделяет следующие компоненты ППК: профессионально-личностный как системообразующий, профессионально-содержательный (или образовательный) и профессионально-деятельностный (практический).

В.Н. Введенский [12] в структуре ППК выделяет пять компетенций: коммуникативную, информационную, регулятивную, интеллектуально-педагогическую и операциональную, связанную с прогностическими, проектными, предметно-методическими, организаторскими, импровизационными и экспертными умениями. В этом подходе интересно то, что автор объединяет предметно-методические умения с теми, которые носят исследовательский характер (прогностические, проективные, экспертные) в составе операциональной компетентности.

Ю.В. Варданян [13] рассматривает компетентностный состав ППК на основе теории деятельности (А.Н. Леонтьев) и коллективно — распределенной совместной деятельности (В.В. Давыдов). Ею в модели формирования ППК выделены субъектный компонент (уровень профессиональной компетентности, его восполнение и реализация), объектный (процесс построения деятельности) и предметный, выражающий достигаемые результаты. Можно предположить, что субъектный компонент включает исследовательскую составляющую, без чего невозможно восполнение, актуализация и реализация профессиональной деятельности. В.А. Адольф [14] выделяет содержательно-операциональный компонент ППК: мотивационный, целеполагание, личностная заинтересованность «в осуществлении эвристического, познавательного поиска, преобразования логики учебного процесса». По его мнению, это обеспечивается достигнутым уровнем научного мышления за счет формирования интеллектуальных умений.

Г.В. Никитина [15] в качестве основного условия формирования ППК у студентов выделяет «организацию реального опыта реальных знаний и умений в процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность самих обучающихся за

результаты своей деятельности». Это позволит студентам мобилизовать внешние и внутренние ресурсы для решения педагогических задач.

Е.И. Тимошина [16] выделяет социально-перцептивную компетентность будущего педагога, значимость которой обусловлена «гуманистической педагогической парадигмой, в которой сущность образования и воспитания интерпретируется как позитивное взаимодействие субъектов педагогического процесса». Особенность данной компетентности заключается в том, что она представляет некий сплав опыта самопознания и познания ребенка, «способность адекватно понимать и принимать личность ребенка с целью его развития». На наш взгляд, такая интеграция невозможна без исследовательского компонента: педагог познает, изучает себя и ребенка, особенности коммуникации с ним.

Таким образом, для понимания ППК важно ее деятельностное «ядро». «Любая компетентность приобретается в процессе реализации какой-либо осмысленной деятельности, где надо ставить цели и определять результаты, решать проблемы, а не задачи, искать способы их решения, а не получать их в готовом виде» [17, с. 101]. Однако в разных трактовках эта деятельностная составляющая имеет свои особенности. У одних авторов деятельностный аспект выражается в совокупности определенных профессионально-педагогических умений; у других акцент делается на интеллектуальные умения, у третьих — на способность к эффективной коммуникации с ребенком. При этом исследовательская составляющая ППК не выделена и не проявлена, а только намечается в некоторых подходах отелыми, слабыми «штрихами».

Тем не менее, существуют ряд работ, специально посвященных исследовательской компетентности педагога (Е.В. Набиева, С.И. Брызгалова, Т.Б. Гребенюк, С.В. Шмачилина и др.), в которых обозначены ее составляющие и признаки проявления (см. таблицу).

Как видно из таблицы, большинство авторов выделяют следующие компоненты исследовательской компетентности: *научно-теоретический* (методологический), т.е. знания, осведомленность о педагогическом исследовании, исследовательской деятельности и *практический* (деятельностный), связанный с формированием конкретных умений и способностей, связанных с педагогическим исследованием. Что касается признаков, в которых проявляется исследовательская компетентность, то это мотивация и готовность к педагогическому исследованию, конкретное выполнение исследовательских процедур в решении педагогических задач.

Таблица

Компоненты и признаки исследовательской компетентности

компоненты исследовательской компетентности		в чем проявляется исследовательская компетентность	
1. педагогический мониторинг	⊥	10. положительная мотивация к исследовательской деятельности	+
2. педагогическая рефлексия	+	11. выполнение реальной исследовательской деятельности в соответствии с нормами	+
3. педагогическая фасилитация	—	12. готовность к педагогическому исследованию (научно-теоретическая, психологическая, практическая)	⊥
4. исследовательская пригодность (совокупность способностей)	⊥	13. успешное решение задач в области научно-педагогического исследования	⊥
5. исследовательская зрелость	⊥	14. защита собственной научной позиции и полученных результатов исследования	⊥
6. осведомленность	+		
7. психологические качества	⊥		
8. исследовательские умения (научно-информационные, письменноречевые и др.)	+		
9. компетенции: аналитические, методологические, концептуальные, интегративные, адаптивные	⊥		

Авторы отмечают, что исследовательская компетентность формируется и проявляется в специально организованной квази-профессиональной деятельности будущего педагога: система спецкурсов по единой проблеме «Современный учитель — учитель-исследователь» [18], изучение соответствующих дисциплин психолого-педагогического цикла [19], анализ и решение исследовательских задач [20], выполнение курсовых и дипломных работ. В этой связи актуализируется интерес к процессуальной стороне исследовательской компетентности: она становится, формируется, пополняется в процессе реализации деятельности, при этом важным и значимым является то место, та позиция, которую занимает человек в этой деятельности.

Компетентность — процессуальное явление, она не может быть заданной и присвоенной человеком как нечто готовое, застывшее. Участие и вовлеченность в исследование позволяет решать ситуации неопределенности, преобразовывать, менять свою профессиональную деятельность в направлении коммуникации, совместности с ребенком. Возникает вопрос: каким способом обеспечить это участие и вовлеченность, какую роль в этом может сыграть методическая подготовка?

Исследовательская компетентность, по нашему мнению, формируется не только в специально организуемой исследовательской деятельности, она становится в процессе всех составляющих профессиональную подготовку будущего педагога, в том числе и в методической подготовке.

Методическая подготовка меняет свой характер, когда студент вовлечен в исследование самой методики. *Вовлеченность в исследование* — это и способ, и результат, и средство формирования исследовательской компетентности.

К содержанию методической подготовки принято относить изучение студентами определенных средств, отраженных в методических курсах. В любой методике (относительно различных предметов) главным содержанием является ответы на вопросы: Чему учить? Как учить? Почему так учить, а не иначе? Вопрос «чему учить?» раскрывает перед будущим педагогом содержательный аспект предметной подготовки учащихся, который проявляется в определении круга знаний и умений, их обосновании с точки зрения теории изучаемой дисциплины, педагогических и психологических характеристик процесса обучения. Вопрос «Как учить?» акцентирует внимание будущего педагога на особенностях организации обучения: методы, приемы, формы, принципы, требования, средства обучения. Вопрос «Почему так учить, а не иначе?» подразумевает исследование существующих способов обучения в практической деятельности педагога, появление новых подходов в организации изучения предмета (новые системы, учебные пособия), новых методических средств. В процессе изучения методических курсов у будущих педагогов формируются представления об особой методической деятельности, которая проявляется не только и не столько в знании содержания, а в овладении методическими умениями, в сформированности методического мышления, создании собственной методической позиции в открытии и присвоении методики.

Одной из функций наук образования Б.С. Гершунский выделил функцию проективно-конструктивную (технологическую), когда происходит «переход теоретического знания в методическое». «Формирование работоспособного методического знания требует высочайшей научной квалификации, поскольку подлинный методист — это не только специалист, знающий истинные и постоянно развивающиеся потребности практики, но и способный оценить истинные же возможности науки, способный «состыковать» научные предло-

жения с практическим спросом, сделать их взаимодополняющими и взаимообогащающими» [22, с. 354]. Методическое знание зарождается в практике, находит в теории обоснование, выходит вновь в практическую деятельность. Теоретическое и методическое знание становятся «взаимодополняющими и взаимообогащающими» посредством практики.

В силу сложности возникновения методического знания овладение этим знанием на уровне репродукции (восстановления) не создает условий для присвоения этого знания в практической деятельности будущим педагогом. Оно в данном случае может быть названо (пересказано), но не задействовано (не проявлено). Проявление методического знания предполагает анализ условий обучения, выбор способа организации обучения, отбор содержания обучения, изучение способов вовлечения детей в деятельность с изучаемым материалом, выбор собственной позиции, что возможно при условии сформированности у будущего педагога исследовательской компетентности.

Проводимое нами исследование позволило обнаружить, что построение методического знания происходит в тот момент, когда учитель, будущий педагог (студент) начинают исследовать методическую деятельность:

- возникает вопрос (появляется исследовательское любопытство);
- подвергает анализу (ситуацию, деятельность, прием, метод);
- устанавливает разрывы, несоответствия;
- сравнивает существующие подходы с тем, что обнаруживает в реальности;
- осуществляет выбор и отбор необходимого в данном случае материала;
- корректирует, изменяет, создает способ работы;
- устанавливает взаимодействие с участниками образовательного процесса (детьми);
- преобразует, переформирует свою деятельность.

Указанные признаки характеризуют исследовательскую компетентность, которая нужна педагогу для понимания, проявления, определения условий профессиональной деятельности.

Исследовательская компетентность — это способ реализации личной позиции в профессиональной деятельности.

В процессе исследования нами были обнаружены следующие зависимости:

- способ методической подготовки характеризуется тем, чему педагог отдает приоритет в своей деятельности. Нами эмпирически было установлено, если педагог выбирает в качестве предмета методической подготовки *организацию урока*, то тогда в своей деятельности он стремится соответствовать существующим схемам, нормам, требованиям. На уроке в этом случае доминирует организующее начало со стороны учителя, которое предполагает исполнительское поведение детей. При этом учитель оценивает свою работу с точки зрения полноты выполнения запланированного;
- в том случае, когда педагог организует *совместную деятельность* с детьми, тогда для него важным и значимым становится организация взаимодействия с детьми, их включенность в процесс учения. В этом случае происходит включенность исследовательской компетентности в процесс выбора и осуществления методического знания (приема, способа, схемы). Учитель не просто придерживает схему, он изменяет ее, адаптирует в соответствии с возникающими в процессе совместной деятельности запросами от детей. Исследование становится тем действием, которое позволяет изучить ситуации на уроке, выбрать спо-

соб разрешения возникающих затруднений. Исследовательская компетентность проявляется в вопросах педагога к своим действиям, в анализе сложившейся ситуации, в выборе стратегии поведения в деятельности;

- когда педагог в процессе методической деятельности выбирает *способ и характер взаимодействия субъектов совместной деятельности* в качестве основы, то тогда он начинает исследовать не только отдельный прием, способ организации взаимодействия, он начинает строить свою методическую деятельность как образовательную реальность, где исследовательская компетентность выступает средством в открытии методического знания.

Вовлеченность в исследование становится потребностью (необходимым шагом) в деятельности педагога в том случае, когда он выделяет в качестве предмета методической подготовки организацию совместной деятельности, способ и характер взаимодействия субъектов совместной деятельности. При этом исследование позволяет педагогу создать, построить новую схему, прием, способ работы. Тем самым происходит изменение качества методической подготовки: от соблюдения, сохранения схемы к ее изменению и построению; от исключения детей в построении цели к вовлеченности детей в процесс рождения цели; от стремления соответствовать существующим нормам к созданию новых норм (нормообразованию);

от выбора в качестве результата деятельности практической готовности ребенка (сформированность практических умений) к образовательным результатам (личностная вовлеченность в процесс учения, заинтересованность, ответственность, овладение общеучебными умениями); от сохранения выбранного способа организации деятельности к ее изменению и преобразованию. *Вовлеченность в исследование* создает условия для *построения собственной методической деятельности*, в которой педагог выбирает свою позицию, организует в соответствии с ней свою поведенческую стратегию.

Исследуя собственную методическую деятельность, тем самым педагог обращается к образовательной деятельности, где он начинает изучать свое место и позицию в образовании; свое участие в образовании; вычленяет взаимодействие собственного интереса и интереса учащихся; ориентированность на вовлеченность детей в деятельность.

Порождение методического знания становится для педагога *личным действием*, а включение его (открытого знания) в деятельность переводит личное действие в личностное. Качество методической подготовки обусловлено исследовательской компетентностью педагога, так как, исследуя образовательную реальность, он видит те возможности и условия, которые позволяют использовать, выстраивать методический прием соответствующим реальным образовательным ситуациям.

Библиографический список

1. Равен, Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. Изд. 2-е, испр. — М.: «Когито-Центр», 2001.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — 200. — № 10.
3. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра псих. н. Л., 1991
4. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. — М., 2000.
5. Урванцев, Л.П. Формирование профессиональной компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе / Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлева // Психологический журнал. — 1995. — т. 16. — № 4.
6. Анцифирова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
7. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004
8. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня, 2004. — № 3.
9. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
11. Лобанова, Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования образования // Профессионально-педагогическая компетентность системы подготовки повышения квалификации и переподготовки специалистов. Проблемы. Поиск. Опыт. СПб., 1992.
12. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. — 2003. — № 10.
13. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... д-ра пед. н. — М., 1999
14. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. н. — М., 1998
15. Никитина, Г.В. Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже: автореф. дис. ... к.пед.н.- Иркутск, 2005.
16. Тимошина, Е.И. Педагогические условия развития социально-перцептивной компетентности будущих педагогов в процессе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... к.пед.н. — Череповец, 2002.
17. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: учебно-методическое пособие. — М.: АПК и ПРО, 2003.
18. Набиева, Е.В. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой программе: дис. ... к. пед. н. — Иркутск, 1999.
19. Брызгалова, С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. — Калининград, 2004.
20. Гребенюк, Т.Б. Научно-исследовательская компетентность соискателя ученой степени кандидата педагогических наук: постановка проблемы / Т.Б. Гребенюк, С.И. Брызгалова // Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя в системе университетского образования. — Калининград. — 2004. — Выпуск 3.
21. Шмачилина, С.В. Формирование исследовательской культуры социального педагога: дис. ... д-ра пед. н. — Тюмень, 2006.
22. Гершунский, Б.С. Философия образования. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.12.08.

УДК 159.947

Т.А. Гусева, канд. психол. наук, доц. БПГУ, г. Бийск

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА

В статье обсуждается проблема методов диагностики познавательной активности с позиции системного подхода, приводится описание авторских методик: экспресс-шкал и «Афоризмы».

Ключевые слова: познавательная активность, системный подход, экспериментальные методы, оценочные экспресс-шкалы.

Познавательная активность, являясь довольно популярной категорией исследования, как ни странно, сложно диагностируется. Это связано с определенной трудностью психолого-педагогического осмысления, казалось бы, традиционного понятия и наполнения его разными смыслами. Неопытный исследователь может подменить параметры познавательной активности характеристиками познавательной деятельности, мотивационной сферы, поведенческих признаков, например, познавательной потребностью или познавательным интересом, вопросительностью субъекта, то есть способностью задавать вопросы и др. Причем эти показатели часто изучаются автономно, бессистемно, что затрудняет целостное представление о познавательной активности, ведет к затруднениям в решении практических вопросов диагностики, мониторинга, оптимизации изучаемого феномена.

Необходимы методологический аппарат и соответствующий психодиагностический инструментарий, позволяющие выявлять уровни развития и компоненты, входящие в структуру познавательной активности, которая является сложным целостным образованием. Решить сложившееся противоречие становится возможным с позиции системного подхода, который, на наш взгляд, обладает достаточным методологическим потенциалом, обеспечивающим рассмотрение структуры изучаемого феномена.

Познавательная активность является особым качеством субъекта познания, характеризующим меру взаимодействия с объектами окружающего предметного мира, мира социальных отношений и внутреннего мира индивидуальности (макро- и микромиров). Познавательная активность проявляется в стремлении к освоению новой информации и реализации конкретных актов познавательного поведения, стремлении быть активным. Однако она не определяется исключительно динамическими признаками. С точки зрения системного подхода познавательная активность в наших исследованиях рассматривается в совокупности компонентов: мотивационного, регуляторного, динамического, продуктивного, рефлексивного [1]. Основными характеристиками познавательной активности, соответствующими разным блокам ее системной организации, являются базовые личностные свойства: любознательность и инициативность, ответственность, настойчивость. Любознательность и инициативность репрезентируют признаки динамического блока, настойчивость — регуляторного, ответственность — рефлексивного. Мотивационный и результативный блоки определяются интеграцией соответственно мотивационных и продуктивных компонентов всех изучаемых свойств.

Эти свойства личности, являясь своеобразными характеристиками познавательного поведения, рассматриваются нами в контексте системного подхода в качестве параметров структуры изучаемого феномена, которые можно измерять и оценивать, получая тем самым, целостную картину познавательной активности субъекта. Каж-

дое из указанных свойств анализируется в многомерно-функциональном подходе А.И. Крупнова в совокупности шкал: операционально-динамической, эмоционально-экспрессивной, регуляторно-волевой, мотивационно-потребностной когнитивно-смысловой, продуктивно-селективной. Шкалы, в свою очередь, характеризуются биполярными признаками. К гармоничным признакам относятся динамическую эргичность, эмоциональную стеничность, регуляторную интернальность, мотивационный социотризм, когнитивную осмысленность и предметно-деятельностную продуктивность. Противоположные им признаки (аэргичность, астеничность, экстернальность, эгоцентризм, осведомленность, субъектно-личностная продуктивность) являются агармоничными, характеризующими негативные тенденции познавательных стремлений (табл.1).

Психодиагностика базовых личностных свойств осуществляется целостно, в совокупности представленных шкал и признаков, что придает высокую диагностическую и прогностическую ценность исследованиям, выполненным в этом русле. В большинстве многомерно-функциональных исследований базовых личностных свойств используется батарея тестов суждений, разработанная А.И. Крупновым [2]. Тесты представляют собой перечень суждений, характеризующих разные компоненты свойства. Так, при исследовании любознательности используется тест суждений любознательности (ТСЛ), при диагностике инициативности — тест суждений инициативности (ТСИ), ответственности — ТСО, настойчивости — ТСН, проверенные на надежность и валидность в ряде исследований, выполненных под руководством А.И. Крупнова. Количество суждений — 140, время выполнения теста — 25-30 минут.

Указанные тестовые методы обладают высокой статистической ценностью, поскольку позволяют получить количественные диагностические показатели, анализ которых с помощью сравнительных, корреляционных и факторных методов помогает построить психологическую структуру свойства, выявить взаимосвязи между компонентами структуры, определить ведущие компоненты и «ослабленные».

Однако в настоящее время исследователь, работающий в данном подходе, сталкивается с необходимостью сочетания тестовых методов, которые дают количественные характеристики, с экспериментальными и проективными, с помощью которых получают качественную характеристику и определяют психологический портрет свойства личности. Необходимо разработать менее энергоемкие методы, позволяющие экономить временные и личностные ресурсы. Кроме того, тестовые методы не всегда пригодны для деятельности психолога-практика, который работает с отдельными людьми, а не с репрезентативными исследовательскими массами.

Методики исследования

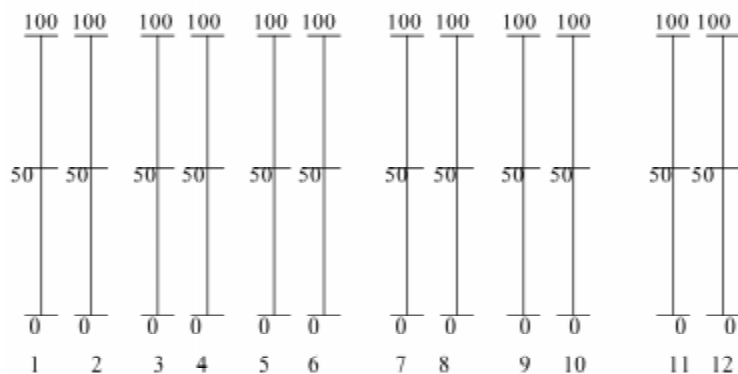
Задачу снижения энергозатратности диагностики можно решить с помощью оценочных экспресс-шкал,

Таблица 1

Характеристика шкал и признаков
в структуре базовых личностных свойств

Операционально-динамическая шкала (Д)	
<i>Эргичность</i> Доведение начатого дела до конца, стремление к достижению цели, продолжению начатого дела Плановность, последовательность, многовариантность и разнообразие действий.	<i>Аэргичность</i> Неустойчивость в проявлениях познавательных действий, отказ от запланированных дел, отсутствие плановости в достижении цели, частое отвлечение на посторонние дела, малая работоспособность.
Эмоционально-экспрессивная шкала (Э)	
<i>Стеничность</i> Субъективное переживание положительных эмоций радости, гордости, восторга при преодолении препятствий, достижении цели.	<i>Астеничность</i> Переживание неуверенности в начале нового дела, робости перед выполнением деятельности (от чувства тревоги и беспокойства перед началом мероприятия до раздражения, гнева, возмущения).
Регуляторно-волевая шкала (Р)	
<i>Интернальность</i> Внутренний контроль над собственными действиями, желание субъекта всего добиваться самому, своей работоспособностью, уверенностью в том, что нельзя надеяться только на окружающих и списывать неудачи на объективные обстоятельства.	<i>Экстернальность</i> Наличие у субъекта внешнего покуса контроля, снятие с себя ответственности за любые дела, приписывание собственных неудач обстоятельствам, влияющим на ход выполнения действий.
Мотивационно-потребностная шкала (М)	
<i>Социоцентризм</i> Доминирование побуждений, связавших с чувством долга и необходимостью выполнения порученных дел. Стремление реализовать намерения близких людей, желание помочь окружающим, заслужить их одобрение.	<i>Эгоцентризм</i> Доминирование побуждений, связавших с акцентированием личностно-значимых задач: проявить свои возможности, самореализоваться путем получения и демонстрации новых знаний, укрепив, тем самым, собственный социальный статус.
Когнитивно-смысловая шкала (К)	
<i>Осмысленность</i> Наличие у субъекта общего, научного понимания любознательного и инициативного поведения, выделения их существенных признаков, основательность в познаваемой информации.	<i>Осведомленность</i> Многообразие субъективных сведений о конкретных функциях личностного свойства, указаний отдельных проявлений познавательного поведения в деятельности.
Продуктивно-селективная шкала (П)	
<i>Предметно-деятельностная продуктивность</i> Ориентация субъекта познания на успешность в обучении, освоение других видов деятельности.	<i>Субъектно-личностная продуктивность</i> Ориентация субъекта познания на возможность укрепить самоуважение, повысить свою самооценку, расширить знакомства с разными людьми и т.д.

Бланк оценки настойчивости с помощью экспресс-шкал



характеризующих компоненты и признаки изучаемого качества. Шкала предлагается респонденту для отметки условной позиции (места), которую занимает испытуемый среди других людей по степени проявления изучаемого качества. При обработке результатов предлагается учитывать процентный показатель интенсивности шкал, где нижняя граница принята за 0%, а верхняя расценивается как 100%-ое наполнение. Данная методика предлагалась С.И. Кудиновым в качестве экспертной оценки любознательности учащихся педагогами и психологами [3]. Однако возможно использовать ее и как самооценочный метод. В этом случае необходима модификация в предъявлении задания-инструкции, поскольку названия шкал (эргичность/аэргичность, интернальность/экстернальность и др.) не являются общеупотребимыми и требуют специальной психологической подготовки испытуемых.

Описание методики оценочных экспресс-шкал

В этой связи нами была предпринята попытка создания экспресс-шкалы оценки настойчивости, содержащей вопросы. Данная методика была апробирована в дипломной работе Н.С. Беликовой, выполненной под руководством Т.А. Гусевой, по исследованию особенностей настойчивости старшеклассников инновационной и общеобразовательной школ. В эксперименте принимали участие учащиеся 10-ых классов общеобразовательной и гимназической школ г. Бийска в количестве 40 человек. Каждый испытуемый получал специальный бланковый лист с перечнем суждений, со шкалами и инструкцией.

Инструкция: «На рисунке представлены шкалы, каждой из которой соответствует приведённое внизу суждение. Вам нужно оценить себя, отметив своё место на шкале. Если Вы полностью согласны с утверждением, Ваш ответ может быть приближен к 100%, если это утверждение Вам не соответствует — к нулевой отметке, посередине располагаются средние значения — 50%».

1. Я всегда довожу начатое дело до конца, даже если к нему теряется интерес.

2. Бывает, что я отказываюсь от запланированного дела, перенося его «на потом».

3. Даже если у меня что-то не получается, я оптимистично настроен и предвосхищаю положительный исход.

4. При выполнении дел, у меня часто проявляется неуверенность, упадок сил и нежелание реализовывать свои намерения.

5. Я всегда всего добиваюсь сам, надеюсь только на себя и свою работоспособность.

6. Неудачи у меня случаются только из-за обстоятельств, влияющих на ход выполнения действия.

7. Выполняя какое-либо дело, я не слеую плану и не придерживаюсь последовательности выполнения действия.

8. Мои действия всегда целенаправленны, последовательны и основательны.

9. Выполняя коллективное дело, я стремлюсь к необходимости решения поставленных задач: помочь окружающим реализовать себя в коллективе, заслужить его одобрение.

10. Я стремлюсь быть независимым и самостоятельным; меня отличает намерение отстаивать своё «я», своё дело.

11. Я настойчиво стремлюсь научиться каким-либо действиям

12. Я проявляю настойчивость для укрепления самоуважения, повышения самооценки, укрепления чувства уверенности.

Нумерация шкал и вопросов соответствуют следующим признакам настойчивости: 1) эргичность, 2) аэргичность, 3) стеничность, 4) астеничность, 5) интернальность, 6) экстернальность, 7) осведомленность, 8) осмысленность, 9) социоцентризм, 10) эгоцентризм, 11) предметно-деятельностная продуктивность, 12) субъектно-личностная продуктивность.

Данная методика была стандартизирована и проверена на внешнюю валидность и надёжность. Результаты диагностики настойчивости с помощью экспресс-шкал соотносились с результатами «Теста суждений настойчивости» А.И. Крупнова и показали статистически значимые корреляционные связи.

Таблица 2

Корреляционные связи признаков настойчивости по тесту суждений и экспресс-шкалам

N=40

	Шкалы по тесту суждений настойчивости А.И. Крупнова											
	эрг.	аэрг.	соц.	эгоц.	осв.	осм.	п-д. прод.	с-л. прод.	стен.	аст.	инт.	экст.
эрг.	0,80*	0,04	0,23	-0,01	0,31	0,53*	0,13	0,13	-0,09	-0,14	0,26	0,17
аэрг.	0,09	0,33	-0,06	0,27	0,00	-0,01	0,09	0,15	0,34	0,30	0,11	0,16
соц.	0,23	0,41	0,59*	0,29	0,43	0,22	0,22	0,41	0,51*	0,66*	0,15	0,42
эгоц.	0,13	0,36	0,30	0,77*	0,24	0,04	0,40	0,70*	0,46	0,75*	0,09	0,32
осв.	0,26	0,09	0,17	-0,12	0,58*	0,63	-0,13	0,18	0,26	0,36	0,15	0,08
осм.	0,10	0,07	0,00	-0,14	0,46	0,74*	-0,21	0,08	0,15	0,21	0,01	0,55*
п-д. прод.	0,27	0,12	0,04	0,33	0,20	0,14	0,47	0,28	0,02	0,18	0,12	-0,20
с-л. прод.	0,28	0,02	0,49*	0,38	0,48*	0,26	0,12	0,52*	0,15	0,29	0,10	0,37
стен.	-0,25	0,10	0,41	-0,02	0,11	0,13	-0,23	0,09	0,49*	0,18	0,41	0,12
аст.	0,16	0,22	0,14	0,11	0,51*	0,52*	-0,14	0,37	-0,09	0,55*	0,32	0,36
инт.	0,41	0,22	0,03	0,19	-0,11	0,12	0,26	0,10	0,05	-0,03	0,42	0,23
экст.	-0,18	0,19	-0,07	0,08	0,10	0,21	0,06	-0,08	0,14	0,38	0,09	0,55*

Примечание: * — коэффициент корреляции значим при $p < 0,05$; ** — коэффициент корреляции значим при $p < 0,01$. Условные обозначения переменных настойчивости: эрг — эргичность, аэрг. — аэргичность, стен. — стеничность, аст. — астеничность, инт. — интернальность, экст. — экстернальность, соц. — социоцентризм, эгоц. — эгоцентризм, осв. — осведомленность, осм. — осмысленность, п-д.прод. — предметно-коммуникативная продуктивность, с-л.прод. — субъектно-личностная продуктивность.

Так, на 1% -ом уровне значимости коррелируют между собой значения эргичности, осмысленности, эгоцентризма; на 5% -ом уровне отмечена связь показателей социоцентризма, осведомленности, субъектно-личностной продуктивности, стеничности, астеничности и экстернальности. Кроме того, отмечены корреляции признаков по данным методикам между собой, например, астеничности с осведомленностью и осмысленностью, субъектно-личностной продуктивности с социоцентризмом и осведомленностью и т.д. Эти данные подтверждают валидность представленной экспресс-шкальной методики и свидетельствуют о системном характере изучаемого свойства.

Показатели надежности методики оценивались с помощью повторного среза, проведенного через две недели, по результатам которого была подтверждена надежность методики

Таким образом, методика экспресс-шкальной оценки настойчивости, как системного базового свойства личности, разработанная Т.А. Гусевой и Н.С. Беликовой, может быть рекомендована к использованию.

Описание методики «Афоризмы»

Для получения комплексной оценки познавательной активности диагностические методики необходимо сочетать с экспериментальными ситуациями, чтобы получить качественную картину познавательной активности испытуемых.

Эксперимент предполагал создание учебно-познавательной ситуации, в которой испытуемый может проявить и реализовать познавательную активность. Для этого автором была разработана экспериментальная ситуация «Афоризмы», которая позволяет получить оценку познавательной эргичности испытуемых (интенсивности, разнообразия познавательных действий) и по-

знавательной продуктивности (количества и качества завершенных познавательных действий).

Испытуемому предлагается пояснить идиоматические фразы, условно названные афоризмами, демонстрируя их общее понимание или конкретное значение, связанное с его историей происхождения. При выполнении задания фиксируется количество попыток «расшифровать» афоризмы (познавательная эргичность) и качественные показатели — точность формулировок и исторических справок (познавательная продуктивность). К перечню афоризмов прилагаются карточки с историческими сведениями о происхождении афоризмов и их толкование. Эти карточки испытуемый может использовать, а может отказаться от них.

Специфика предъявления экспериментального материала заключается в том, что субъект находится в ситуации свободного выбора, когда он может отказаться выполнять задание или продолжить выполнение по своему желанию. Тем самым, определяется сила познавательного стремления. По показателям познавательной эргичности и продуктивности испытуемых можно разделить на группы с высоким, средним и низким уровнями активности.

Оборудование: три серии карточек по 10 штук. Каждая карточка первой серии содержит название одного афоризма. В карточках второй серии содержится толкование афоризма. Карточки третьей серии включают информацию об истории происхождения афоризма. Карточки не пронумерованы, но находятся в отдельных конвертах с указанием серии.

Испытуемый получает следующую инструкцию: «Просмотрите карточки в первом конверте. Выберите из них карточки с «крылатыми» фразами — афоризмами, которые Вы можете объяснить или знаете их происхождение. Отложите в сторону. Оставшиеся неизвестные Вам афоризмы Вы можете растолковать, используя карточки-шпаргалки в конверте №2. Если Вы хотите узнать историю происхождения данного афоризма — к Вашим услугам карточки из конверта №3». Экспериментатор не настаивает на выполнении задания, фиксируя количество попыток растолковать афоризм или узнать его историю.

Предложенный перечень афоризмов: «прокрустово ложе», «рог изобилия», «на седьмом небе», «знать назубок», «положить в долгий ящик», «ахиллесова пята», «манна небесная», «халиф на час», «зарыть талант в землю», «загадка сфинкса», «авгиевы конюшни», «под эгидой», «сизифов труд», «хождение по мукам», «копья ломать», «менторский тон», и др.

Например, для крылатого выражения «козел отпущения» используется интерпретация: так иносказательно-иронически называют человека, на которого постоянно сваливают чужую вину: кому достается за прамати, повинности, преступление. Историческая справка: в древности евреи-кочевники приносили жертву духу пустыни. На козла, посвященного этому духу, символически возлагались все дурные дела, совершенные в течение года людьми; затем козла отводили в пустыню. Считалось, что он очищает людей, унося с собой их грехи [по 3].

Результаты исследования заносятся в таблицу, фиксирующую количество предложенных афоризмов, из них отдельно известных и незнакомых, а также количество попыток найти толкование и историческую справку. Обработка данных проводится путем суммирования количества попыток найти толкование незнакомых афоризмов и получения исторической справки. Полученное значение расценивается как показатель познавательной эргичности испытуемого. Общее количество ответов свидетельствует о познавательной продуктивности.

Таблица 3

Образец заполнения таблицы сводных данных к методике «Афоризмы»

№ п/п	Шифр испытуемого	Количество афоризмов			Количество попыток		Общее кол-во ответов
		предложенных	известных	незнакомых	найты толкование	найты истор. справку	
1	?	3	4	5	6	7	8

Таким образом, чем больше попыток найти толкование или историю происхождения афоризма предпринимает испытуемый, тем выше уровень его познавательной эргичности; чем больше правильных ответов даст, тем выше уровень познавательной продуктивности. Интересно, что некоторые испытуемые с высокой эргичностью берутся за толкование знакомых им афоризмов, ссылаясь на неточность имеющихся у них знаний и познавательное желание. В этом случае попытка также добавляется к общей сумме.

При стандартизации методики использовался метод квартилей, позволивший определить границы уровней эргичности и продуктивности. Низкий уровень эргичности фиксируется при 1-2 баллах, продуктивности — при 1-4 баллах. Для среднего уровня свойственны показатели эргичности в 3-7 баллов, продуктивности в 5-6 баллов. Высокие значения эргичности отмечают при 8-10 баллах, продуктивности — при 7-10 баллах.

В апробации методики «Афоризмы» участвовали студенты-психологи в количестве 168 человек, которые распределились по уровням следующим образом. По 22% студентов оказались на полюсах высокого и низкого уровней познавательной эргичности, 56% демонстрируют средние показатели. 33% респондентов проявили высокую продуктивность, 37% — среднюю, 30% — низкую.

Результаты данной методики были проверены на внешнюю валидность. Значимая корреляция показателей отмечена с психодинамическими свойствами личности по методике В.М. Русалова: познавательная эргичность коррелирует с социальной эргичностью на 0,1%-ом уровне, темпом на 5%-ом уровне значимости и эмоциональностью (1%-ый уровень); продуктивность оказывается связанной с социальной эргичностью на 5%-ом уровне значимости. Кроме этого, продуктивность и эргичность показывают 1%-ую связь между собой. Таким образом, внешняя валидность методики была подтверждена.

Данная методика может быть использована для подросткового и юношеского возраста, однако для этого необходимо провести стандартизацию в соответствии с возрастными рамками.

Выводы

Представленные в данной статье материалы ориентированы на психолога-диагноста, находящегося в поисках достоверных, надежных, валидных, энергосберегающих, практикоориентированных методов диагностики познавательной активности. Автор статьи предпринимает попытки разработки и апробации методов, удовлетворяющих указанным требованиям. В частности, представленные в работе методики экспресс-шкал и экспериментальная ситуация «Афоризмы» могут использоваться в качестве психодиагностических приемов, дополняющих результаты тестовых количественных процедур, позволяющие дать оценку показателям познавательной активности, как в системе, так и отдельно динамическим и продуктивным признакам.

Библиографический список

1. Гусева, Т.А. Оптимизация познавательной активности студентов: учебно- методическое пособие для студентов педвуза / Т.А. Гусева, Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. — Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008.
2. Крупнов, А. И. Диагностика базовых свойств личности / А.И. Крупнов. — М.: РУДН, 1987.
3. Крылатые слова. — М.: Детская литература, 1979.

Статья поступила в редакцию 02.06.08

УДК 151.8:371.015

В.И. Долгова, д-р психол. наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

О.А. Шумакова, канд. пед. наук, доц. Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье анализируются понятия «инновационная культура», «формирование», «развитие» и их взаимосвязь. Представлены структурный и процессуальный аспекты формирования инновационной культуры личности, взаимовлияние внешних и внутренних факторов.

Ключевые слова: инновационная культура, формирование, развитие.

Необходимость исследования формирования инновационной культуры объективно вызвана активным развертыванием больших инновационных циклов в политике, экономике и социальной жизни современной России. Социально-экономические тенденции российского государства и общества характеризуются поворотом к инновационной экономике, что означает и обновление средств производства новейшими, сверхточными технологиями, и развитие субъекта труда, формирование его инновационной культуры. Экономика и составляющие ее производственные отношения требуют особого внимания к формированию инновационной культуры современного специалиста уже на этапе профессиональной подготовки, когда осваивается общепрофессиональное и узкопрофессиональное содержание. Различные аспекты формирования инновационной культуры, готовности к инновационной деятельности изучаются как российскими, так и зарубежными учёными (А. Деркач, В. Долгова, П. Дрикер, А. Пригожин, К. Кирсанов, М. Кларин, Б. Санто, Д. Сиверин, Б. Твисс и др.). Однако остается недостаточно изученным вопрос о психологических механизмах формирования инновационной культуры. Инновационная культура связана со специальным созданием определенных форм ее существования и социально обусловленного содержания, поскольку именно ее уникальная форма и особое содержание носит человекотворческий характер. «Творить», «создавать», а значит, и формировать человека — это прямая и основная функция инновационной культуры. «Вхождение» в инновационную культуру сопровождается внутренними изменениями самого человека. К.А. Абульханова-Славская считает, что поведение человека не сводится к совокупности реакций; оно включает в себя систему более или менее сознательных действий и поступков. Отношение к объекту выступает для субъекта именно как отношение и потому специфическим образом регулирует всю деятельность. «Сознательное действие отличается от несознательного в самом своем объективном обнаружении: его структура иная и иное его отношение к ситуации, в которой оно совершается; оно иначе протекает» [1, с. 51]. Поэтому следует связывать формирование инновационной культуры с ее развитием. Психологические закономерности формирования инновационной культуры, таким образом, определяются взаимосвязью с ее развитием.

Формирование как психологическая категория в узком смысле употребляется в теории оперантного на-

учения как подкрепление поведения, все более и более напоминающего желательное. В широком психологическом смысле формирование представляет собой процесс, в ходе которого под целенаправленными воздействиями возникают отвечающие требованиям действия и качества человека.

Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) как методологическое объяснение процесса формирования дает возможность понять его существенные характеристики. Полное содержание метода состоит из трех частей: 1) подсистемы условий правильного выполнения нового действия, на основе которого формируются новые образы и понятия; 2) подсистемы условий отработки желаемых свойств действия; 3) подсистемы условий усвоения (поэтапность), переноса в идеальный план. Плановое формирование умственных действий способствует снижению разброса по качеству усвоения до незначительных различий, а также возможности формировать любое действие, не имеющее даже аналогов в реальной жизни, например, для подготовки человека к работе в экстремальных ситуациях. Таким образом, формирование связано со специальным созданием условий, обеспечивающих изменение или возникновение какого-либо действия.

Наличие полной, последовательно реализуемой системы позволяет устанавливать однозначные соотношения между условиями выполнения действия, ориентировкой на них субъекта, проследивать изменения, которые происходят с начальной формой действия до приобретения им окончательного вида. Системный характер, последовательность, взаимосвязанность, целенаправленность образуют предсказуемость результата формирования. Более того, в процессе формирования возможно и проследивать поэтапные изменения, что создает прочную и объективную основу для диагностики изменений и состояний, а также объективировать критерии, признаки успешности или неуспешности изменений, описать конечный результат, определить корректирующие меры.

Под формированием в ряде исследований подразумевается специально организованный процесс личностного становления или развития под воздействием внешних и внутренних факторов в процессе деятельности, причем внешнему воздействию уделяется значительная роль. А.А. Деркач и Е.В. Селезнева разработали структуру внешнего воздействия: элементарная ячейка воздействия включает в себя четыре компо-

нента — объект и субъект воздействия, предмет их совместной деятельности и цель этой деятельности [2]. Л.И. Божович замечает: «Путь формирования личности заключается в постепенном освобождении человека от непосредственного влияния среды, что позволяет ему сознательно преобразовывать и эту среду и самого себя. Для него становится характерной активная, а не реактивная форма поведения» [3, с. 439]. С.Л. Рубинштейн отличает действие от реакции разным отношением к объекту. Для реакции, реактивной формы, предмет есть лишь раздражитель, т.е. внешняя причина или толчок, ее вызывающий. В отличие от реакции, действие — это акт деятельности, который направлен не на раздражитель, а на объект, в этом проявляется активная форма поведения человека. Формирование инновационной культуры ведет к качественно новому уровню развития человека как субъекта инновационной деятельности, благодаря опосредствованности, с которой связана не только социализация, но и развитие мышления, рефлексии, а значит и социального мышления и осознанного самоуправления.

Представляя формирование инновационной культуры как поэтапный, специально организованный процесс, необходимо уточнить, что его существование обеспечивается другим важным процессом — образовательным. А.Н. Леонтьев заметил, что на всех этапах жизни человека психические свойства не только проявляются, но и формируются в деятельности. «В самом педагогическом процессе так же, как в работе на производстве, они формируются, развиваются...» [4, с. 86]. Как замечает ученый, сознание и поведение формируются внутри конкретных форм деятельности — игры, учебного труда и затем производственного труда, посредством которых в активной форме человек включается в окружающий мир. В процессе деятельности человек не только проявляется, но и формируется, и развивается. Образовательный процесс возникает тогда, когда возникает ситуация передачи опыта от одного субъекта к другому. Это не обязательно образовательный процесс в школе, в вузе, колледже, это может быть и образовательная ситуация на производстве, в трудовом коллективе и т.д. Преимущество образовательного учреждения заключается в том, что в нем целенаправленно создаются необходимые и достаточные условия для оптимального решения образовательных задач. В этом ключе следует понимать и точку зрения С.Л. Рубинштейна на ведущую роль обучения в развитии: в ситуацию практического мышления с самого начала проникают знания, которые становятся востребованными потому, что они «осели в определенных способах оперирования с вещами» [5, с. 335]. К.А. Абульханова-Славская отмечает и одно из непеременимых условий процесса формирования — это практическое действие. Центральное звено проблемы осмысленного, разумного действия человека — это именно переход от связи действия с практическим мышлением к связи его с мышлением теоретическим, то есть в итоге неизбежна перестройка и мышления, и действия. Подобная перестройка возможна только в условиях систематического обучения.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев пишут, что тип образования оказывается формой, в которой осуществляется и результируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу. «В европейской образовательной традиции особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности: в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию. Именно эта общественно-культурная, духовная ценность оп-

ределяет ту парадигму действий человека, с которой он и входит в событийную общность» [6, с. 15].

Итак, формирование инновационной культуры — это специально организованная, последовательная деятельность, задающая внешние условия с целью изменить уровень инновационной культуры личности.

На основании выше изложенного подвергнем разбору формирование инновационной культуры с точки зрения его компонентного состава и последовательной реализации.

Структурный аспект формирования инновационной культуры.

1. Компонент целеполагания: стратегии, цели и задачи формирования инновационной культуры.

2. Компонент содержания: познавательно-информационное содержание — знания и умения; ценностно-мотивационное содержание — ценности и мотивы деятельности; деятельностное содержание — действия, поступки, операции, технологии.

3. Организационный компонент: формы, методы, средства, технологии формирования, способы взаимодействия.

4. Результативный компонент: модель результатов — уровни, критерии, оценка, анализ.

5. Компонент коррекции результатов: устранение недостатков, установление обратной связи, предупреждающие и корректирующие действия.

Взаимосвязь компонентов не является простой их совокупностью. Связи между компонентами устойчивые, взаимообратные. Основной функцией связей является обеспечение целостности и тождественности процесса формирования самому себе, сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Взаимообусловленность межкомпонентных связей обеспечивает динамичность и функционирование структуры.

Процессуальный аспект формирования инновационной культуры.

Первый этап — внешние воздействия; второй этап — переход внешних воздействий во внутренние механизмы становления, развития, непосредственно внутренняя работа; третий этап — проявление результата внутренней работы во внешних характеристиках.

С.Л. Рубинштейн замечал, что внешнее влияет через внутреннее, внешние социальные влияния преломляются через личность. И поэтому в процессе формирования инновационной культуры мы видим диалектическое единство формирования с развитием. Формирование опирается на развитие, и одновременно целенаправленное развитие исходит от формирования. Формирование, в свою очередь, реализуется в двустороннем процессе обучения. Связь между обучением и развитием сложная и взаимная. Развитие идет не только за счет обучения, но и всей той «социальной ситуации» (Л.С. Выготский), в которую включен человек на каждом этапе его жизни. Обучение по-разному влияет на развитие, по-разному ведет его вперед в зависимости от того, как оно строится, как приводит в действие силы самого человека. Обучение способствует развитию, но оно же само опирается на него. Его влияние на развитие опосредствуется возрастными и индивидуальными возможностями, которые обуславливаются не только предыдущим обучением, но и уровнем созревания, работоспособности нервной системы.

А.Н. Леонтьев считал, что решающую роль в развитии играет собственная деятельность человека, поскольку развитие имеет спонтанный характер, представляет собой процесс самодвижения и ему свойственны внутренние законы. Развитие включает количественные изменения процессов и свойств (скорости реакций, темпа решения задач, продуктивности запоминания и

воспроизведения, устойчивости внимания, умственной работоспособности и т. п.). Изучение различных сторон их роста, измерения, квантификация результатов — важный аспект и путь исследования развития, необходимый для познания «перерывов постепенности», возникновения новых качеств. Еще И.М. Сеченов указывал на то, что развитие совершается путем дифференциации целого, выделения в нем отдельных частей, функций, актов поведения и их новой интеграции, объединения в новое целое. Эти процессы действуют в морфологическом, физиологическом и психическом развитии индивида.

Количественные изменения, по диалектическим законам, подготавливают прогрессирующие качественные изменения, но, как замечают исследователи, сами их не обеспечивают. Все больше в современных научных трудах признается одновременное существование и действие процессов дифференциации и интеграции в развитии, что, в общем, еще раз доказывает закон диалектики о единстве и борьбе противоположностей. Сами процессы дифференциации и интеграции зависят от условий развития, в частности, от взаимодействия индивида с окружающим миром, влияния сил его жизненного поля, обучения и воспитания. Обучение целенаправленно влияет на эти процессы, ставя перед обучающимися задание расчленять на части целостные акты поведения, выделять в них различные компоненты и объединять их в новое целое. Оно дает образцы для подражания и вооружает способами их воспроизведения.

Психологические исследования К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна показывают, что процессы формирования обязательно внешне обусловлены, но процессы развития не выводимы непосредственно из внешних воздействий. Внутренние условия, формируясь под воздействием внешних, не являются их непосредственной механической проекцией. Складываясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться. Такова диалектика внешнего и внутреннего, характерная для всех процессов развития, которая находит свое яркое проявление и во взаимодействующих процессах формирования и развития инновационной культуры.

Формирование инновационной культуры личности проявляется как общественно обусловленный процесс. Среди его условий, как мы отмечали выше, решающая роль принадлежит обучению. Обучение способствует усвоению социального опыта, созданию внутренних условий развития, это способы руководства со стороны общества активностью (игрой, учением, общением, выполнением поручений и т. д.). Но развитие не сводится к усвоению и интериоризации внешних отношений. Оно включает дальнейшую переработку усвоенного, его систематизацию, приводящую к целостным изменениям личности, возникновению новых побуждений к деятельности, новых ее структур, экстериоризации.

Центральным звеном в формировании инновационной культуры является развитие мотивации личности — потребностей, желаний, стремлений и намерений. Все мотивационные структуры требуют своего удовлетворения, что побуждает к возникновению и совершенствованию способов и средств их удовлетворения. Для этого необходимо ориентироваться, как заметила Л.И. Божович, не только в окружающей действительности, но и в своих отношениях с нею. От того, как воспринимает и оценивает человек инновации, нововведения, зависит не только продуктивность, но и наличие самого процесса формирования инновационной культуры. В основе ориентации на инновации базируются переживания человека, кото-

рые отражают в эмоциональной форме степень удовлетворенности его потребностей. Переживания развиваются в особую психологическую реальность человека, в которой он нуждается. Переживания сопровождают развитие инновационной культуры и открывают новые возможности для ее развития. Формируемые потребности ведут за собой усвоение новых компонентов инновационной культуры, расширяют имеющиеся, а усвоенные способы деятельности затем и сами побуждают человека к совершенствованию и развитию инновационной культуры.

В.И. Долгова констатирует: «Отличие процессов формирования и развития состоит в их направленности: вектор формирования направлен «на», «извне», тогда как вектор развития идет «из», «изнутри» [7, с. 75]. Б.Г. Ананьев приходит к выводу, что «развитие действительно есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция — образование крупных «блоков», систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура его личности» [8, с.48]. Но одновременно, по его мнению, развитие личности есть и постоянная возрастающая дифференциация функций, процессов, состояний и личностных свойств, соразмерная прогрессирующей интеграции, т.е. существуют конвергентные и дивергентные отношения между дифференциацией и интеграцией. На основе сформировавшихся качеств личности и возникших в процессе образования потребностей и стремлений к инновациям, нововведениям, человек способен преломить воздействия внешней среды и сознательно занять по отношению к ней определенную внутреннюю позицию — инноватора. Эта позиция является своеобразным психологическим образованием, возникающим в результате сочетания системы внешних и внутренних факторов. От особенностей этой внутренней позиции как целостного, системного образования зависят и частные реакции человека, которые не удастся изменить до тех пор, пока не будет изменена сама внутренняя позиция. Внутренняя позиция специфична для обучающихся в системе профессионального образования. Она обуславливает общий характер его переживаний, систему отношений к профессиональной действительности и создает единство и целостность психологического облика специалиста. В ходе профессионального образования преодолевается импульсивность, появляется способность к произвольному, т.е. к сознательно управляемому поведению, сознательно ставить цели и образовывать намерения. Помимо элементарных эмоций появляются и высшие чувства относительно инновационной деятельности: эстетические, моральные, интеллектуальные. Именно благодаря встрече аффекта и интеллекта, по Л.И. Божович, возникают такие новообразования, как убеждения, представляющие собой не что иное, как знание, ставшее мотивом поведения и деятельности человека.

Достигнув определенных результатов и осознав их, обучающийся человек начинает стремиться к самообучению, самовоспитанию, к совершенствованию себя посредством собственной деятельности, учебы, игры, труда, общения. Это стремление представляет собой закономерное проявление развития, возникающее на определенном этапе формирования инновационной культуры, когда человек выступает уже как субъект собственного развития инновационной культуры, сознательно выбирающий стратегии и тактики, готовящийся к инновационной деятельности, посредством которой он собирается найти свое место в общественной трудовой жизни, и активно изменяющий условия, обстоятельства своей жизни. Человек начинает все более сознательно работать над собой, создавать себя результатами собственной деятельности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
2. Деркач, А.А., Селезнева, Е.В. Акмеологическая культура личности. Содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. — М.: МПСИ, МОДЭК, 2006.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001.
4. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2000.
6. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995.
7. Долгова, В.И. Акмеологические структуры инновационной деятельности кадров государственной службы / В.И. Долгова. — М.: Б.и., 1997.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980.

Статья поступила в редакцию 18.11.08.

УДК 316.356.2 : 159.9.07

Е.В. Куфтяк, канд. психол. наук, доц., докторант, КГУ им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

ОЦЕНКА САМОВОСПРИЯТИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Статья посвящена изучению особенностей самовосприятия родителей на разных этапах жизненного цикла семьи (принятия родительской роли, с ребенком дошкольником, старшеклассником). Исследование проводилось с использованием новых психодиагностических методик. Анализируются самовосприятие родительской роли у женщин и мужчин и ее динамика, степень согласованности показателей удовлетворенностью родительской ролью в супружеской паре, факторы, участвующие в принятии роли матери.

Ключевые слова: **родительство, самовосприятие, роль, удовлетворенность, методики диагностики, этапы жизненного цикла семьи.**

На рубеже XX и XXI столетий в нашей стране обострился дефицит эффективных методов психологической и психолого-педагогической диагностики. Не смотря на существующие дискуссии по поводу метода тестов, ощущается отсутствие оригинальных тестовых методик, удовлетворяющих всем психометрическим требованиям. Тест является инструментом и научного исследования, и индивидуального консультирования, и психологической помощи.

Психологическая диагностика семейных отношений представляет реальную трудность, несмотря на опыт и имеющиеся традиции в отечественной психологии изучения отношений и воспитания в семье [1; 2; 3; 4]. Семья выступает как закрытая система, что создает сложности для ее объективного исследования. При психологическом обследовании семьи важно подобрать диагностический инструмент, адекватно отвечающий запросу и существующей проблеме. Выполнить это условие ввиду ограниченного арсенала тестовых методик достаточно сложно, а порой бывает просто невозможно. Кроме того, существующие методики не устраивают ни исследователей, ни практиков, так как не отвечают требованиям, существующим в современной психометрике [5].

В зарубежной психологии поведение родителей и детско-родительские отношения остаются категориями, привлекающими большее внимание, что обуславливает разработку и создание психодиагностических инструментариев. По данным G. W. Holden в зарубежных психологических изданиях в год публикуются до 10 новых психодиагностических инструментов, направленных на изучение родительства [6].

Поскольку в отечественной психологической науке ощущается дефицит теоретических и практических знаний в этой области, несомненный интерес представляет опыт, накопленный зарубежными исследователями материнства и отцовства. Что касается западных

исследований, то в многочисленных трудах описываются мельчайшие подробности разветвленного дерева этой темы — предикторы и ресурсы материнства и отцовства, влияние стрессоров на качество материнской заботы и любви, психологические аспекты родительской потери ребенка, особенности воспитания детей родителями с психосоматическими заболеваниями, психопатологией и ВИЧ-инфицированными и т. д.

Исследование, осуществляемое под руководством автора, в 2004 — 2008 гг. было направлено на адаптацию и валидизацию методик, направленных на оценку самовосприятия родителей. Изучение восприятия родителями самих себя и своей родительской роли впервые было проведено в 1963 году [6]. Данный подход позволил расширить представления о материнстве и отцовстве, когда в центре внимания исследователей оказывались только взгляды на воспитание и отношение к детям. Именно с развитием инструментов, направленных на оценку самовосприятия родителей, мысли и чувства родителей были признаны важными показателями при изучении семейных отношений. Оценка самовосприятия родителей включает в себя степень удовлетворенности отцовством и материнством, негативные стороны самовосприятия родителей, включая беспокойство, тревогу, стрессоры (или факторы, вызывающие стресс) и наличие / отсутствие сети социальной поддержки.

Для исследования были отобраны две методики «Шкала удовлетворенностью ролью родителя» — Parent Satisfaction Scale (C. F. Halverson, H. P. Duke, 1991) и «Опросник социальных установок деторождения» — Childbearing Attitudes Questionnaire (D. N. Ruble, J. Brooks-Gunn, A. . Fleming, G. Fitzmaurice, C. Stangor, F. Deutsch, 1990) [7, 8]. Полученные нами эмпирические данные являются частью исследования, проводимого в соответствии с содержанием работы по гранту РГНФ (проект № 05-06-06513а) [9]. Достоверность по-

лученных данных обеспечивалась выбором соответствующих методов статистической обработки данных (пакет SPSS 10.5).

«Шкала удовлетворенностью ролью родителя» представляет собой опросник, состоящий из 30 пунктов, направленный на оценку уровня удовлетворенности, связанного с родительской ролью [10].

Удовлетворенность родительской ролью мы рассматриваем как позитивное эмоционально-оценочное отношение родителей к воспитательной функции семьи. Родительская роль имеет ряд отличительных особенностей в сравнении с другими социальными ролями человека [11]. В структуре семейных ролей родительская роль является эволюционно более поздней и содержательно более определенной: она возникает в уже имеющемся контексте сложившихся семейных ролей — супружеских [12]. Подсистема супружеской пары не исчезает, а приобретенный в ней опыт согласования и приспособления является одним из важнейших условий эффективного функционирования подсистемы родителей. Освоение этой роли происходит постепенно, начиная с первых лет жизни, а решающее влияние на этот процесс оказывает пример собственных родителей. Каждый из родителей испытывает потребность в личностной продолженности в ребенке. Кроме того, ролевое родительское поведение оказывается проницаемой сферой, в которую легко переносятся эффекты (как положительные, так и негативные) из других сфер жизнедеятельности семьи.

В конечном виде опросник содержит три субшкалы:

1. *Удовольствие, получаемое от воспитания и родительства.* Удовольствие определяется как чувство радости, утешения, успеха, успокоения от исполненных желаний.
2. *Тяжесть роли родителя.* Тяжесть рассматривается как требующий большого труда, значительных усилий, трудный, обременяющий, гнетущий, тягостный.
3. *Важность роли родителей.* Важность понимается как требующий особого внимания, уважения, значительный.

Методика позволяет провести оценку и *общей родительской удовлетворенности.*

Испытуемыми были женщины и мужчины, состоящие в браке и имеющие детей в возрасте от одного года до шестнадцати лет. На заключительном этапе исследования приняли участие 109 женщин (средний возраст $M = 28.7$, $SD = 8.3$) и 98 мужчин (средний возраст $M = 31.4$, $SD = 8.3$). Общая выборка составила 277 человек.

Согласованность субшкал по коэффициенту α Кронбаха оказались достаточно велики, в пределах 0.66 – 0.88, что свидетельствует об однородности субшкал. Согласно Лоуенталу (1996), критерий приемлемости для коэффициента α составляет 0.60, если данная шкала имеет тщательное теоретическое и практическое обоснование, а также, если данная шкала содержит 10 и менее пунктов.

Рассмотрим результаты апробации методики в *I исследовании*, направленном на изучение оценки удовлетворенностью родительской ролью на разных этапах онтогенеза ребенка [13].

В исследовании участвовали 17 семей детей-дошкольников (средний возраст $M = 29$, $SD = 4.9$) и 22 семьи со старшими школьниками (средний возраст $M = 42.9$, $SD = 2.5$). С помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA мы обнаружили, что существуют различия в уровне удовлетворенности родительской ролью только между отцами.

У отцов дошкольников показатель удовольствия, получаемого от воспитания и родительства, статистически значимо выше, чем у отцов старшеклассников ($F = 3.184$, $p = 0.028$). Удовольствие, испытываемое родителями можно представить как чувство радости от приятных переживаний, связанных с ребенком. У отцов дошкольников показатель оценки важности родительской роли статистически значимо выше, чем у отцов старшеклассников ($F = 6.186$, $p = 0.002$). Отцы старшеклассников меньше придают значимости ситуации воспитания и родительской роли. Для них отцовство не стоит на первом месте в системе ролевых компонентов личности. Мужчины зрелого возраста находят и оправдывают свой смысл существования не только в рамках семейного цикла, но и профессионального.

Наши результаты выявили определенные особенности в самовосприятии родительской роли у женщин и мужчин:

- Материнская роль оценивается как более устойчивая и стабильная, не претерпевающая существенных изменений с возрастом.
- Воспитательный стиль отца более подвержен семейной динамике: в семье с подростком можно констатировать снижение значимости ситуации воспитания и родительской роли у отцов, возрастание у них автономности.
- Неблагоприятными тенденциями функционирования родительской пары являются: недостаточное участие отца в воспитательном процессе — ситуация «функциональной пустоты».

Целью *II исследования* было установление степени согласованности показателей удовлетворенностью родительской ролью у супругов, что позволило нам выявить динамику на разных этапах родительства (табл. 3). З. - Матейчик считает, что трудность в приспособлении к роли родителя заключается в том, что эта задача не может быть разрешена раз и навсегда [14]. По мере взросления ребенка родительская роль многократно видоизменяется, наполняется все новым и новым содержанием.

В исследовании участвовали 42 молодых семьи (средний возраст $M = 23.5$, $SD = 3.7$), 39 семей детей-дошкольников (средний возраст $M = 29.05$, $SD = 4.9$) и 22 семьи со старшими школьниками (средний возраст $M = 42.9$, $SD = 2.5$).

На этапе молодой (детородящей, по Е. Дювалю) семьи мать и отец обнаруживают наибольшее сходство в степени согласованности эмоционально-оценочного отношения к воспитательному процессу. Эти данные свидетельствуют о стабильности родительских отношений и адекватной организации семейной жизни, удовлетворяющей потребности обоих родителей. Именно эти особенности семейного функционирования указывают на третью стадию развития супружеского холона — стадию компромиссов.

Таблица 2

Данные о внутренней согласованности по субшкалам методики PSS

Наименование субшкалы	Коэффициент Кронбаха
Удовольствие, получаемое от воспитания и родительства	0.7140
Тяжесть роли родителя	0.6688
Важность роли родителей	0.8085
Общая родительская удовлетворенность	0.7559

Согласованность родительской роли матери и отца
(количество родительских пар)

Таблица 3

Соотношение показателей удовлетворенности родительской роли матери и отца	Коэффициент корреляции		
	не ниже $r < 0.03$		
	Молодая семья (n = 42)	Семья дошкольника (n = 39)	Семья старшеклассника (n = 22)
Удовольствие матери – удовольствие отца	0.37**		
Удовольствие матери – важность роли отца	0.30*		
Тяжесть матери – тяжесть отца	0.32**		
Важность матери – важность отца	0.34**		
Важность матери – удовольствие отца	0.45**		0.30
Важность матери – общая отца			0.37*
Общая матери – удовольствие отца	0.30*	- 0.33*	0.33*
Общая матери – общая отца	0.30*		0.37*

Примечание: * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$, *** – $p \leq 0.001$ (критерий τ – Кендалла).

На этапе семьи с дошкольником была выявлена одна корреляционная связь, что позволяет говорить о несопадении отношения родителей к практике воспитания. Другими словами, переживаемый родителями период характеризуется особыми трудностями. Несогласие между родителями в том, как воспитывать ребенка, становится более явным, так как «продукт» их воспитательной деятельности оказывается объектом всеобщего обозрения. Зарубежными исследователями отмечается, что в ситуации переживания трудностей и стресса потенциальная эмоциональная нагрузка каждого члена семьи возрастает. При этом супруги нередко концентрируются на собственных потребностях, не понимая и игнорируя потребности другого супруга и детей по причине обусловленного стрессом эгоцентризма восприятия и намерения контролировать и экономно распределять ставшие скудными при стрессе ресурсы.

В отношении родителей из семей старшеклассников анализ согласованности показателей выявил сходство оценочного отношения к общей удовлетворенности родительством матери и отца, а также значимые корреляционные связи показателей важности родительской роли для матери и удовольствия от воспитания, общей удовлетворенности у отцов. В семье со старшеклассником ситуация воспитания и оценочное отношение к родительству претерпевают кардинальную перестройку. Психологические особенности подростков, как чувство взрослости, изменение внутренней позиции личности, обособление и рефлексия, смена значимых лиц и перестройка отношений со взрослыми и другие, выступают сигналами к перестройке системы родительства.

Основываясь на собственных результатах, их анализе и интерпретации, следует сказать, что родительская роль претерпевает значительные изменения на каждой из возрастных ступеней. Исследование степени согласованности показателей удовлетворенности обоих родителей позволяет рассмотреть изменения в «сценарии» развития родительского удовлетворения на разных этапах семейной жизни.

Второй адаптируемый нами психодиагностический инструмент «Опросник социальных установок деторождения» изучает материнские установки, формирующиеся в период ожидания и появления ребенка, связанные с эмоциями, взаимоотношениями, направленностью и возможностями принятия «новой» роли — матери

[15]. Причем большинство утверждений не затрагивают на первый взгляд серьезных ценностей женщины и посвящены обычным «бытовым» вопросам существования и отношениям в диаде «мать — дитя». Они не рассматриваются матерями как нечто серьезное и, следовательно, в какой-то степени выведены из-под контроля «семейных фильтров».

Опросник содержит 76 вопросов. Шестнадцать шкал опросника измеряют материнское беспокойство, материнскую самоуверенность, взаимоотношения с мужем и матерью, образ тела, идентификацию с материнством, ощущение детей, негативный самообраз, отношение к вскармливанию грудью, болевую толерантность, интерес к сексу, отрицание, негативные аспекты заботы, ощущение зависимого положения, социальную скуку и информационный поиск. Авторы опросника отмечали, что

большое количество шкал облегчает изучение многообразных аспектов, связанных с материнством.

Значения коэффициента α Кронбаха в нашем исследовании варьируют в пределах 0.40 – 0.68, что созвучно с результатами, которые приводят авторы методики (0.36 – 0.78). Строгое психометрическое исследование, по мнению авторов, приведет к сокращению количества шкал и исключению некоторых пунктов методики, что обеспечит более высокую надежность опросника. На настоящий момент в исследовании приняли участие матери в возрасте от 19 до 28 лет ($n = 180$), воспитывающие детей от 1 мес. до года.

Нами была исследована структура взаимосвязей переменных, полученных по опроснику. Результаты факторного анализа методом главных компонент с вращением варимакс свидетельствовали в пользу трехфакторного решения. Статистическая значимость процедуры на уровне $p > 0.05$ указывает, что выделено достаточное количество факторов.

Так, для изучаемого нами феномена можно выделить три фактора: фактор 1 — материнская идентичность; фактор 2 — негативные аспекты взаимодействия; фактор 3 — социальная оценка.

Наибольшим весом обладает первый фактор, который назван как *Фактор материнской идентичности* и рассматривается как личностный структурный компонент материнства.

В него со значимыми и положительными весами вошли три показателя (шкалы) характеризующие материнскую роль: идентификация с материнством, ощущение детей (чувства, сознание о детях), материнская самоуверенность.

«Материнство как идентичность» стоит на первом месте в системе ролевых компонентов материнства в процессе принятия роли. То есть материнство — нечто настолько существенное в судьбах, что можно говорить о нем как о центральном аспекте личности женщины именно как женщины. Для многих женщин стать матерью — значит найти себе место в жизни, самореализоваться; самоутвердиться, поверить в себя; вообще состояться в жизни, найти ее смысл для себя [16].

Беременность, рождение ребенка и материнство также являются стереотипными половыми ролями, которые наше общество соотносит с понятием женственности на основе детерминированных культурой, прини-

маемых половых ролей. Поэтому довольно часто материнская идентичность осознается женщинами одновременно с осознанием (и как часть) идентичности женской.

Вторым по значимости фактором является фактор, который обозначен как *Фактор негативных аспектов взаимодействия после рождения ребенка*, что определяет поведенческий компонент материнства. В названный фактор также со значимыми и положительными весами вошли показатели, характеризующие негативные моменты материнской заботы и ухода за ребенком. В то же время, во второй фактор входит показатель семейных отношений — взаимоотношения с мужем. По некоторым данным, поддержка мужа способствует успешной адаптации женщины к беременности.

Так, исследования Дж. Галлахера и М. Бристона показали, что адаптация женщин к непропорциональной (по сравнению с другими членами семьи) нагрузке, которую они несут в связи с тяжестью ухода за больным ребенком (уровень их подавленности, удовлетворенности браком и уровень заботы о малыше), связана со способностью их партнера, то есть отца ребенка, оказывать как действенную, так и экспрессивную поддержку и помощь [17]. Но то, насколько хорошо отец выполняет свою роль, также значимо связано с воспринимаемой уже им поддержкой, получаемой от жены.

В третий фактор, названный *Фактор социальной оценки* вошли со значимыми положительными весами следующие показатели: взаимоотношения с матерью, образ тела, социальная скука. В целом фактор харак-

теризует социальный оценочный компонент в структуре материнства.

Анализируя содержание данного фактора можно говорить о взаимосвязи взаимоотношений с собственной матерью с показателями телесного образа и социальной неустойчивостью. Обнаруженная связь может быть проинтерпретирована как свидетельство существования четкого стереотипа распределения гендерных ролей, формируемого еще в детстве.

Формирование образа тела является важной составной частью на пути к первичной женственности. История отношений и реальная картина взаимодействия с собственной матерью влияет на принятие своего женского телесного образа и социальную активность. Когда отношения мать-дочь «достаточно хороши» и мать в гармонии с собственной женственностью, у дочери формируется чувство индивидуальности (М. S. Mahler, 1981), а также ее собственное уникальное ощущение приятной женственности (R. Tyson, 1986) [18].

Таким образом, предварительные данные, полученные в ходе адаптации методики, позволяют выделить три фактора, активно участвующие в принятии роли матери.

В настоящее время отмечается перспективность и развитие семейных исследований, востребованность методов семейного консультирования и диагностики. Надеемся, что адаптируемый нами психодиагностический инструментальный расширит возможности диагностики родительства.

Библиографический список

1. Крюкова, Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. Учебное пособие / Т. Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. — СПб.: Речь, 2005.
2. Крюкова, Т.Л. Трудности детско-родительских отношений и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. / Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2006. — Т. 12., №1.
3. Психологические проблемы современной семьи / Материалы третьей Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». Часть 1. / под общ. ред. канд. психол. наук А.Г. Лидерса. — М., 2007.
4. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб.: Речь, 2003.
5. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи / А. Г. Лидерс. — М.:Академия, 2006.
6. Handbook of family measurement techniques Vol. 1: / Ed. by B. F. Perlmutter, J. Touliatos, G. W. Holden. — Sage Publications, Inc., 2001.
7. Handbook of family measurement techniques Vol.3: Instrument & Index / Ed. by B. F. Perlmutter, J. Touliatos, G.W. Holden. — Sage Publications, Inc., 2001.
8. Ruble, D.N. Transition to motherhood and the self: Measurement, stability, and change / D. N. Ruble, J. Brooks-Gunn, A. S. Fleming, G. Fitzmaurice // J. of Personality & Social Psychology. 1990. — Vol. 58 (3).
9. Психология родительства. Подходы, проблемы, методы исследования / под ред. Е. В. Куфтяк. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006.
10. Куфтяк, Е.В. Методика исследования удовлетворенности родительской ролью. Методические рекомендации / Е.В. Куфтяк. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006.
11. Куфтяк, Е.В. Исследование феномена родительства: традиции и перспективы / Е.В. Куфтяк // Бехтерев В.М. и современная психология: Материалы докладов на российской научно-практической конференции. — Вып. 3. — Т. 2. — Казань: Центр инновационных технологий, 2005.
12. Витакер, К. Полуночные размышления семейного терапевта / К. Витакер. — М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
13. Куфтяк, Е.В. Удовлетворенность родительством матери и отца на разных этапах онтогенеза ребенка / Е.В. Куфтяк // Ананьевские чтения-2006. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2006» / Под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крыловой. — СПб: Изд-во СПбГУ, 2006.
14. Матейчик, З. Родители и дети / З. Матейчик. — М.: Просвещение, 1992.
15. Куфтяк, Е.В. Опросник социальных установок деторождения: вопросы адаптации и опыт практического использования / Е. В. Куфтяк // Ярославский психологический вестник. — Вып. 16. — М. — Ярославль: Российское психологическое общество. — 2005.
16. Исупова, О.Г. Социальный смысл материнства в современной России («Ваш ребенок нужен только Вам») / О. Г. Исупова // Социс. — 2000. — № 11.
17. Bristol, M. M. A family focus for intervention / M. M. Bristol, J. J. Gallagher // Finding and educating the high risk and handicapped infant / Eds. C. Ramey & P. Trohanis. — Baltimore: University Park, 1982.
18. Тайсон, Ф. Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. — М.: Когито-Центр, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.11.08.

УДК 159.923+159.97

Т.С. Козырева, соискатель НГПУ, г. Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ИДЕНТИЧНОСТИ Личности сотрудников учреждений пенитенциарной системы

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение структурных компонентов идентичности личности сотрудников исправительных учреждений. Экспериментальное обоснование получила структура идентичности, включающая в себя ядерные компоненты Я-идентичности, социальной и личностной идентичности, а также околядерные эмоциональные и поведенческие компоненты. В исследовании выявлена динамика развития идентичностных структур под воздействием экстремальных факторов внешней среды.

Ключевые слова: особые условия деятельности, индивидуальная идентичность, структурные компоненты идентичности, ядерные компоненты, околядерные компоненты, система психологической помощи.

В настоящее время в отечественной психологии активно разрабатывается понятие «деятельность в особых условиях». Особенностью этих профессий является то, что выполнение профессиональных задач связано с постоянной угрозой для жизни, здоровья и психического благополучия личности.

Трудовая деятельность в пенитенциарной системе рассматривается как деятельность в особых условиях, при этом угроза для жизни и здоровья сотрудников исправительных учреждений имеет социогенный характер [1, с. 4]. Деятельность в этой системе направлена на обеспечение безопасности личности, общества и государства, что связано с элементами риска, стресса, непредсказуемости, а также условиями жесткого психологического давления [2, с. 3]. Специфика трудовой деятельности в исправительных колониях определяется функциональным содержанием труда, включающим в себя выполнение воспитательных, контролирующих, профилактических и карательных задач, оказывающих существенное влияние на социально-психологические характеристики сотрудников ИК [1, 2, 4, 5, 6] и др. Помимо указанных функций, оперативные группы сотрудников направлялись в служебные командировки на территорию Чеченской республики, где выполняли целый ряд сопряженных с витальной опасностью служебных задач. Пребывание в зоне военного конфликта вызывает длительное интенсивное психическое напряжение, связанное с подавлением всей мотивационно-потребностной сферы личности. В совокупности с экстремальными внешними воздействиями, это может привести к формированию признаков посттравматических стрессовых состояний. Таким образом, профессиональные деформации вследствие требований профессии усугубляются опытом переживания военной психотравмы, что определяет редукцию профессиональных обязанностей, развитие личностных деструкций, социальную дезадаптацию.

На основе выделенных особенностей профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы, сформулирована проблема, связанная с изучением структурных компонентов идентичности личности сотрудников исправительно-трудовых учреждений, выполнявших служебные задачи на территории Чеченской республики. Поставленная проблема определила ход экспериментального исследования, проведенного в 2004-2007 гг. на базе Центра психологической диагностики ФГУ ВВК (Военно-врачебной комиссии) и ФГУ ИК-2 ГУФСИН (Главное управление федеральной службы исполнения наказания) России по Новосибирской области, в котором принимало участие 129 человек из числа охранников, контролеров за исполнением наказания и воспитателей. Исследование направлено на выявление структуры идентичности личности сотруд-

ников исправительных учреждений, особенностей ее базовых компонентов и их взаимосвязей, а также динамики развития структуры идентичности под воздействием экстремальных факторов внешней среды. Основная задача эксперимента заключалась в эмпирическом обосновании рабочей модели структурных устойчиво-динамических элементов идентичности личности сотрудников. В качестве гипотезы для обоснования логики исследования и выбора методов психодиагностики выдвинуто предположение о том, что профессиональная деятельность в условиях пенитенциарной системы формирует конфликтную идентичность личности сотрудников, которая под воздействием экстремальных факторов внешней среды, приобретает характер кризисной идентичности.

Данная гипотеза определила выбор конкретных психодиагностических методик, предъявленных группе на различных этапах экспериментального исследования. Психологическое тестирование участников эксперимента включало в себя использование следующих тестовых методик: «Опросник травматического стресса» (ОТС) [7].

И.О. Котенева [8]; «Личностный профиль кризиса» (А.Е. Тарас, 2003); «Личностная и социальная идентичность» А. Урбанович (1998, 2001); «Морфологический тест жизненных ценностей — МТЖЦ» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушина (1995); тест «Смыслжизненные ориентации — СЖО» Д.А. Леонтьева; методика «Определение индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова. Для исследования трудных жизненных ситуаций и стратегий их преодоления использован опросник К.С. Карвера; с помощью теста Басса-Дарки выявлен уровень агрессивности участников эксперимента. Также использованы: методика «Самооценка», разработанная на основе авторского теста С.А. Будасси; опросник Леонгарда-Шмишека; тест «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонда; опросник эмоционального выгорания В.В. Бойко.

На первом этапе психодиагностического исследования с помощью факторного анализа выявлены особенности структурных компонентов идентичности личности сотрудников исправительных учреждений, формируемые под воздействием особых условий профессиональной деятельности. В таблице 1 представлено описание содержательных компонентов идентичности до воздействия боевой психотравмы.

Центральным компонентом индивидуальной идентичности является Я-идентичность, которая у сотрудников исправительных учреждений отличается следующими особенностями: ценностная сфера представлена критериями материального положения, личного статуса, престижа и сохранения собственной индивидуальности. Временная перспектива как функция Я-

идентичности включает в себя два жизненных отрезка — прошлое (удовлетворенность самореализацией) и будущее (цели в жизни). Настоящее не встроено в жизненный путь личности, отсутствует рефлексия настоящего и будущего. Базовые утверждения, включенные в ядерные компоненты Я-идентичности, представлены интегральным противоречивым показателем «Доброта окружающего мира». С одной стороны, представлено утверждение о высокой справедливости окружающего мира, с другой стороны отрицательные корреляции показали шкалы «Доброта мира» и «Доброжелательность людей». Соответственно, изначально существует деформация сферы ценностей, касающихся социума, — окружающий мир воспринимается как недоброжелательный, опасный, представляющий источник несчастий, при этом справедливо карающий за неверные решения и проступки.

Таблица 1

Взаимосвязь структурных компонентов идентичности личности до воздействия экстремальных факторов

Название фактора, факторная нагрузка	Содержание фактора
Фактор 1. Ядерные структуры Я-идентичности (18,4%)	МТЖЦ: 1) собственный престиж (0,7); 2) высокое материальное положение (0,63); 3) сохранение собственной индивидуальности (0,63); СЖО: 4) цели в жизни (0,58); 5) удовлетворенность самореализацией (0,63). Тест Карпова «Рефлексия»: 6) общая рефлексия (0,58); 7) рефлексия прошлого (0,48). Шкала базовых утверждений: 8) доброта окружающего мира (-0,45); 9) справедливость мира (0,48); 10) доброжелательность окружающего мира (-0,5).
Фактор 2. Ядерные структуры личностной идентичности (16,2%)	СЖО: 1) локус контроля «Я» (0,48); 2) локус контроля «Жизнь» (0,5). Адаптация Роджерса-Даймонда: 3) интернальность (0,45). Шкала базовых утверждений: 4) контролируемость мира (0,48); 5) уровень самоконтроля (0,52); 6) ценность собственного Я (0,63). Акцентуации Леонгарда-Шмишека: 7) педантичная акцентуация (0,45); 8) тревожная акцентуация (0,48). Самооценка: 9) выше среднего (0,45).
Фактор 3. Ядерные структуры социальной идентичности (15,6%)	Адаптация Роджерса-Даймонда: 1) принятие других (0,5). МТЖЦ: 2) профессиональная сфера (0,68); 3) семейная жизнь (0,48); 4) активные социальные контакты (0,45). Личностная и социальная идентичность: 5) служба (0,58); 6) семья (0,5).
Фактор 4. Околоядерный поведенческий компонент (10,2%)	МТЖЦ: 1) достижение (0,5). Копинг-стратегии: 2) активный копинг (0,47); 3) поведенческое отстранение (-0,5); 4) использование алкоголя (-0,5). Адаптация Роджерса-Даймонда: 5) адаптация (0,68); 6) стремление к доминированию (0,7). Агрессия Бассеса-Дарки: 7) физическая агрессия (0,58); 8) раздражение (0,45); 9) подозрительность (0,63); 10) вербальная агрессия (0,58).
Фактор 5. Околоядерный эмоциональный компонент (8,2%)	Копинг-стратегии: 1) фокусирование на эмоциях (0,48). Адаптация Роджерса-Даймонда: 2) эмоциональная комфортность (0,48). Методика эмоционального выгорания Бойко: 3) неадекватное эмоциональное реагирование (-0,48); 4) эмоциональная отстраненность (-0,48).

Структура личностной идентичности включает в себя шкалы, свидетельствующие о высоком уровне регуляции собственного поведения и внутренних состояний, а также событий внешнего мира (шкалы локуса контроля, интернальности, самоконтроля, контролируемости мира). Это связано с тем, что контроль является одной из наиболее значимых профессиональных функций сотрудников исправительных учреждений. Также личностная идентичность включает самооценку выше среднего уровня, убеждение о ценности собственной личности, педантичную и тревожную акцентуацию, которые также связаны с высоким самоконтролем и желанием действовать в стереотипных, регламентированных ситуациях.

Ядерные структуры социальной идентичности связаны с представлениями личности о значимых сферах своей социальной активности, к которым сотрудники относят две области жизни — профессиональную деятельность и семейные отношения. Эти категории имеют корреляционные связи со степенью принятия других и активностью в установлении социальных контактов. Определенный вклад в формирование и развитие структуры идентичности вносят околоядерные эмоциональный и поведенческий компоненты.

Поведенческий компонент включает в себя копинг-стратегии, проявляющиеся в активных действиях по преодолению ситуации, низкой частоте употребления алкоголя, ориентацию на постановку и достижение конкретных жизненных задач и высокий уровень адаптации. В числе значимых личностных характеристик, выражающихся в поведении, выделены высокий уровень физической и вербальной агрессии, стремление к доминированию, раздражимость и высокая подозрительность. Таким образом, реализация ценностей материального положения, личного статуса и сохранение индивидуальности, достижение поставленных целей в профессиональной и семейной сфере видятся посредством активных действий, имеющих агрессивный, жесткий характер.

Эмоциональный околоядерный компонент идентичности связан с эмоциональной комфортностью, адекватным эмоциональным реагированием на раз-

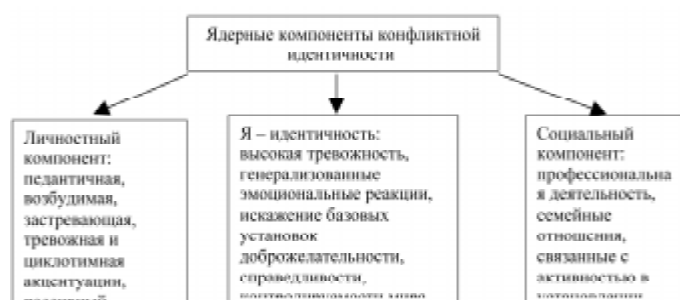


Рис. 1. Ядерные компоненты конфликтной идентичности

личные ситуации, эмоциональной включенностью в события собственной жизни. Также существует положительная корреляция с фокусированием на эмоциях как копинг-стратегией разрешения проблемных ситуаций.

По результатам первого этапа экспериментального исследования выявлено, что идентичность сотрудников, работающих в пенитенциарной системе, является конфликтной. Это проявляется в отсутствии высших ценностей развития, духовного удовлетворения, ориентации на собственный внутренний мир и его совершенствование. Также нарушено восприятие этапности жизни — настоящее не включено во временной континуум личности, отсутствует рефлексия настоящего и будущего. Профессиональная среда существенно влияет на поведенческие паттерны сотрудников — значимыми стратегиями в решении жизненных проблем являются физическая и вербальная агрессия, подозрительность и раздражимость в отношении окружающих.

Нами была разработана общая модель индивидуальной идентичности личности сотрудника пенитенциарной системы представлена на рисунке 1.

Второй этап психодиагностики проводился в экспериментальной группе сотрудников исправительных учреждений в период после их возвращения из служебных командировок в Чеченскую республику. Эта группа включала в себя 89 человек — сотрудников исправительных колоний, размещенных на территории Новосибирска и Новосибирской области.

По результатам Опросника травматического стресса выявлено, что из общей выборки испытуемых 51,7% сотрудников имеют признаки постстрессовых состояний различной степени выраженности. Эти испытуемые включены в первую экспериментальную подгруппу. В процессе психодиагностики установлено, что в среднем 49% испытуемых данной подгруппы испытывают признаки постстрессовых состояний на уровне отдельных симптомов, 21% сотрудников данной группы проявляют частичные признаки постстрессовых нарушений, а 30% опрошенных переживают частичное ПТСР с тенденцией к развёртыванию картины выраженного нарушения.

Испытуемые без признаков посттравматических состояний

Таблица 2

Средние данные по шкалам теста «Личностный профиль кризиса» в первой и второй экспериментальных группах

Шкалы теста	Ср. значения в группе с ПТСС	Ср. значения в группе без ПТСС	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости критерия
1. Нарушения функционирования вегетативной системы	7,3	6,9	916	незначимость
2. Нарушения сердечной деятельности	8,4	8,0	980	незначимость
3. Нарушения дыхания	8,8	8,0	730*	$p \leq 0,05$
4. Нарушение функционирования желудочно-кишечного тракта	6,4	6,7	1055	незначимость
5. Проблемы со сном	8,6	7,2	640**	$p \leq 0,01$
6. Осложнения функционирования внимания	6,2	5,8	972	незначимость
7. Осложнения функционирования восприятия	5,7	5,5	1130	незначимость
8. Осложнения функционирования мышления	5,4	4,9	860	незначимость
9. Осложнения функционирования памяти	6,2	5,4	729*	$p \leq 0,05$
10. Тревога	8,7	6,2	654**	$p \leq 0,01$
11. Генерализованные эмоциональные реакции	7,4	6,4	682**	$p \leq 0,01$
12. Эмоциональная тупость	6,4	5,9	940	незначимость
13. Повышенная эмоциональность, чувствительность	6,0	6,6	894	незначимость
14. Депрессивное настроение	5,7	5,9	957	незначимость
15. Попытки уйти от проблемы	6,7	5,4	620**	$p \leq 0,01$
16. Поглощенность проблемой	7,4	7,9	973	незначимость
17. Проблемы с исполнением служебных и домашних обязанностей	7,0	7,3	950	незначимость

составили 48,3% от общего числа опрошенных. Эти испытуемые отнесены ко второй экспериментальной подгруппе.

Данные опросника травматического стресса были дополнены результатами теста «Личностный профиль кризиса», определяющего личностный профиль переживаемой психотравмы (таблица 2).

Общие показатели кризисного состояния в обеих экспериментальных группах выше среднего. При этом лица с признаками посттравматических стрессовых состояний переживают интрапсихический кризис в более выраженной форме, чем в группе без ПТСС. Группа с признаками посттравматических стрессовых состояний на значимом уровне отличается такими функциональными проблемами, как нарушения дыхания, цикла «сон — бодрствование», осложнением функционирования памяти. Отмечены генерализованные реакции гнева, стыда и вины, выраженная тревожность и копинг-стратегии, связанные с попыткой уйти от решения проблем. Данные признаки входят в структуру посттравматических состояний, чем и объясняются выраженные различия со второй экспериментальной группой.

Итак, в результате второго этапа психодиагностического исследования выделена группа сотрудников, с признаками ПТСС различной степени выраженности. Переживание посттравмы определяет развитие травмированной идентичности сотрудников исправительных учреждений.

Последний этап психодиагностического исследования проведен через два года после возвращения сотрудников из служебной командировки в зону вооруженного конфликта на территории Чечни. На данном этапе участники эксперимента разделены на три группы — первая экспериментальная в количестве

Таблица 3

Взаимосвязь структурных компонентов идентичности личности с признаками посттравматических стрессовых состояний

Название фактора, факторная нагрузка	Содержание фактора
Фактор 1. Ядерные структуры Я-идентичности (21,6%)	Шкала базовых утверждений: 1) доброта окружающего мира (-0,59); 2) доброжелательность людей (-0,74); 3) справедливость мира (-0,62); 4) контролируемость мира (-0,45). Тест Карпова «Рефлексия»: 5) ретроспективная рефлексия (-0,48). Тест «Эмоциональное выгорание»: 6) переживание психотравмы (0,57); 7) тревога и депрессия (0,61); 8) эмоционально-нравственная дезориентация (0,48). Адаптация Роджерса-Даймонда: 8) интернальность (-0,49); 9) принятие себя (-0,47). «Личностный профиль кризиса»: 10) тревога (0,84); 11) генерализованные эмоциональные реакции (0,72). ОТС: 12) событие травмы (0,81); 13) дистресс, дезадаптация (0,62); 14) «избегание» (0,49); 15) «гиперактивация».
Фактор 2. Ядерные структуры личностной идентичности (14,7%)	Шкала базовых утверждений: 1) ценность собственного Я (-0,49). Акцентуации Леонгарда-Шмишека: 2) педантичная акцентуация (0,5); 3) тревожная акцентуация (0,58); 4) застревание (0,46); 5) возбудимость (0,48). Копинг-стратегии: 6) сдерживание (0,48); 7) принятие (0,46); 8) отрицание (0,52); 9) ментальное отстранение (0,54); 10) поведенческое отстранение (0,57); 11) использование алкоголя (0,48). Тест «Эмоциональное выгорание»: 12) неудовлетворенность собой (0,47); 13) «загнанность в клетку» (0,52). «Личностный профиль кризиса»: 14) попытки уйти от проблемы (0,55); 15) поглощенность проблемой (0,49).
Фактор 3. Ядерные структуры социальной идентичности (12,4%)	Агрессия Бассеса-Дарки: 1) физическая агрессия (0,49); 2) раздражение (0,62); 3) негативизм (0,59); 4) обида (0,72); 5) подозрительность (0,62); 6) вербальная агрессия (0,51). Тест «Эмоциональное выгорание»: 7) редукция профессиональных обязанностей (0,54); 5) личностная отстраненность (0,56). Адаптация Роджерса-Даймонда: 6) адаптивность (-0,47); 7) принятие других (-0,49).
Фактор 4. Околядерный эмоциональный компонент (11,6%)	Тест «Эмоциональное выгорание»: 1) неадекватное эмоциональное реагирование (0,48); 2) эмоциональный дефицит (0,54); 3) эмоциональная отстраненность (0,49). Адаптация Роджерса-Даймонда: 4) эмоциональная комфортность (-0,47). Шкала базовых утверждений: 5) уровень самоконтроля (-0,51). СЖО: 6) локус контроля «Я» (-0,48).
Фактор 5. Околядерный психофизиологический компонент (9,4%)	Тест «Эмоциональное выгорание»: 1) психосоматические и психовегетативные нарушения (0,47). «Личностный профиль кризиса»: 2) нарушения функционирования вегетативной системы (0,56); 3) нарушения сердечной деятельности (0,59); 4) нарушения дыхания (0,48); 5) нарушение функционирования желудочно-кишечного тракта (0,46); 6) проблемы со сном (0,45); 7) осложнения функционирования внимания (0,52); 8) осложнения функционирования восприятия (0,50); 9) осложнения функционирования мышления (0,53); 10) осложнения функционирования памяти (0,49).

46 человек (лица, у которых были диагностированы признаки ПТСС на предыдущем этапе психодиагностики), вторая экспериментальная, в которую вошли сотрудники с экстремальным опытом, но без признаков посттравматизма, и контрольная (без опыта военных действий).

Обследование показало, что в среднем у 13% участников первой экспериментальной группы симптомы ПТСС не наблюдаются. У остальных участников группы (40 человек) выявлены следующие тенденции: 25% испытуемых первой экспериментальной группы испытывают признаки постстрессовых состояний на уровне отдельных симптомов; 30% сотрудников в данной группе проявляют частичные признаки постстрессовых нарушений; 32% опрошенных переживают частичное ПТСР с тенденцией к развращиванию картины выраженного нарушения. Соответственно в целом по группе можно отметить утяжеление и хронизацию постстрессового состояния.

На основе результатов личностных тестов в группе респондентов с признаками ПТСС проведен факторный анализ данных, результаты которого представлены в таблице 3.

Факторный анализ показал, что воздействие экстремальных факторов внешней среды, осложненное последующим развитием признаков посттравматических стрессовых состояний, оказывает существенное влияние на структуру идентичности сотрудников исправительных учреждений. Я-идентичность приобретает кризисный характер и включает в себя психотравматический опыт, связанный с симптомами психотравматическими группами посттравматического стрессового расстройства, вызывающими высокий уровень личностной тревожности и такие генерализованные эмоциональные реакции, как страх и чувство вины. Кризисная идентичность также включает в себя систему искаженных базовых установок, проявляющихся в недоверии к окружающему миру, невозможности логичного объяснения происходящих событий и их контроля, убежденности в отсутствии справедливости происходящих событий, восприятии окружающих людей как источника опасности и недоброжелательности.

Второй ядерный компонент — личностная идентичность — также существенно изменил свои составляющие. Посттравматическая симптоматика повлияла на выраженность акцентуированных черт характера. Основу данного компонента представляют признаки педантичной, возбудимой, застревающей, тревожной и циклотимной акцентуации. Можно предположить, что развитие получили именно данные типы акцентуаций в связи с их более выраженным характером в довоенный период. Таким образом, боевой опыт сделал уже имеющиеся черты более выраженными, заостренными.

У сотрудников с признаками ПТСС в структуру личностной идентичности вошли составляющие, описывающие копинг-поведение человека. Отмечается связь пассивного копинга (сдерживание, принятие, отрицание, ментальное и поведенческое отстранение) с другими компонентами личностной идентичности. Это может быть обусловлено актуализованной необходимостью защиты ядерных компонентов идентичности от травматичного вмешательства внешнего и внутреннего опыта.

Ядерные структуры социальной идентичности включают в себя компонент агрессии, которая находит выражение в физической, вербальной агрессии, раздражении, высоком уровне негативизма, обиды и подозрительности к окружающим людям. Социальная идентичность отличается низкой степенью адаптивности, что во многом связано с общим неблагополучием в социальных отношениях и профессиональной деятельности. Последний факт также находит подтверждение в редукции профессиональных обязанностей.

Околоядерный эмоциональный компонент отличается выраженной дисгармоничностью. Сотрудники с признаками посттравматизма проявляют неадекватное эмоциональное реагирование на внешние обстоятельства, во многом обусловленное низким уровнем саморегуляции. Кроме этого, эмоциональная сфера характеризуется отстраненностью, дефицитом и низким уровнем комфортности в установлении эмоциональных контактов.

Пятый компонент, значимость которого возросла именно впоследствии воздействия экстремального опыта, обозначен как околоядерный психофизиологический компонент, который проявляется в негативных функциональных состояниях и снижении познавательно-аналитической деятельности.

На основании проведенных исследований нами была разработана общая структура кризисной идентичности сотрудников исправительно-трудовых учреждений представлена на рисунке 2.

На основе экспериментальных данных, полученных в исследовании, нами предложена система психологической помощи сотрудникам исправительных учреждений. Разработанная модель (рис. 3) опирается на необходимость систематического, комплексного использования психологических методов в зависимости от направления психологической помощи, выбор которого определяется особенностями идентичности на различных этапах переживания психотравмы.

Предлагаемая программа психологической помощи сотрудникам исправительно-трудовых учреждений, ориентированная на этапы развития кризисной идентичности, включает в себя такие направления, как:

- психологический отбор сотрудников исправительных учреждений на основе требований, предъявляемых спецификой профессиональной деятельности и являющийся первичной профилактикой деформаций идентичности субъекта труда;
- система мероприятий вторичной профилактики, предполагающая групповую и индивидуальную работу с возможными профессиональными деформациями сотрудников ИК;
- система превентивных психокоррекционных мероприятий, необходимых после возвращения сотрудников из зоны военных действий и ориентированных на профилактику развития посттравматических стрессовых состояний;
- система психокоррекционных мероприятий, основная задача которой заключается в нивелировании посттравматической симптоматики и формировании структурных компонентов идентичности, обеспечивающих интеграцию боевого опыта в общую структуру личностных смыслов. Процесс выстроен на основе коррекции содержания ценностно-смыслового, личностного и социального компонентов идентичности личности и внесения более эффективных паттернов ее функционирования на поведенческом и эмоциональном уровнях.



Рис. 2. Ядерные компоненты кризисной идентичности



Рис. 3. Модель развития кризисной идентичности сотрудников ИК с признаками ПТСС и соответствующие этапы психологической помощи

Итак, в результате экспериментального исследования, проведенного на базе ФГУ ВВК ИК-2 ГУФСИН России по Новосибирской области, доказано, что профессиональная деятельность в особых условиях оказывает существенное влияние на структурные компоненты индивидуальной идентичности, включающие в себя Я-идентичность, личностную и социальную идентичность, а также околоядерные эмоциональный и поведенческий компонент.

В результате экспериментального исследования сделан вывод о существенном влиянии профессиональной деятельности в особых условиях на процессы формирования и развития структурных компонентов идентичности. Ядерные и околоядерные элементы идентичности обладают статично-динамичным характером взаимосвязей. Структура идентичности является относительно стабильным образованием в ограниченный период времени. Под влиянием изменяющихся условий внешней среды и необходимости адаптации к новым требованиям действительности, структура идентичности претерпевает существенные изменения, проявляющиеся в трансформации содержания ядерных компонентов идентичности и актуализацией ранее мало значимых околоядерных компонентов. В процессе развития кризисной идентичности пусковым механизмом динамических процессов является формирование интрапсихического конфликта под воздействием экстремальных факторов внешней среды, что приводит к изменению ядерных компонентов Я-идентичности, появлению генерализованных эмоциональных реакций и трансформации содержательных компонентов личностной и социальной идентичности.

Библиографический список

1. Шаров, А.А. Динамика личностных особенностей сотрудников исправительно-трудовых учреждений: автореф. дис. канд. психол. наук / А.А. Шаров. — Ярославль, 2005.
2. Климова, И.В. Психологическое сопровождение личности в детерминирующих условиях личности: автореф. дис. канд. психол. наук / И.В. Климова. — Красноярск, 2005.
3. Белослудцев, В.И. Организационно-управленческие и педагогические проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении осужденных психическими аномалиями / В.И. Белослудцев, В.Г. Козюля // Социально-психологические проблемы организации исполнения уголовных наказаний: сборник статей под ред. А.В. Пилешко, В.А. Уткина. — Домодедово, 1996.
4. Бережнова, Н.Д. Теоретические, организационные и правовые основы функционирования психологических служб уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: автореф. дис. доктора юрид. наук / Н.Д. Бережнова. — Рязань, 2006.
5. Короленко, Ц.П. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. — Новосибирск: Издательство НГПУ, 2007.
6. Полетаева, А.В. Особенности смысловой сферы личности с посттравматическим стрессовым нарушением / А.В. Полетаева // Психиатрия и медицинская психология. — 2005. — №4.
7. Малкина-Пых, И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2005.
8. Котенев, И.О. Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий несения службы сотрудниками ОВД в экстремальных условиях / И.О. Котенев. — М.: Академия МВД России, 1996.

Статья поступила в редакцию 2.12.08.

УДК 378.02:372.8

В.Г. Жданов, к.п.н., директор с/х колледжа ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ПОЛИТЕХНИЗМ КАК БАЗОВАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В работе обосновывается необходимость введения политехнизма в ранг дидактического принципа и раскрываются его соответствующие содержательные, нормативные и процессуальные функции.

Ключевые слова: политехнизм, дидактический принцип, содержательные функции принципа политехнизма, нормативные функции принципа политехнизма, процессуальные функции принципа политехнизма.

Политехническое образование представляет собой вариант практической реализации идеи трудовой школы. Оно предполагает ознакомление учащихся в теории и на практике с основными принципами современного производства и лежащими в их основе законами развития природы и общества; формирование трудовых умений и навыков учащихся; выступает как фундамент последующей профессиональной подготовки. Все это в полной мере согласуется с представлениями современной педагогики [1], которая политехническое образование связывает с решением следующих задач:

- знакомство учащихся с научными законами, лежащими в основе материального производства;
- выработка у учащихся умений применять полученные знания в различных областях производства;
- основательное овладение учащимися навыками обращения с простейшими орудиями производства;
- подготовка учащихся к общетрудовой деятельности, сознательному выбору профессии и овладению специальностью.

Судя по этим задачам, в реализации политехнического образования большое значение приобретает трудовое обучение, которое дополняет возможности изучаемых учебных предметов в формировании и развитии практического и технического мышления.

Общее политехническое образование является необходимой базой для профессиональной ориентации и получения специального (профессионального) образования.

Учитывая, что само образование в целом является политехническим, вызывает недоумение, что эта базовая дидактическая категория оказывается в современной педагогике по существу неопределенной. Ни одна педагогика не берется за решение этого вопроса, предпочитая лишь указывать задачи, которые такое образование должно решать. Подобная неопределенность дидактики лишает учителя, методиста необходимого

средства для управления политехническим образованием. И если в социалистическом обществе при традиционном обучении с этим можно было еще мириться, то при радикальном изменении социального строя, когда профессиональное будущее индивидуума является неопределенным и имеется большой риск получить специальность, которая окажется не востребованной в быстро меняющейся неплановой экономике, роль политехнического образования резко возрастает и оно уже не может и не должно быть формальным. В рыночной экономике учебные заведения должны готовить студентов к возможным многократным изменениям специальности, учить их быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции. И в этой ситуации общеобразовательная школа действительно должна стать политехнической, с соответствующим дидактическим обеспечением.

Следует заметить, что в дидактике под редакцией П.И. Пидкасистого [2] среди специальных принципов формирования содержания школьного образования выделяются принципы формирования содержания предметов науки, в числе которых значится и принцип политехнизма. Но и этот принцип лишь провозглашается, а не обосновывается и не имеет инструментальных функций, т.е. для учителя не даны содержательные, нормативные и процессуальные функции этого принципа. При этом в этой же педагогике [2, с. 219] отмечается, что «на сегодняшний день четкого представления объекта и предмета политехнического образования в педагогической науке нет. Утверждение, прозвучавшее в последнее время о том, что политехническое образование представляет собой область пересечения фундаментального и технологического образования, не вызывает сомнения». Очевидно имеется ввиду замечание В.А. Сластенина о том, что политехническое образование «целесообразно рассматривать как пересечение общего и профессионального» [1, с. 222].

Мы согласны, что в дидактике должен быть принцип политехнизма, но он не должен быть одним из принципов формирования содержания предметов науки. Это должен быть концептуальный дидактический принцип, определяющий характер самого образования и входящий как в *основание* теории обучения, так и в *ядро* в качестве регулятива политехнического образования с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями.

Каковы же реальные основания считать политехнизм принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения».

Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами [3]:

- Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования обладают особым статусом — они связывают теорию с практикой.
- Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.
- В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел достаточно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошёл до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [4, с. 33].

Мы определяем принципы теории обучения как категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие содержательно и инструментально дидактическую теорию и реализующиеся через содержательные, нормативные и процессуальные функции. Это, на наш взгляд, хорошо согласуется с представлениями В.И. Загвязинского, который считает, что «*Принцип — это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики*» [5, с. 35].

И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев отнесения того или иного положения к принципам обучения:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.
2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.
3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.
4. Независимость, т.е. неперекрещиваемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.
5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения.

В.И. Загвязинский по существу выделяет четыре критерия [5, с. 35-49]:

1. Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий.
2. Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе.
3. Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.
4. В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения.

Мы считаем, что политехнизм можно отнести к принципам обучения, потому что он представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которое относится ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без него невозможно осуществлять политехническую ориентацию образования он не может быть заменен никакими другими принципами. Принцип политехнизма снимает главное противоречие между умственным и физическим трудом. Политехническое образование определяет концептуальное требование к современному образованию, которое выражается в том, что в рамках общего образования должен быть ликвидирован разрыв между теорией и практикой. Если в системе развивающего обучения школы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова провозглашается базовыми теоретические знания, то принцип политехнизма дает возможность осознать односторонность такого подхода в развивающем обучении и наряду с формированием теоретического мышления развивать практическое и техническое мышление.

Однако, чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него содержательные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической концепции. Поэтому представляет интерес определить сущностные, нормативные и процессуальные функции этого принципа в конкретной педагогической системе развивающего обучения. При этом *содержательные функции* должны, на наш взгляд, раскрывать цели, задачи, структуру и содержание принципа политехнизма; *нормативные функции* — правила, регулирующие реализацию этого принципа, а *процессуальные функции* — раскрывать методику и технику его реализации.

В настоящее время, когда построен фундамент теории развивающего обучения, разработана теоретическая модель интегральной личностно-ориентированной педагогической системы, в основании которой положен принцип развивающего обучения с его содержательными и нормативными функциями, появилась реальная возможность раскрыть теоретическую (сущностную) роль принципа политехнизма в конкретной педагогической системе. Отталкиваясь непосредственно от ука-

занной теоретической модели, можно увидеть действительное назначение политехнизма в такой системе обучения, найти его роль в *основании* (как концептуальный принцип, определяющий характер образования в целом), *ядре* (как основополагающий дидактический принцип) и в следствиях (как метод и средство формирования практического, технического мышления и средство целевой реализации межпредметных связей).

Появление в дидактике принципа политехнизма, на наш взгляд, должно привести к организованному, целевому совершенствованию методики формирования единого политехнического комплекса знаний, умений и навыков по всем дисциплинам естественного цикла и в средних специальных учебных заведениях. Это, в свою очередь, приведет к более глубокому осознанию теоретических знаний и целенаправленному формированию практического и технического мышления студентов среднего профессионального образования. В последнем случае общеобразовательные дисциплины должны иметь политехническое направление, связанное с будущей профессией. Так, например, в сельскохозяйственном колледже специфика политехнического обучения физике должна быть связана с сельскохозяйственной техникой, электрификацией и автоматизацией сельского хозяйства, агротехническими приемами регулирования водного режима почвы и ее обработки, с возможностью определения заморозков и т.д. Такое специфическое политехническое обучение физике в средних специальных учебных заведениях позволяет повышать качество использования МПС физики с соответствующими техническими дисциплинами.

Связь естествознания, к которому относится физика, с техническими дисциплинами вполне обоснована. Особенностью современного этапа развития естествознания является его все более тесная связь с техническими науками. Все основные направления естествознания неразрывно связаны с той или иной областью техники. И это слияние настолько тесно и органично, что порой невозможно определить, где кончается наука и начинается техника и, наоборот, где кончается техника и начинается наука.

Анализ данной проблемы в аспекте ее исторического развития свидетельствует о том, что данная связь претерпевает в настоящее время существенные изменения. Если ранее потребности техники влекли за собой как следствие открытие новых законов природы и построение новых естественнонаучных теорий, то на современном этапе научного познания открытие новых законов природы, разработка новых теорий обеспечивает и стимулирует появление новых отраслей техники. Таким образом, формы детерминации науки техникой существенно изменились. Решение сложнейших технических задач невозможно уже эмпирическим путем и осуществляется от теоретического предсказания к прикладным исследованиям. Современный этап научно-технического прогресса связан с вовлечением в технику все более широких отраслей естествознания, ранее не оказывающих влияния на ее развитие. Для решения современных технических задач необходимо предварительное изучение не только самих процессов природы и открытие их законов, но и условий их действия. Соответственно, решение практических проблем, стоящих перед обществом в настоящее время, возможно только в том случае, если естественные науки опережают технику в своем развитии, и как следствие — рождают новую технику и ее новые отрасли. Прогресс современного производства не только бы резко замедлился, но во многих отношениях и вообще стал бы невозможным, если бы естествознание не «научилось» опережать технику. Таким образом, роль естественных наук в решении практических про-

блем, стоящих перед обществом в настоящее время, все более возрастает. Соответственно возрастают требования к развитию естественнонаучного мышления в решении технико-технологических проблем. Естественнонаучное мышление тесно связано с техническим, в то же время каждое из них имеет достаточно специфическую предметную область.

Важная тенденция современной науки, развивающаяся в русле междисциплинарного синтеза научного знания, состоит в переходе от дисциплинарно-ориентированной специализации к специализации проблемно-ориентированной, проявляющейся в обобщении *физического* подхода на относительно сложные системы.

Обобщающий характер результатов, концептуальное богатство той или иной науки выдвигают ее в центр интеграции. В XXI веке такой наукой является физика, лидирующее положение которой объясняется не только фундаментальным характером ее знаний, но и универсальностью ее интегративных функций.

Особенности и тенденции в развитии физики как науки не могут не оказать влияния на изменение требований к развитию естественнонаучного мышления у студентов среднего профессионального образования. Это, прежде всего, связано с повышением требований к синтезу естественнонаучных знаний, причем к такой его специфической форме, как *межпредметный синтез*.

В связи с этим политехнизм как дидактический принцип должен войти в технологию и методику современного обучения студентов средних специальных учебных заведений, усиливая управляющий эффект системы обучения в оптимальном развитии эмпирического, теоретического, практического и технического мышления.

Таким образом, *принцип политехнизма — это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая как теоретическую, так и практическую направленность обучения студентов; снимает противоречия между умственным и физическим трудом, теорией и практикой, образованием и производством; активизирует и обогащает методы познавательной деятельности; ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебного и воспитательного процесса и способствует развитию самостоятельности и творческой активности студентов; формирует умения видеть практическую значимость знаний в реальной жизни и умения применять их в изменяющихся условиях, познавательный интерес к учебным дисциплинам и потребности в познавательной деятельности, научное мировоззрение и общее представление о современном производстве; определяет основные направления в деятельности преподавателя и студентов, характер познавательной деятельности студентов при формировании эмпирического, теоретического, практического и технического мышления.* В связи с этим для его успешной реализации педагогу необходимо знать, что такое политехнизм и его основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус политехнизма в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Анализ *содержательной* стороны политехнизма приводит нас к выводу о том, что основополагающий принцип политехнизма в обучении должен находить свое выражение:

- в направленности теории и практики обучения на формирование знаний о главных отраслях и научных принципах производства;
- в вооружении студентов общетехническими умениями, необходимыми для участия в производительном труде;

- в формировании широкого политехнического кругозора;
- в снятии противоречия между требованиями к профессиональной подготовке студентов и системой обучения в средних специальных учебных заведениях;
- в обосновании необходимости получения студентами не только систематических и прочных знаний по основам наук, но и приобретения трудовых навыков и необходимых политехнических знаний, связанных с будущей профессией;
- в обосновании оптимального сочетания общего, политехнического обучения с профессиональной подготовкой студентов;
- в углублении знаний студентов о единстве, многообразии свойств неживой и живой природы и в возможности приобретения умений и навыков применения достижений естественных наук в будущей профессиональной деятельности;
- в формировании широкого взгляда на мир, человечество, природу, ответственного отношения к окружающей среде;
- в формировании у студентов положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, высоких социальных мотивов трудовой деятельности;
- в определении содержания различных видов труда: 1) учебный; 2) общественно полезный; 3) производственный; 4) связанный с будущей профессией;
- в организации профессиональной ориентации студентов в процессе общеобразовательной подготовки;
- в формировании основ экономической культуры студентов, необходимой в производственно-экономической деятельности;
- в обогащении целостного педагогического процесса придания ему предметно-жизненную, личностно-ориентированную направленность в воспитании ценностного отношения к труду;
- в проектировании научных знаний на учебный профессиональный процесс с учетом политехнической направленности;
- в осознании учебного предмета в общей системе политехнического образования и в построении системных обобщенных политехнических знаний с учетом межпредметных связей с техническими дисциплинами, позволяющими формировать практическое и техническое мышление;
- в определении направленности развития научных знаний и НТП.

Традиционный разрыв содержательной и деятельности сторон учебного процесса препятствует реализации дидактических принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативные функции основополагающего дидактического принципа политехнизма.

В самом общем виде нормативная функция этого принципа складывается из основных содержательных аспектов политехнизма с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

Мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа политехнизма, так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа с учетом специфики обучения студентов в средних специальных учебных заведениях.

В самом общем виде *нормативные функции* принципа политехнизма, по нашему мнению, должны находить свое выражение

- в направленности всех общеобразовательных дисциплин на реализацию МПС с техническими дисциплинами и увязку учебного материала с будущей профессиональной деятельностью;
- в определении оптимального объема политехнических знаний, умений и навыков, включающего в себя основные понятия, законы и теории общеобразовательных учебных дисциплин, которые являются базовыми в соответствующих технических дисциплинах;
- в определении различных путей методов и средств осуществления политехнизма в учебном процессе;
- в формировании и развитии не только эмпирического, но и теоретического, практического и технического мышления студентов;
- в усилении элементов политехнического обучения в курсах естественнонаучных дисциплин;
- в усилении политехнической направленности содержания образования через увеличение и укрепление материальной базы практических и лабораторных занятий, показ технического применения законов физики, химии, биологии и других наук, создавая тем самым основу для трудового профессионального обучения;
- во взаимодействии с принципами природосообразности, предметности, межпредметных связей, профессиональной направленности и др.;
- в определении ведущей роли тех или иных дисциплин в политехническом обучении и разработке соответствующей межпредметной структуры знаний с политехнической профессиональной ориентацией;
- в необходимости определения ведущих отраслей техники, которые должны быть в той или иной степени спроектированы на учебный процесс;
- в формировании умения применять знания по учебным дисциплинам для решения различных физико-технических задач;
- в выработке умения и навыков обращения с широко распространенными в современной технике контрольноизмерительными приборами управления, источниками энергии;
- в формировании необходимых качеств личности: профессиональной направленности, творческой инициативы, пытливости, исследовательских и конструкторских умений;
- в обосновании необходимости разработки дидактики политехнического обучения по всем общеобразовательным учебным дисциплинам;
- в оптимальном отборе политехнического материала и определении принципов такого отбора;
- в целенаправленном знакомстве студентов с отраслями промышленности и сельского хозяйства, потребностями страны и своего региона в кадрах, в формировании профессиональной направленности;
- в формировании у студентов интересов и склонностей к различным специальностям;
- в том, чтобы воспитать естественную и интеллектуальную потребность в трудовой деятельности;
- в развитии познавательного интереса к знаниям потребности в творческом труде, стремлении применять знания на практике;
- в воспитании высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости деловитости и честности;
- в вооружении студентов разнообразными трудовыми умениями и навыками формирования основ культуры профессионального умственного и физического труда;

- в создании системы политехнических знаний, формируемых в рамках общеобразовательных дисциплин, необходимых для подготовки будущих специалистов в учреждениях среднего профессионального образования: 1) естественнонаучных (эмпирических, теоретических и практических); 2) технических; 3) знаний деятельности с объектом, 4) знание способов переноса знаний и действий;
- в определении структуры профессионально-политехнического образования межпредметного характера;
- в формировании технического мышления и конструктивно-технических умений;
- в целенаправленной переориентации репродуктивной мыслительной деятельности студентов на продуктивную и творческую;
- в помощи студентам в освоении технических устройств, используемых в домашних условиях;
- в обосновании необходимости среди учебных задач выделять: 1) эмпирические; 2) теоретические; 3) практические и 4) технические, имеющие трехкомпонентную структуру (понятийно-образно-практическую);
- выделять различные по типу связи в содержании изучаемого предмета, которые требуют продуктивного и творческого мышления: эмпирические (на уровне фактов), теоретические (на уровне понятий, законов и теорий), практические (на уровне современных проблем), философские (на уровне философских знаний), гуманистические (на уровне общечеловеческих ценностей).

На наш взгляд *процессуальные функции* принципа политехнизма должны включать в себя следующие требования:

- реализовать систему принципов конструирования содержания политехнического образования межпредметного характера, учитывающую основные требования развивающегося гуманистического демократического общества, все виды человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех учебных предметах и необходимость личностного профессионального становления и развития студентов;
- выработать единый подход к определению содержания политехнического образования межпредметного характера, исходя из содержания изучаемых технических дисциплин;
- выделить базовые политехнические знания и умения с учетом естественных, общественных, математических и специальных наук, основываясь не на деятельностный подход, а на подход, учитывающий единство личности, психики, сознания и деятельности;
- разработать политехническую структуру межпредметного характера знаний и умений в системе профессиональной подготовки студентов в среднем специальном учебном заведении;

- разработать модель необходимых функций личности, формируемых за счет политехнической структуры учебных знаний и умений межпредметного характера;
- раскрыть содержание принципа единства личности, психики, сознания и деятельности в политехническом образовании;
- выработать принципы политехнического отбора учебного материала;
- использовать различные способы и методы формирования политехнических знаний и умений, способствующих формированию практических, технических знаний и конструктивно-технических умений;
- разработать специальные средства политехнического обучения, направленные на развитие теоретического, практического и технического мышления;
- отработать оптимальные формы обучения, согласующиеся с системой развивающего образования, выводящие на формирование индивидуальных политехнических функций и качеств;
- создать необходимую материальную базу для приобщения студентов к производительному труду;
- создать оптимальные условия для политехнической ориентации учебного процесса;
- использовать различные способы мотивации политехнического образования, учитывающие психические, педагогические, социальные и экономические факторы;
- разработать систему контроля и оценки сформированности политехнических знаний и умений;
- установить рабочие связи с различными профессиональными учебными заведениями, соответствующего профиля;
- усилить исследовательскую и конструкторскую деятельность студентов.

Все эти перечисленные функции дидактического принципа политехнизма могут реализовываться в учебном процессе настолько, насколько они будут осознаны не только преподавателем, но и студентами, насколько они будут владеть ими в своей деятельности. Кроме того, следует особо подчеркнуть, что каждый из принципов, в том числе и принцип политехнизма, несет в себе не только собственное, не перекрываемое другими принципами содержание как отражение той или иной тенденции учебного процесса, но и коллективное. Последнее связано с тем, что принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство, скрепленное их тесной взаимосвязью и для преподавателя чрезвычайно важно уметь выделять базовые принципы в конкретной педагогической системе и в организации конкретного учебного процесса и определять роль того или иного принципа в решении той или иной педагогической задачи.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Педкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). — М., 1977.
4. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации // Советская педагогика. — 1982. — № 11.
5. Загвязинский, В.И. Теория: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Статья поступила в редакцию 12.12.08

УДК 378.02

Е.Т. Китова, канд. пед. наук, Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

В статье описаны подходы к определению целей и содержания обучения иностранному языку в условиях перехода российского высшего профессионального образования на многоуровневую систему. Автор исследует профессиографический подход на основе квалификационных требований к специалисту и профессиограмм. Различные модели обучения иностранному языку предлагаются для трех уровней российского высшего образования: бакалавр, специалист, магистр. Особое внимание уделено определению целей обучения иностранному языку специалистов транспорта.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональное образование, цели обучения, квалификационные требования, многоуровневая образовательная система, разработка программ.

В условиях интеграции нашей страны в мировое экономическое, образовательное и информационное общество отмечается возрастание потребностей специалистов во владении иностранным языком, повышение мотивации студентов к его изучению. Очевидно, это связано со спецификой профессиональной деятельности, на которую они ориентируются в будущем, и потребностями использования в ней иностранного языка. Существующие и востребованные сегодня разные модели обучения иностранному языку в вузах обеспечивают разный уровень владения иностранным языком и подтверждают, что обучение дисциплине «Иностранный язык» носит объективно многоцелевой характер. Разнообразие целей обучения иностранному языку в настоящее время является одной из основных причин разноуровневой языковой подготовки и, соответственно, разработки разных моделей обучения. Многоцелевое обучение, а также определение целей той или иной модели требует учета целого ряда факторов.

Цели обучения представляют собой планируемый результат совместной учебной деятельности обучающегося и обучающего. Цель является основополагающим компонентом системы обучения, так как определяет содержание, методы, приемы, средства, а также продолжительность обучения. Цель, безусловно, призвана отразить социальный заказ общества в области подготовки специалистов. В связи с этим, при определении и уточнении целей обучения иностранному языку студентов вуза конкретного профиля представляется актуальным проведение анализа их будущей деятельности на основе квалификационных характеристик и профессиограмм и выявление потребностей в использовании иностранного языка. Двухступенчатая система высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура) предполагает выбор дифференцированных целей обучения для каждой ступени.

Рассмотрим, к какой профессиональной деятельности должен быть подготовлен бакалавр нелингвистического профиля, как и в каких ее видах он должен использовать иностранный язык. Данная информация содержится в государственных стандартах, в разделе «Квалификационная характеристика выпускника», где перечисляются виды его профессиональной деятельности, приводятся квалификационные требования и требования к уровню подготовки. Например, для направления 551400 «Наземные транспортные системы» степень «Бакалавр техники и технологии» определены виды деятельности, к которым должен быть подготовлен бакалавр этого профиля: научно-исследовательская, проектно-конструкторская, производственно-технологическая, организационно-управленческая. В разделе №7

«Требования к уровню подготовки бакалавра по направлению «Наземные транспортные системы» представлено только одно требование, в котором упоминается иностранный язык: Бакалавр должен иметь навыки работы с проектно-конструкторской и технологической документацией, технической литературой, научно-техническими отчетами и другими информационными материалами (в том числе и на иностранном языке). Все остальные требования и квалификационные характеристики касаются осуществления профессиональной деятельности на родном языке. Мы попытались выделить среди всех квалификационных требований этого документа те, которые косвенно могли бы иметь отношение к предмету «Иностранный язык»: информационный поиск по объектам исследования, изучение и анализ необходимых технических данных, показателей и результатов работы. Это означает, что бакалавр, кроме перечисленных в квалификационной характеристике выпускников, осуществляет еще и информационную деятельность. В зависимости от конкретных условий труда, информационная деятельность на родном или иностранном языке: 1) остается невостребованной или 2) поиск информации потребует обращения к литературе на иностранном языке, что неизбежно приводит к приоритету цели обучения чтению на иностранном языке.

Однако, понятие «неязыковые» вузы является чрезвычайно широким. В эту категорию входят инженерные, экономические, гуманитарные, педагогические, медицинские и другие вузы. Если сравнить виды профессиональной деятельности, к которым должны быть подготовлены бакалавры технического, гуманитарного, а также медицинского профиля, то мы увидим значительные различия. В качестве примера сравним специальности «Техника и технология» (технический профиль), «Психология» (гуманитарный профиль) и «Педиатр» (медицинский профиль).

Перечень видов деятельности специалистов этих профилей демонстрирует их различие и позволяет высказать предположение, что эти различия могут оказывать влияние на цели обучения и, соответственно, на его содержание. Для уточнения целей вузовского обучения иностранному языку рекомендуется анализ профессиональной деятельности будущего специалиста, осуществляемой на родном языке в нашей стране.

Профессионал обладает определенным набором компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция, предполагающая владение иностранным языком на определенном уровне, неотъемлемая часть профессиональной подготовки. С целью более точного определения умений, которыми должны владеть спе-

специалисты транспортной специальности для осуществления профессиональной деятельности мы проанализировали их профессиограммы. Профессиографический подход основан на изучении требований, предъявляемых к профессионалу той или иной специальности. Профессиограмма описывает труд в профессии (трудограмма), человека в профессии (психограмма) и профессию в обществе (социограмма). Она позволяет определить состав, структуру и значимость требований (знаний и умений) к специалисту, которые необходимы ему для успешного функционирования в сфере своей профессиональной деятельности.

деятельности профессиональной	Бакалавр технического профиля	Бакалавр гуманитарного профиля	Бакалавр медицинского профиля
	Производственно-технологическая	Диагностическая	Профилактическая
	Научно-исследовательская	Коррекционная	Диагностическая
	Организационно-управленческая	Экспертная	Лечебная
	Проектно-конструкторская	Консультативная	Медико-просветительская
		Научно-исследовательская	Организационно-управленческая
		Учебно-воспитательная	Научно-исследовательская

Транспортная профессия предъявляет к человеку особые требования. Быстрое развитие и усложнение техники ведут к возрастанию роли человека в управлении технологическим процессом на транспорте. Успешность выполнения операторской работы зависит от возможностей человека воспринимать, помнить, мыслить, внимать и владеть собой, от его коммуникативных возможностей [1].

Для предупреждения ошибок оператор должен усиливать контроль за исполнением действий. Механизм контроля за действием очень отличается от самого действия, и входит в структуру самой операции и неотделим от нее. Внутренний контроль за операцией протекает в мысленной словесной форме, причем все операции можно определить глаголом. Операции мышления вырабатываются и осваиваются в ходе устных дискуссий в университетах и академиях, в том числе и при изучении иностранного языка.

Умственная нагрузка оператора транспортного средства очень велика: большие скорости управляемых процессов, большие и быстро меняющиеся потоки информации, поступающие из приборов, центра управления движением, от диспетчера в цифровой, голосовой, звуковой, визуальной форме. Наблюдая оператора за пультом, можно отметить ряд характерных особенностей: сосредоточенная, почти неподвижная поза, взгляд прикован к приборам, небольшие движения зрачка в пределах приборной доски, скупые, короткие, быстрые и точные движения с органами управления, четкие речевые команды или сообщения, подаваемые в условных кодах. Изучение речевого обмена между операторами имеет особое значение. На трудовые процессы, на движения и на фразеологию, определяемые технологией, наставлениями и кодексом, накладываются состояние оператора и межличностные отношения. Прослушивая переговоры, можно без труда отличить служебные, технологические, от тех, которые связаны с состоянием и отношениями, отметить утомление, конфликты, помощь, сотрудничество на равных и пр.

Выполнение трудового действия можно разделить на ряд этапов: сбор информации, анализ ситуации в

целом, выделение вариантов и определение их последствий, момент выбора, исполнение действия: перцептивные и двигательные операции, речевой обмен в команде, разделение задач и слитность цели, координация движений.

Для диспетчера характерен особый комплекс средств труда — рабочий пульт с экраном, таблично-знаковые индикаторы, транспаранты и клавиатура. Социальную среду диспетчера составляют те люди, с которыми он ведет переговоры по радио или телефону. Информация от экипажей используется диспетчером для построения представления о ситуации. Оно отличается от

картинки, которую можно увидеть на экране, поскольку в ней объединяется слуховая, зрительная, вестибулярная информация. Информацию, получаемую с бортов по радиосвязи, диспетчер трансформирует из слухового образа в зрительное представление. Проанализировав особенности профессионального общения специалистов данного профиля,

мы пришли к выводу, что главными целями обучения специалистов транспорта иностранному языку являются следующие коммуникативные умения: умение быстро воспринять речевое сообщение на иностранном языке (в том числе переданное по различным техническим средствам, например, радиосвязь, телефон), умение лаконично, быстро и правильно ответить на иностранном языке на полученный запрос, умение запросить необходимую информацию. Иными словами, приоритетными целями обучения иностранному языку указанных специалистов мы считаем аудирование и устную речь, направленную на коммуникацию в прямом смысле. Под коммуникацией мы понимаем восприятие, анализ, обработку, передачу некоей информации, дифференцируя коммуникацию и общение.

Общение и коммуникация отличаются в двух главных отношениях. Первое состоит в том, что общение имеет практический, материальный, духовный, информационный и практически-духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом — передачей тех или иных сообщений. Второе различие состоит в том, что в общении нет отправителя и получателя сообщений — есть собеседники, соучастники общего дела. В коммуникации мы имеем дело с процессом односторонним, информация течет только в одну сторону, и по законам, установленным теорией коммуникации, — количество информации уменьшается в ходе ее движения от отправителя к получателю. В общении информация циркулирует между партнерами, поскольку оба они равно активны и поэтому не убывает, а увеличивается. Общение носит межличностный характер, оно призвано регулировать отношения между собеседниками или партнерами, что особенно важно в деловом общении в сфере бизнеса.

Подход к определению целей обучения, основанный на профессиограммах, применим к любой профессиональной деятельности. Попробуем показать это еще на примере модели обучения иноязычному деловому общению (а не коммуникации, как было в предыдущем примере) в вузе экономического профиля. Возмож-

ность выхода на европейские рынки труда и образования, получения работы в совместных предприятиях, а также в иностранных фирмах, расположенных на территории России и за ее пределами, повышает роль и значимость иностранного языка для этих специалистов. Перечень ключевых компетенций, которыми должен овладеть студент в ходе обучения иностранному языку данных специалистов включает языковую компетенцию, коммуникативную компетенцию и межкультурную компетенцию. Этот известный набор компетенций должен быть конкретизирован для каждого направления экономического профиля в профессиональных программах. Анализ профессиональных профилей и моделей деятельности специалистов показал, что для упомянутых специальностей значительное количество требований-качеств соотносится с коммуникативной компетенцией. Следовательно, коммуникативная компетенция является одной из ключевых, формирующих профессиональную компетенцию работников сферы менеджмента, международных экономических отношений, маркетинга, финансов. Если проанализировать каналы информационных потоков, то становится очевидным, что основным является вербальный, осуществляющий передачу информации через слова в письменной и устной формах [2]. Исследования показывают, что деловые люди проводят 60-80% времени в общении, посылая письменные и устные словесные сообщения. Это происходит в таких ситуациях делового общения, как написание и чтение докладов (например, по статистическому планированию или политике компании), объяснения заданий работникам, написание инструкций, составление аналитических записок, отчеты и презентации, проведение переговоров, деловая переписка.

Необходимость эффективного общения заставляет многие прогрессивные компании, вовлеченные в международный бизнес, вкладывать значительные средства в развитие сотрудников, выезжающих за рубеж. Изучение языка, культуры, традиций, менталитета народа становится приоритетным направлением. Значимость вербального общения в деловой среде и возросшая роль знания иностранного языка работниками сферы предпринимательства определяют и главную роль учебного процесса в модели обучения деловому общению на иностранном языке — сформировать навыки эффективного общения на иностранном языке, релевантные основным ситуациям деловой коммуникации. Эти навыки умения являются составной частью коммуникативной компетенции успешного работника, руководителя, предпринимателя. Они же определяют и содержание учебного процесса.

Анализ коммуникативных потребностей выявляет и ситуации, в которых будущему специалисту предстоит действовать, используя свои коммуникативные способности. Если общение разделить на ряд ситуаций, организующих взаимодействие людей между собой, становится очевидным, что понятие «ситуация» является одним из основополагающих понятий общения людей, в том числе и деловых. Различается и речевое оформление разных ситуаций. Так, например, в коммерческих переговорах по-разному оформляется вступительная фаза (small talk), дискуссия или принятие решения [3].

Соотнесение таких требований-качеств бизнесмена, как устная и письменная иноязычная речь с типичным набором ситуаций делового общения позволяет выявить наиболее важные аспекты делового общения, такие как публичное выступление, переговоры, интервью, дискуссия, деловая переписка, и предложить обучение этим аспектам. Особое и важное место в обучении деловому общению отводится формированию меж-

культурной компетенции, поскольку эффективное деловое сотрудничество невозможно без осведомленности и соблюдения национальных традиций. Описанный подход мы считаем целесообразным при определении целей и содержания обучения иностранному языку бакалавров и специалистов.

Второй ступенью высшего образования является уровень магистерской подготовки. Из квалификационных характеристик и требований видно, что языковая подготовка на уровне магистра по сравнению с бакалавром должна подготовить выпускника к использованию иностранного языка на более высоком уровне в профессиональной деятельности, преимущественно научно-исследовательского характера, предполагающей владение культурой мышления, способность в письменной и устной речи правильно и логично оформить результаты работы.

Магистры, прежде всего, должны овладеть научным языком, который имеет ряд особенностей. Например, характерными особенностями научно-технического стиля являются его информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность, объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность. Необходимость изучения научной литературы, возможность выступления с докладами и сообщениями на международных научных конференциях, потребность участия в научных дискуссиях, написания статей требуют владения этим особым научным языком (родным и иностранным). Умение логично изложить свои мысли, обосновать свою точку зрения, аргументировать, опровергнуть неверное с его точки зрения утверждение, проанализировать факты, — все эти умения требуют хорошо развитых общих мыслительных способностей. Перед магистрантом стоит задача — овладеть этими умениями на иностранном языке в устной и письменной форме.

Установлено, что наиболее бросающейся в глаза, но не единственной особенностью этого стиля является использование специальной терминологии. Каждая отрасль науки вырабатывает свою терминологию в соответствии с предметом и методом своей работы [4]. Терминология — это ядро научного стиля, последний, самый внутренний круг, ведущий, наиболее существенный признак языка науки. Можно сказать, что термин воплощает в себе основные особенности научного стиля и предельно соответствует задачам научного общения.

Термин должен быть однозначным и независимым от контекста. Непосредственно связано с точностью термина и требование, чтобы каждому понятию соответствовал лишь один термин, то есть, чтобы не было терминов-синонимов с совпадающими значениями. Понятно, что точная идентификация объектов и понятий затруднена, когда одно и то же именуется по-разному. Термин должен быть частью строгой логической системы. Значения терминов и их определения должны подчиняться правилам логической классификации, четко различая объекты и понятия, не допуская неясности или противоречивости. И, наконец, термин должен быть сугубо объективным наименованием, лишенным каких-либо побочных смыслов, привносящих элемент субъективности. В связи с этим термину «противопоказаны» эмоциональность, метафоричность, наличие каких-либо ассоциаций. Однако, присутствие терминов не исчерпывает лексические особенности научного стиля. Кроме терминов используются еще общенаучные и общеупотребительные слова. Общая характеристика лексического состава научного текста включает следующие черты: слова употребляются либо в основных прямых, либо в терминологических значениях, но не в экспрессивно-образных.

Особенности научного стиля языка проявляются и в синтаксической структуре высказывания: многочисленные атрибутивные группы, преобладание именных структур над глагольными, широкое использование усилительных наречий, использование вместо глаголов отглагольных прилагательных с предлогами, заметное предпочтение отдается пассиву и личным формам глагола и форм простого настоящего времени, замена определительных придаточных предложений прилагательными в постпозиции. Можно также отметить многочисленные случаи опущения в научно-технических материалах артикля, особенно определенного, там, где в текстах другого типа его употребление считается абсолютно обязательным. Авторская речь в научных текстах построена в первом лице множественного числа. Это «мы» имеет двойное значение. Во-первых, автор таким образом подчеркивает роль других исследователей, коллег или предшественников, в разработке той или иной темы. Во-вторых, лекторское «мы» вовлекает слушателей /читателей в процесс рассуждения и доказательства, создает чувство сопричастности. Что касается экспрессивности и эмоциональности, в целом можно сказать, что она не свойственна в принципе языку науки.

Единственная функция научного стиля — интеллектуально-коммуникативная. Научный стиль характерен для текстов, предназначенных для сообщения точных сведений из какой-либо специальной области и для закрепления процесса познания. Именно этим и опре-

деляется характер особенностей научного стиля. Поскольку подготовка магистров ориентирована на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, и его максимальная аудиторная нагрузка не должна превышать 14 часов в неделю, то обучение по магистерской программе опирается на активную самостоятельную работу. Например, примерный учебный план подготовки магистров по направлению 510200 — Прикладная математика и информатика, утвержденный в 2005 году, включает 250 часов иностранного языка, в том числе 140 часов аудиторных занятий и 110 — самостоятельных, распределенных на 3 семестра с итоговым контролем в форме экзамена [5].

В программе подготовки магистров по направлению 230200 — Информационные системы указано, что реализация основной образовательной программы должна обеспечиваться доступом каждого студента к информационной базе, обеспечивающей подготовку высококвалифицированного магистра [6]. В перечне обязательных профессионально важных журналов названы 3 зарубежных издания: «PC-Magazine», «IEEE Transactions», «Communication ACM». А также будущему магистру должна быть обеспечена возможность выхода во всемирную глобальную сеть Internet и работа в ней в достаточном временном объеме. Становится очевидным, что целью обучения магистров иностранному языку является обучение просмотровому чтению, реферированию, аннотированию специальной профессионально-важной информации на иностранном языке.

Библиографический список

1. Стрелков, Ю.К. Инженерная профессиональная психология / Ю.К.Стрелков. — М.: Академия; Высш. шк., 2001.
2. Зарецкая, Е.Н. Деловое общение / Е.Н.Зарецкая. — М.: Дело, 2002.
3. Ямшанова, В.А. Переговорный дискурс / В.А. Ямшанова // Дискурс. Диалог культур. — СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 2004.
4. Арнольд, И.В. Стилистика: Современный английский язык / И.В. Арнольд. — М., 2002.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Образовательная программа и учебный план направления 510200 — Прикладная математика и информатика. Степень магистр. — М.: Министерство образования РФ, 2005.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Образовательная программа. Направление 230200 — Информационные системы. Степень магистр. — М.: Министерство образования РФ, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.12.08

УДК 74. 202. 2

В.М. Журавовская, канд. пед. наук, доц. КузГПА, г. Новокузнецк

ТЕХНОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

В статье рассматривается проблема разработки педагогических технологий самореализации личности обучающихся на основе выявления различных трактовок понятий «педагогическая технология», «самореализация». Предложены авторское определение понятия «самореализация», классификация технологий самореализации личности школьника, структура механизма самореализации личности, предложено решение проблемы разработки педагогических технологий самореализации личности обучающихся.

Ключевые слова: педагогическая технология, понятие «самореализация», технологии самореализации, структура механизма самореализации.

Важнейшим социальным требованием к школе, заявленным в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, является ориентация образования на развитие личности учащегося, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. К основным задачам и ориентирам обновления образования относят последовательное овладение на соответствующих этапах обучения элементами творческой самореализации, формирование основы для социального самоопределения и самообразования, становления индивидуальности, подготовку к проектированию своего развития, воспита-

ние стремления к самореализации и способности к адекватной самооценке.

К социально-экономическим потребностям общественного развития относят самореализацию человеком своих индивидуальных свойств, являющуюся системообразующим принципом жизнедеятельности человека, выражение и утверждение его индивидуальных качеств, развитие человеческой индивидуальности как высшего критерия социального прогресса. А главным направлением педагогики XXI века является создание условий для становления и утверждения индивидуальности через самореализацию ее потенциальных возможностей.

Кроме этого, национальный проект в сфере образования, инициированный Президентом Российской Федерации, среди прочих, включает задачу разработки современных, «прорывных» технологий обучения, способных существенно повысить качество образования. Это потребует от самих педагогов обновления подходов к воспитанию, к внедрению современных образовательных технологий, в первую очередь отработки умений квалифицированно работать с дистанционными программами обучения и широкими возможностями Интернета.

Таким образом, решение проблемы развития личности как основной цели и результата образования необходимо осуществлять не просто через усваиваемые знания, умения, навыки, а в ходе собственной активности человека через создание условий для поддержки индивидуальности личности, ее самореализации, самобразования, саморазвития в контексте технологического подхода.

Технологический подход в обучении современные исследователи рассматривают в качестве новейшего направления, открывающего новые возможности для концептуального и проектировочного освоения образования, который гарантирует достижение определенного стандарта обучения, продуктивность по результатам и оптимальность по затратам.

Педагогический процесс является успешно организованным, если результат его осуществления, соответствующий поставленной цели, может быть спрогнозирован. Достижение результата должно быть воспроизводимым. Тот результат, о котором идет речь в образовательном процессе, есть новообразования качеств личности, приобретенные знания, умения и навыки, новые способы умственных действий. Если результат должен быть воспроизводимым, то средства достижения результата требуют описания.

В настоящее время нет общепринятой трактовки понятия «педагогическая технология». Г.К.Селевко характеризует горизонтальную структуру педагогической технологии тремя аспектами:

- научный: педагогические технологии могут быть рассмотрены как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы;
- процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- процессуально-действенный: осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [1, с. 5].

Это позволяет автору сделать вывод о том, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения, а нам дает возможность представить разнообразие дефиниций понятия «педагогическая технология», определяемых разными авторами, через три аспекта рассмотрения: научный, процессуально-описательный, процессуально-действенный.

Научный аспект рассмотрения педагогической технологии представлен, например, в таком определении:

- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментальный педагогического процесса (Б.Т. Лихачев, 1998).

Процессуально-описательный аспект рассмотрения педагогической технологии прослеживается, например, в таком определении, как:

- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса (В.А. Сластенин, 1997);

Процессуально-действенный аспект рассмотрения педагогической технологии отмечен, например, в определении:

- такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер (Г.Ю. Ксензова, 2000).

Несмотря на видимое разночтение понятия «педагогическая технология», авторы сходятся во мнении, что с понятием «педагогическая технология» связано проектирование и осуществление воспроизводимого учебного процесса, направленного на достижение диагностично поставленных целей, гарантирующего их достижение.

Педагогические технологии В.В. Гузеев подразделил на такие виды, как универсальные, то есть пригодные для преподавания почти любого предмета; ограниченные (локальные), для преподавания нескольких предметов; специфические — для одного-двух предметов или лишь отдельных тем и даже фрагментов тем одного и того же предмета [2, с. 34].

Структурные составляющие педагогической технологии представлены разными авторами следующим образом:

- научный аспект (знание о процессе, методология, классификация, зона развития);
- деятельностный процесс (целеполагание, планирование, организация, реализация целей, анализ результатов);
- формализованное описание (цели, концепция, содержание, модель (алгоритм) [1, с. 6];
- концептуальная основа (психолого-физиологические закономерности развития индивида, принципы дидактики);
- блок обеспечения (профессиональные кадры, содержание обучения, материально-техническая база, мотивация);
- блок реализации (система управления, включающая методы и приемы, формы деятельности, системы контроля, система критериев);
- концептуальная часть; содержание; процессуальная характеристика; программно-методическое обеспечение [3, с. 19].

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированный успех поставленных учебных целей.

Поскольку на сегодняшний день в теории и практике обучения нет единого подхода к понятию «педагогическая технология», то он и не прослеживается по отношению к классификации педагогических технологий. Многие ученые предпринимают попытки их классификации (В.П. Беспалько, В.Ф. Башарин, В.В. Гузеев, О.Б. Епишева, Н.И. Кузнецова, В.М. Максимова, В.В. Сериков, Т.К. Селевко, Н.Н. Суртаева, Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов и другие).

Основанием для построения классификаций педагогических технологий могут служить:

- область педагогики, к которой она относится: технологии обучения; технологии воспитания; технологии педагогического управления [4, с. 13];

- критерии сторон педагогического процесса: содержательный; мотивационный; процессуальный; организационный [5, с. 25];
- доминирующие цели и решаемые задачи; концепция, на которую опирается соответствующая педагогическая технология; применяемая форма организации обучения; доминирующие методы обучения [6, с. 61];
- существенные стороны и признаки; философская основа; методологический подход и т.д. [1, с. 14];
- ориентация на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, на профессионально-личностные особенности педагога, культурно-образовательные традиции страны или региона [7, с. 98];
- традиционные и инновационные технологии [8, с. 118];
- ориентация на самореализацию личности школьника в таких аспектах, как управленческий, содержательный, коммуникативный, индивидуально-личностный [3, с. 45];
- традиционные и технологии активного обучения;
- «традиционные методики»; модульно-блочные технологии; цельноблочные технологии; интегральные технологии [9, с. 26].

Кроме этого, нами предлагаются такие технологии, как игровая технология индивидуальной образовательной траектории, игровая технология разноуровневого обучения, разработанные автором по такому классификационному признаку, как ориентация на самореализацию личности обучающегося.

Анализ научных подходов к проблеме самореализации показал, что категория самореализации, являясь предметом междисциплинарного изучения, рассматривается такими науками, как философия, психология, социология, педагогика и другие.

Анализ литературы по общей характеристике явления самореализации показал, что на философском уровне под самореализацией понимают:

- реализацию жизненных целей (Л. Фейербах);
- проявление собственной индивидуальности (И. Кант, Г.К. Чернявская); творение собственной жизни «на материале» своей индивидуальности (Ж.-П. Сартр, Н.А. Бердяев); раскрытие индивидуальности личности в процессе опредмечивания сущностных сил личности (В.И. Мулярь, Л.А. Цыренова); развитие своей индивидуальности (Н.И. Полубабкина);
- реализацию родовой сущности человека, процесс опредмечивания сущностных сил человека; реализацию своих возможностей, способностей, самого себя; (Г.Гегель, Б.С. Братусь, Л.П. Буева, А. Ветошкина, И.А. Донцов, А.А. Идинов, И.Я. Иванов, Л.Н. Коган, И.С. Кон, В.Е. Кемеров, Л.А. Кленов, Н.Л. Кулик, В.В. Пермяков, Н.С. Хрусталева, Г.К. Чернявская, М.В. Шугуров).

Таким образом, в работах философов отчетливо прослеживаются в основном два аспекта рассмотрения понятия «самореализация»: как проявление собственной индивидуальности, как процесс опредмечивания сущностных сил человека.

Этап психологического осмысления и изучения явления самореализации связывают с представителями американской «гуманистической психологии». В середине XX века началось интенсивное изучение феномена самореализации и ее роли в развитии личности. Существенный вклад в развитие идеи самореализации внесли А.Адлер, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Шострем, У. Шутц, Э. Эриксон др. Характерной чертой этого течения является особое вни-

мание к внутреннему миру отдельного человека, его эмоциональной сфере. Их изыскания велись в рамках идеи жизненной стратегии человека, основанной на преобладании внутренних и внешних стремлений. Под жизненной стратегией понимается искусство ведения собственной жизни, главной целью которой является поиск и осуществление своего уникального смысла [10, с. 77].

Представителей гуманистической психологии объединяет общий подход к рассмотрению самоактуализации личности, понимаемой как «рост изнутри», как присущая потребность к непрерывному саморазвитию, реализации всех своих потенций. Однако, истоки активности человека, по их мнению, заключены в самой его органической природе, и в своей исходной точке не зависят от среды, от человеческой культуры. Кроме этого, в работах зарубежных психологов самоактуализация рассматривается в трех аспектах: как потребность, процесс, как результат. Однако в понятии «самоактуализация» не исследованы механизмы его процесса, по-разному рассматриваются его предмет и источники. По мнению западных психологов, в процессе самоактуализации реализуются: «самость», «внутренний потенциал», «потенции», «способности», «возможности»; «Я» как целостное, неделимое образование (А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, Э. Фромм, К.Г. Юнг); «уникальная индивидуальность» (Г. Олпорт), ценности (А. Маслоу, В. Франкл), нравственность (К.Г. Юнг). Однако глубокому анализу эти понятия не подвергаются.

А. Маслоу отмечает, что самоактуализация — это не только конечное состояние, но также и сам процесс актуализации потенций индивида в любое время, в любой степени. Самоактуализация достигается путем небольших, последовательно накапливаемых достижений» [11, с. 57].

Исследование проблемы самореализации личности в отечественной психологии относят к концу 70-х и началу 80-х годов XX века. Самореализация рассматривается в рамках проблемы самоопределения. Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном, который рассматривал самоопределение в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа — внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия [12].

К.А. Абульханова-Славская развивает в своих работах подход, намеченный С.Л. Рубинштейном. Понятие самоопределения автор связывает с активной жизненной позицией человека, с его индивидуальным «способом жизни» [13].

Подобного мнения придерживается Л.И. Божович, которая рассматривает самоопределение как личностное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решения проблем своего будущего [14].

Кроме этого, личностное самоопределение рассматривают в единстве трех временных аспектов: психологическое прошлое — воплощение прошлого опыта (в онтогенетическом аспекте — итог реализации возрастных задач); психологическое настоящее — саморазвитие (самопознание и самореализация); психологическое будущее — обеспечение смысловой и временной перспективы [15, с. 45].

Многие ученые определяют самореализацию как процесс, при этом в качестве результатов процесса самореализации предлагаются:

- наличие определенных психологических свойств и качеств личности (Б.С. Братусь, И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева);

- баланс между социальной и внутренней успешностью как критерий зрелого человека (Е.Б. Весна);
- чувство удовлетворенности, положительные эмоции (К.А. Абульханова-Славская);
- ощущение осмысленности или бессмысленности жизни; социально значимые вклады в культуру и в других людей (Д.А. Леонтьев);
- творческая продуктивность (Л.А. Рудкевич, Е.Ф. Рыбалко).

Другие ученые связывают понятие «самореализация» с проявлением индивидуальности (Е.Б. Весна, Е.А. Городилова, В.С. Мерлин и др.).

О самореализации можно говорить только по отношению к личности, обладающей качеством субъекта своей жизни или к индивидуальности, вносящих изменения в объекты и субъекты мира в согласии с их потребностями, смыслами, ценностями. У личности, не являющейся субъектом деятельности, также возможны процессы самореализации, однако, если проявление способностей человека происходит без учета его потребностей, по требованию ситуации, под влиянием других людей, то в этом случае правомерно говорить не о самореализации, а о выполнении социальной функции личностью [16, с. 135].

Самореализацию определяют как процесс реализации индивидуальности человека, в котором проявляются синтетические ее характеристики, направленные на более полное осуществление постоянно развивающегося потенциала человека через различные виды активности, в системе которых ведущую роль играет субъектная активность, при которой человек выстраивает связи с миром в соответствии с логикой своего внутреннего мира, когда самодетерминация преобладает над внешней детерминацией [17, с. 13].

Таким образом, понятие «самореализация» на психологическом уровне рассматривается в трех аспектах:

- как потребность к непрерывному саморазвитию, реализации всех своих потенций, способностей;
- как процесс, в результате которого происходит проявление, осуществление психологических свойств, качеств, целей, смыслов, эмоций, чувств, возможностей, способностей, «самости», индивидуальных и личностных возможностей «Я»; открытие и развитие «настоящей» личности, реализация всего человеческого существа и т.д., как процесс проявления, реализации индивидуальности;
- как результат самоопределения.

Проблема самореализации в педагогике относительно нова, однако присутствует во многих исследованиях, где самореализацию связывают с поиском прогрессивных педагогических идей и технологий.

В контексте проблемы саморазвития личности педагоги-исследователи рассматривают самореализацию как значимый критерий ее развития и становления (Л.В. Трубайчук, И.Ф. Харламов); доминанту в развитии личности (Г.К. Селевко); конечную стадию саморазвития (Т.И. Степанова); существенный признак духовно-практической деятельности, в результате которой развивается индивидуальность личности (Г.Н. Сериков); качество зрелой личности, составляющее ядро Я-концепции (С.Л. Емельянец); как раскрытие, реализация потенциала личности (Н.Б. Крылова, Е.А. Никитина, М.В. Шугуров).

Проблему самореализации личности педагоги-исследователи связывают с проблемой самоопределения (Е.И. Горячева, В.К. Игнатович, Б.В. Рыкова, О.В. Янучкович), рассматривая самореализацию личности как один из факторов личностного самоопределения, наряду с самопознанием, самооценкой, самосовершенствованием, самовыражением, саморегуляцией [17, с. 14].

Самопознание рассматривается как механизм формирования личности, способной к жизненному самоопределению, проектированию своего развития и самореализации. Считается, что самопознающая деятельность должна стать неременной составляющей образовательного процесса в школе.

Педагогическая поддержка самопознания включает такие компоненты, как формирование у личности установок на себя, обогащающих мотивацию саморазвития; помощь в овладении действиями самопознания; формирование способностей смотреть на себя «глазами других»; видеть сильные и слабые стороны своей индивидуальности; развитие умений и навыков взаимного- и самооценивания, проектирование путей личностного роста.

Другие исследователи связывают процесс самореализации с осуществлением своих возможностей, самого себя (К.В. Паталаха, Г.А. Чомаева М.В. Шугуров). Самореализация личности есть процесс и результат осуществления личностных и профессиональных возможностей в основных формах профессиональной и социально активной деятельности.

Педагогический уровень рассмотрения проблемы самореализации показал, что данное понятие в большей степени трактуется в контексте проблемы саморазвития личности учащегося, проблемы самоопределения, осуществления своих возможностей и потенциалов.

Проведенный нами анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблемам самореализации личности показал, что имеются различные трактовки самого понятия «самореализация», которое является одновременно и целью человека, и формой его существования, результатом его жизни. «Самореализация есть такой социальный процесс, который продолжается всю сознательную жизнь личности. Вместе с тем самореализацией может быть назван и единичный акт, если в нем особенно полно раскрылись результаты предшествующего самовоспитания индивида, его специальной подготовки» [18, с. 52]. Самореализуясь в деятельности, проявляя свою индивидуальность, человек творит себя, свою историю, действительность, через процессы саморазвития движется дальше к новым целям и смыслам.

В понятии «самореализация» в педагогике выделяют два основных содержательных блока:

- личностные особенности, обеспечивающие процесс реализации себя как личности, в основе которого лежат процессы самопознания, как основа для личностного и профессионального самоопределения;
- сознательная, целенаправленная деятельность, в результате которой и происходит самореализация.

Теоретическое исследование показало, что самореализация личности ученика происходит на основе процессов социализации, мотивации, целеполагания, самопознания, самоопределения, саморегуляции, самовоспитания, саморазвития, которые были предложены автором в качестве структурных компонентов механизма самореализации личности обучающегося.

Определяющим условием самореализации является процесс социализации как усвоение социально-культурного опыта общества и формирование на этой основе личностного социального опыта.

Целеполагание личности основывается на ее мотивационно-потребностном состоянии, отвечающем за выработку жизненной стратегии, являющейся средством достижения целей.

Мотивационно-волевые процессы, рефлексия, активность, творчество, свобода «выбора себя, своих по-

зий», своего мировоззрения, построения жизненной программы, которая отражает жизненный выбор личности; свобода как неотъемлемое свойство субъективности, обеспечивают координацию деятельности ученика в направлении реализации цели.

Социализация школьника является предпосылкой его самопознания, которое рассматривается как ориентация в ценностно-смысловом содержании индивидуального сознания, как присвоение определенных ценностей и их осознание как своих собственных.

Самопознание как духовно-практическая деятельность учащихся дает им возможность определить свои личностные возможности, действия и их результаты, свое отношение к миру, другим людям. Результатом процесса самопознания является самосознание, ориентированное на осмысление своих действий, мыслей, мотивов поведения, чувств. Основой самосознания школьника является «Я-концепция» как представление учащегося о самом себе, своих способностях, самооценка. В результате самопознания у учащихся появляется готовность к самоопределению как к личностному, так и к профессиональному.

Личностное самоопределение относительно социокультурных ценностей связано с формированием внутренней позиции, необходимой для решения проблем своего настоящего и будущего, как в социальном, так и в личностном аспектах на основе нравственного и волевого выбора, адекватной линии поведения и общения. То есть личностное самоопределение — становление субъекта собственного развития. Профессиональное самоопределение является основой для выбора профессии.

Самоопределение является движущей силой для самоорганизации, саморегуляции, включающей анализ ситуации, целеполагание, планирование действий, самоконтроль, самооценку действий по достижению целей. Программа исполнительных действий предполагает применение умений, знаний, поиска средств для успешной деятельности, приложения волевых усилий личности для преодоления инертности, трудностей, развития своей личности, систематической работы над собой в целях формирования и укрепления ценных личностных качеств. То есть саморегуляция определяет процесс самовоспитания, включающего самообразование, самодисциплину, ответственность, самоконтроль, необходимых для достижения поставленных целей, решения проблем.

Самовоспитание предполагает самостоятельность учащихся, являющуюся следствием учебной и самостоятельной их деятельности. Поскольку самостоятельность связана с самообразованием, то «выход за пределы накопленного опыта», сформированных навыков, качеств личности, обеспечивающих движение, «выход за пределы наличных возможностей», предполагает процесс саморазвития, дающий возможность личности самореализоваться.

Таким образом, самореализация происходит на основе процессов социализации, мотивации, целеполагания, самопознания, самоопределения, саморегуляции, самовоспитания, саморазвития.

Поскольку под самореализацией понимают процесс, результат единичного акта, деятельности или последовательности накапливаемых достижений личности, то самореализуясь, ученик идет дальше к новым целям, смыслам опять через процесс социализации, так как культура, представленная в образовании, играет не только социализирующую роль, но и является источником личностного саморазвития.

Поскольку самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта, является учение как активный процесс внут-

ренней самостоятельности ученика, то становление, формирование индивидуального опыта личности связано с самостоятельностью ученика. Сам термин «учение» подразумевает самостоятельную деятельность личности, направленную на выработку личностно-значимых способов приобретения знаний, умений и навыков с целью успешного самоанализа, самоопределения, самореализации. Тогда правомерно будет полагать, что самореализация — проявление индивидуального опыта личности.

Для того чтобы решить проблему выбора, разработки педагогических технологий, способствующих самореализации личности обучающегося, в ходе диссертационного исследования были выявлены и разработаны структурные компоненты индивидуального опыта личности. К ним были отнесены такие, как ментальный опыт (М.А.Холодная), коммуникативный, ценностно-ориентационный, критического мышления.

Под ментальным опытом автор понимает опыт эффективности процесса переработки информации, проявляющийся в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного (нормативного) ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации в регламентированных условиях деятельности и опыта порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Коммуникативный опыт предполагает степень сформированности компетентности в общении, субъект-субъектных отношениях, навыков социального взаимодействия; владение вербальными и невербальными средствами коммуникативного поведения.

Ценностно-ориентационный компонент характеризуется степенью сформированности опыта нравственного отношения человека к миру, обществу, самому себе, системе ценностей; опыта построения личностно-ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения, видения мира через индивидуальный выбор, индивидуального извлечения субъектом познания личностно значимых знаний, ценностей, индивидуально предпочитаемых способов познания.

Опыт критического мышления выражается через сформированность таких умений, как логически и правильно мыслить, оценить свое и чужое мнение, производить критический анализ текста, структуру аргументации, взвешенно относиться к принятию решений, поиску истины в коммуникации.

Таким образом, под самореализацией автор понимает высший уровень развития личности как субъекта деятельности, способной творить свою личность, нормы, общественный прогресс, характеризующейся высоким творческим потенциалом, предполагающим критическое осмысление и привнесение.

При разработке педагогических технологий самореализации личности обучающегося, была разработана совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которая способствовала как формированию вышеперечисленных структурных компонентов индивидуального опыта, так и осуществлению механизма самореализации личности обучающегося.

В результате диссертационного исследования были разработаны игровая технология индивидуальных образовательных траекторий учащихся, игровая технология разноуровневого обучения учащихся, включающие приемы развития критического мышления.

В ходе исследования были выявлены, предложены и разработаны для обучения учащихся предметам гуманитарного цикла приемы критического мышления, используемые в рамках таких технологий, как диало-

говые: дискуссия «Аквариум», «конференция однородных групп», дискуссия с выдвижением проектов, проблем, диалог-спор, дебаты, «двухрядный круглый стол» и т.д.; работа в парах, в команде над текстами с критически насыщенной информацией, с заданиями на дедуктивные умозаключения, критический анализ текста, построение структуры доказательства тезиса; нахождение софизмов в тексте, решение силлогизмов; игровые: деловые и ролевые игры по формированию понятийного мышления; деловые статусные игры, дидактические игры по формированию навыков крити-

ческого мышления; компьютерные: использование ресурсов ИНТЕРНЕТ для поиска, оценки и обработки информации по решению проблем в рамках исследовательской деятельности.

Таким образом, педагогические технологии самореализации личности обучающихся предполагают обеспечение возможностей для личностного роста, творческого раскрепощения личности обучающегося, поддержки его индивидуальности; реализацию новой образовательной политики и ее стратегических ориентиров, основанных на гуманистических ценностях.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г.К. Селевко.- М.: НИИ школьных технологий, 2005.
2. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев.- М.: НИИ школьных технологий, 2004.
3. Мелкозерова, И.В. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования: дис...кан. пед. наук, / И.В. Мелкозерова.- Ростов- на- Дону, 2003.
4. Башарин, В.Ф. Педагогическая технология. Что это такое? // Специалист.- 1993.- №3. — №9.
5. Ибрагимова, Е.М. Непрерывная допрофессиональная и профессиональная подготовка учителя / Е.М. Ибрагимова. — Казань: КГПУ, 1999.
6. Образовательная программа — маршрут ученика. Часть 2 / под ред. Тряпицыной.- СПб., 2000.
7. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.Л. Реан.- СПб., 2000.
8. Столяренко, Л.Д. Педагогика. 100 экзаменационных ответов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина.- Ростов-на-Дону, 2000
9. Гузеев, В.В. Три парадигмы и четыре поколения в развитии образовательной технологии // Завуч.- 1998. — №1.
10. Васильева, О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева // Вопросы психологии. — 2001. — №2.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн.- В 2-х т. — М.: Педагогика, 1989.
13. Абульханова- Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская.- М.: Мысль, 1991.
14. Божович, Л.И. Личности и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968.
15. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994.- №3.
16. Весна, Е.Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации — индивидуализации в онтогенезе: дис...д-ра. психол.наук / Е.Б. Весна.- М., 1998.
17. Игнатович, В.К. Педагогические условия самоопределения подростка в процессе дополнительного образования: автореф. дис...кан. пед. наук / В.К. Игнатович.- Сочи, 2001.
18. Чернявская, Г.К. Трудный путь к самому себе: Очерки саморазвития личности / Г.К. Чернявская. — СПб: Издательство С.- Петербургского университета, 1994.

Статья поступила в редакцию 28.11.08

УДК 373.1.02:372.8

К.И. Дмитриев, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В настоящее время, благодаря процессу информатизации, большинство школ обеспечены не только компьютерной техникой, но и доступом в Интернет. В этой статье рассмотрен один из аспектов рационального использования технологий, предоставляемых компьютерными сетями для организации обучения учащихся в сотрудничестве.

Ключевые слова: Интернет, программное обеспечение, коллективное обучение, творчество, рефлексия, взаимодействие, компьютерные технологии.

Говоря о таком феномене, как сеть Интернет, нельзя рассматривать ее в отрыве от исторического контекста. Изначально созданный Министерством обороны США (как сеть ARPANET), Интернет вскоре начал использоваться учеными из различных областей науки. Дальнейший стремительный рост привел к популяризации сети среди населения, появились ресурсы популярного и развлекательного характера. У подросткового поколения Интернет в основном стал ассоциироваться с развлекательным информационным ресурсом. В настоящее время активно происходят изменения, влияющие не только на характер и способ представления информации, но также и на характер

взаимодействия людей с компьютером и друг с другом посредством него.

На ранних этапах сеть Интернет содержала преимущественно статическую информацию, которая размещалась на узле сети (сайте) в виде гипертекстовых документов и изменялась определенным ответственным лицом (или группой лиц). Посетитель не мог напрямую участвовать в ее формировании.

Современный Интернет рассматривает посетителя сайта не только как потребителя, но и как активного участника процесса накопления информации.

Этот процесс становится возможным благодаря появлению средств организации общения через сеть.

Общение играет важную роль в учебном процессе, если оно дидактически обеспечено и направляется преподавателем. В этом случае оно становится креативным [1]. Ещё В.В. Давыдов подчеркивал, что «если осознаётся роль общения и организуется общение, то обучение идет впереди развития». Общение учащихся между собой не исчерпывается простым обменом информацией.

Иллюстрируя преимущества обмена идеями по сравнению с обменом товарами, Бернард Шоу отмечал: «Если у вас яблоко и у меня яблоко и мы обмениваемся ими, то остаемся при своих — у каждого по яблоку. Но если у каждого из нас по одной идее и мы передаем их друг другу, то ситуация меняется, каждый сразу же становится богаче, а именно — обладателем двух идей». Эта наглядная картина преимуществ интеллектуального общения не учитывает главной ценности общения в процессе обучения как творческом процессе, в котором может возникнуть «третье яблоко», когда при взаимодействии различных идей происходит рождение «нового».

Значит «новое», возникающее в организованном учебном процессе, когда общение выступает в качестве непереносимого фактора учебного познания, не может интерпретироваться только как продукт усилий индивидуального ума. Оно порождается и «коллективным эффектом».

Исторический опыт свидетельствует, что всегда общение, как форма деятельности, выступало неотъемлемым фактором развития науки, а средством его реализации являлись различные типы диалога. В XXI веке появляется новое средство реализации общения — сеть Интернет.

Ниже мы рассмотрим, какие новые особенности приобретает общение, организованное с применением компьютерных технологий и как эти особенности влияют на процесс обучения.

Уже достаточно давно в сети пользуются популярностью форумы как средство организации дискуссий и поиска решений проблем. Суть функционирования Интернет-форума заключается в том, что отображаемый для пользователя гипертекстовый документ на самом деле физически не существует на сайте, а генерируется по запросу специальной программой. Такой документ, как правило, содержит формы для ввода сообщений и реплики (ответы на сообщения) других посетителей сайта. После ввода сообщения, оно немедленно запоминается в базе данных на узле сети и тут же становится доступным для просмотра как реплика другим посетителям, обратившимся к данной теме. Это — схема функционирования в самых общих чертах. На самом деле форумы, как правило, обладают весьма обширным набором функций, которые могут включать обеспечение идентификации пользователей, контроль за порядком и соблюдением правил, упорядочивание содержимого, проведение голосований, формирование сообществ/групп пользователей на основании интересов, отношений, ролей. На основе форумов иногда образуются целые «службы помощи» по определенной области. Некоторые форумы реализуют возможность введения рейтинга участников дискуссии на основе их деятельности, причем баллы (оценки) выставляют сами посетители форума. Это вносит элемент игры, соревнования в процесс общения и также стимулирует участников.

Каждое сообщение на форуме содержит информацию об авторе и времени его публикации. Все сообщения распределены по темам. Последовательность сообщений и реплик в определенной теме формируют *обсуждение*. В процессе обсуждения может быть найдено решение интересующей проблемы, выявлены ее новые аспекты, или просто обозначены позиции участников обсуждения по тому или иному вопросу.

Замечательной особенностью является то, что, как правило, все обсуждения, имевшие место на форуме, сохраняются и могут быть просмотрены в будущем. Человек, столкнувшийся с проблемой уже решенной в одном из обсуждений на форуме, может ознакомиться с результатом или даже самим процессом решения, а не начинать его с начала.

Таким образом, в сети Интернет общение стало играть роль катализатора накопления информации. Человек, решающий какую-то проблему в одиночку, несомненно испытывает больше затруднений чем коллектив решающий ту же проблему. К тому же, найдя решение, не всякий найдет время на его публикацию (которое может быть весьма громоздким), особенно если это некая промежуточная проблема. И уж тем более не всякий станет публиковать описание процесса, сопровождавшего решение проблемы, путь ведущий к решению, который иногда даже воспроизвести бывает сложно. Между тем, иногда сам процесс решения, вместе со всеми неверными путями, и представляет наибольший интерес в различных аспектах, в том числе методическом, методологическом и психологическом. Таким образом, действительно, форумы в сети Интернет могут рассматриваться не только как средства для накопления информации о проблемах, но и как средства накопления информации о самостоятельной познавательной деятельности человека, механизмах протекания этого процесса.

Характерной особенностью общения, реализующегося с помощью компьютерных телекоммуникационных технологий, является его ролевая составляющая. В процессе общения участники не наблюдают друг друга непосредственно, а значит отходят на второй план второстепенные, подчас мешающие характеристики, такие как социальный статус, возраст, цвет кожи, внешность. На передний план выходит познавательный процесс, ради которого организуется общение. Конечно, пользователь в праве сообщить о себе ту информацию, которую считает необходимой. Все это не значит, что общение становится обезличенным, вовсе нет — многие эти характеристики часто могут быть определены из содержания сообщений, из самой представляемой информации. Поговорка «встречают по одежке, а провожают по уму» переворачивается с ног на голову — на первый план выходит высказываемая мысль, и уже через нее мы порой можем разглядеть личность и «второстепенные черты» говорящего. А иногда реальный образ говорящего оказывается весьма неожиданным для высказываемой мысли. Взаимодействие с помощью компьютерных технологий способствует общению «на равных». Н.К. Крупская отмечала, что в психологическом отношении ребенок всегда ближе другому ребенку, чем взрослому. Общаясь через сеть, подростку или ребенку проще обратиться к взрослому, к незнакомому человеку. Очень часто, люди испытывающие проблемы в общении с другими людьми, при общении посредством компьютерных технологий такие проблемы испытывают в значительно меньшей степени. Общение с помощью компьютерных технологий порой помогает некоторым из них в дальнейшем преодолеть проблемы, возникающие при непосредственном общении.

Важную роль сетевой форум может играть и в формировании рефлексии. Оформление мыслей, логика, доказательность, приемы и методы познавательной деятельности, используемые в ходе общения, дают возможность осознать собственную мыслительную деятельность. Формулирование состояния проблемы даже на промежуточном этапе дает толчок к дальнейшему развитию, позволяет выявить направление дальнейших действий. Этот процесс в чем-то имеет сходство с постановкой задачи и одновременно с отчетом о проделанной

работе, так как находится между ними и отвечает за планирование необходимого в призмае уже пройденного.

Этот процесс непрерывающейся рефлексии, на который человек весьма сложно мотивируется при индивидуальной, изолированной работе, совершенно спонтанно провоцируется, когда речь заходит об общении. Причем общение средствами компьютерных телекоммуникаций (в частности форумов) в значительной степени усиливает этот эффект. И к тому имеются следующие причины.

Общение средствами форума не требует немедленного ответа на реплики — общение происходит асинхронно. То есть, имеется возможность обдумать ответ, в удобное время произвести необходимые действия (проверки, эксперимент, сбор информации и пр.) и надлежащим образом сформулировать сообщение.

Отличие от обычной переписки состоит в том, что дискуссия доступна для ознакомления неограниченному числу людей и в результате, как правило, в дискуссии участвует более двух человек. Это делает общение более оживленным и снижает вероятность появления затяжных пауз.

Вторая причина — это характер оформления сообщений, а именно — свободный. Как правило, это достаточно недлинные реплики, выраженные живым языком, а не многостраничные официальные отчеты. Такая «промежуточная» рефлексия не ассоциируется со сложным процессом, а, напротив, играет мотивирующую роль ввиду своего сходства с неформальным общением.

Все описанные выше аспекты, несомненно могут играть важную роль в процессе обучения.

В своем диссертационном исследовании Е.Н. Прякина [2] подчеркивает преимущества асинхронного общения посредством форума. Необходимость кратко излагать суть проблемы, лаконично и конкретно формулировать свой вопрос — эти качества современного специалиста особенно ценны для эффективной профессиональной деятельности. В работе Г.А. Бордовского, посвященной организации процесса обучения на основе электронных образовательных ресурсов нового поколения, размещение на форуме результатов выполнения самостоятельных, контрольных и творческих заданий является одним из этапов урока, проводимого с применением компьютерных технологий при ведущей роли учителя [3]. При таком подходе возможна организация открытой дискуссии о результатах конкретной работы, организация деятельности по дальнейшему улучшению работы.

Форумы не являются единственным инструментом для организации общения в процессе обучения. Сеть Интернет постоянно видоизменяется и направление этого видоизменения мы видим в смещении акцента от статического содержимого к динамическому, где пользователь может в равной степени выступить и как читатель, и как соавтор. Например, некоторые докумен-

ты (или даже целые архивы документов) преднамеренно публикуются с обеспечением возможности редактирования любым желающим.

Эта возможность реализуется с помощью технологии под названием «wiki». Wiki — категория программного обеспечения, предоставляющего группе людей особый способ создания редактирования и связывания гипертекстовых документов, удовлетворяющий следующим требованиям: возможность многократной правки текста; сохранение истории правок содержимого; проявление изменений в гипертекстовом документе для всех пользователей сразу после их внесения; разделение содержимого на именованные страницы и установление связей между ними посредством этих имен.

Wiki можно сравнить с листом бумаги, на котором каждый может писать все что хочет, но каждое изменение запоминается и может быть воспроизведено в любой момент. Такой подход открывает перспективы для сотрудничества пользователей, одновременно обеспечивая сохранность информации.

Посетитель сайта может дополнить опубликованную информацию собственными мыслями, исправить найденные грамматические ошибки, вступить в дискуссию. Таким образом, реализуется коллективное написание документации, совместное творчество, энциклопедии.

Примерами таких ресурсов могут служить глобальная мультязычная энциклопедия «Wikipedia» [4], общенациональный образовательный проект с международным участием «Время вернуться домой» [5].

Все тенденции, описанные выше, способствовали появлению множества коллективных образовательных проектов. Важную роль в этом процессе играет возникающая рефлексия со стороны участников процесса. Осознание полезности своей работы, значимости своей роли в общем деле приводит к значительному повышению мотивации.

В практике многих образовательных учреждений уже используются форумы как источник получения информации для учащихся. Однако, на сегодняшний день весь описанный выше потенциал возможностей еще не находит своей реализации в полной мере в процессе обучения. Очевидно, что для успешного, полноценного и эффективного использования всех описанных возможностей в образовательном процессе, педагог должен быть вооружен соответствующей педагогической технологией.

Подводя итог, можно сказать, что в современной сети Интернет информация больше не является исключительно объектом потребления. На базе информации осуществляется организация взаимодействия между людьми. Информация служит одновременно причиной и результатом продуктивного и креативного человеческого общения, которое может играть значительную роль в процессе обучения.

Библиографический список

1. Петров, А.В. Общение, диалог, развитие [Текст] / Петров А.В., Петрова О.П., Зиновьева С.И. // Инновационные процессы в системе современного образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 16-20 августа. — Горно-Алтайск, РИО «Универ-Принт», 1999.
2. Прякина, Е.Н. Возможности информационных технологий в организации и совершенствовании самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Тюмень: РГБ, 2006.
3. Бордовский, Г. А. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы [Текст] / Г. А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В.И. Снегурова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
4. Википедия, свободная энциклопедия [Электронный ресурс] / Авторы Википедии. — Электрон. дан. — Штат Флорида: Фонд Викимедиа, 2007. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>.
5. Letopisi.Ru — «Время вернуться домой» [Электронный ресурс] / Авторы проекта «Время вернуться домой». — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://letopisi.ru/>.

Статья поступила в редакцию 2.12.08

SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

P. 4. *Galakhov V.P., Bykov N.I., Samoilova S.Yu., Tsylikina S.V., Aurzana Ch.* CURRENT SEDIMENTATION IN THE CHUISKAYA DEPRESSION BOTTOM (Southeast Altai as a case study). To assess humidification in Chuiskaya depression, all available observation data were averaged as the yearly mean value according to the reference climate books. The true altitude dependence of annual precipitation for windward slopes of the Sailugem, Chikhachev, Kuraisky ridges and the proximity (to the South Chuisky ridge) dependence of annual precipitation for leeward slopes were derived. The map of yearly mean precipitation in the Chuiskaya depression bottom is presented.

Key word: Altai, Chuiskaya depression, bottom, bottom.

P. 7. *Kosheleva E.D., Koshelev K.B.* FORECASTS OF INFLUENCE OF THE BURLINSKY MAIN CHANNEL FOR ADJOINING AGROLANDSCAPES. Modelling of processes of a hydro exchange in a zone of the Burlinsky main channel is executed. Look-ahead maps isoplaster of territories, zones of change levels of ground waters and water modes of soils of adjoining agro landscapes are received. As a result of research danger secondary salinization of soil along a channel line in the established borders is predicted.

Key words: agro ecology, agro landscapes, the Burlinsky main channel, the forecast, an influence zone, a filtration, levels of ground waters, water modes of soils, secondary salinization of soil.

P. 12. *Zinovjev A.T., Koshelev K.B., Marusin K.V.* NUMERICAL FORECAST RIVER-BED OF PROCESSES FOR THE SITE OF THE RIVER IN AREA OF THE BARNAUL RIVER WATER-FENCES WITH THE PURPOSE OF THEIR STEADY WATER CONSUMPTION. Results of numerical modelling river-bed processes on a site of the river Ob in area of the Barnaul river water-fences are submitted. It is shown, that the constructed mathematical model of a stream, transport of deposits and deformations of a bottom correctly reflects the basic features river-bed processes in a considered site. The given model can be used with a view of, both the forecast, and development of engineering actions for maintenance of steady work of superficial water-fences.

Key words: river-bed processes, mathematical modeling.

P. 15. *Litvinenko S.A.* THE NOISE CONTAMINATION MONITORING OF INDUSTRIAL CENTER. In the article the variant of noise contamination monitoring of industrial center at the example of Barnaul by using the experimental data is proposed. Zones of acoustical discomfort at the territory of inhabited building are revealed.

Key words: noise contamination, acoustical discomfort.

P. 16. *Pusanov A.V., Rozhdestvenskaya T.A.* MERCURY IN SOILS OF THE UPPER ALEI BASIN. The mercury content in soils and pedogenic rocks of the Upper Alei basin was studied. It was found that Hg concentration in soils non-exposed to technogenic loads corresponds to the one in the surface layer of world soils but it exceeds the regional background established for West Siberia soils. It is caused by the increased concentration of Hg in pedogenic rocks. The processes of Hg fixation by organic substances in soils are the major factor of intraprofile mercury distribution.

Key words: mercury, Upper Alei basin, content in soils and pedogenic rocks, intraprofile distribution.

P. 20. *Balykin S.N., Kluchnikov M.V.* THE LARCH FOREST SOILS OF MOUNTAIN ALTAI. The basic larch forest soils types were investigated. Their morphological, physical, chemical and physicochemical properties were studied.

Key words: soils

P. 22. *Dolmatova L.A.* THE STUDY OF OIL PRODUCTS AND PHENOL CONCENTRATION IN LAKE TELETSKOYE AND ADJACENT RIVERS The concentration of oil products and volatile phenols in the surface water of Lake Teletskoye and adjacent rivers was studied with fluorimetric method. It is found that the surface water of Lake is of high oil products and volatile phenols content during the open water period, i.e. the concentration of oil products is 1-4.6 MACF.R., and volatile phenols content reaches 12 MACF.R..

Key words: pollutant monitoring, oil products, volatile phenols, surface water, mineralization, biochemical consumption of oxygen, oxidability, concentration.

P. 26. *Kirillova T.V., Kotovshchikov A.V.* PLANT PIGMENTS AS INDICATORS OF THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR ECOLOGICAL STATE. The pigment characteristics of phytoplankton in the Novosibirsk reservoir are studied on the hydrologically different zones during the period of the most active planktonic algal coenoses development. The analysis of spatial distribution and dynamics of chlorophyll a and accessory plant pigment concentration was carried out. The current ecological state and trophic level of the Novosibirsk reservoir were estimated with pigment criteria.

Key words: photosynthetic pigments, planktonic algal coenoses (phytoplankton), aquatic ecosystem

P. 30. *Krylova E.N.* ESTIMATION OF LAKE TELETSKOYE WATER QUALITY AND BOTTOM SEDEMENTS BY OLIGOCHAETES COMPOSITION AND ABUNDANCE. The results of water quality and bottom sediments investigation in Lake Teletskoye are shown. Different characteristics communities of oligochaetes are used. It is found that the central deepwater part of the lake is the cleanest one. The areas near mouths of large tributaries differ from the other parts of the lake with high concentration of organic matter.

Key words: oligochaetes, water quality, oligochaetes index.

P. 32. *Zarubina E.Yu.* THE COMPOSITION AND STRUCTURE OF VASCULAR PLANTS FLORA IN LAKES AND STREAMS OF RIVER CHULCHA BASIN. The paper deals with the research results on composition and structure of vascular plants growing in water bodies and streams of the Chulcha river basin that is situated at the watershed of two largest river systems in Siberia, i.e. the Ob' and Yenisey. High portion of water moss as well as the absence of large tall above-water plants are specific for hygrophilous flora of the territory under study that accounts for ecological peculiarities of a littoral zone of water bodies.

Key words: flora, vascular plants, lakes, streams, River Chulcha.

P. 36. *Barbashova E.N.* "LANDSCAPE OF MOOD" AND LANDSCAPE OF "TRUTH OF VISION" IN SHORT STORIES OF WRITERS OF "YOUNG SIBERIA". Attention in investigation turned to landscape as reflection of "truth of vision" and "mood" of writers of "young literature of Siberia". Facts of its functioning are considered of theoretical poetics in context of Russian literature and history of literary landscape painting that promote receipt more complete notions about artistic world of representatives of landscape descriptive group.

Key words: landscape, "truth of vision", mood, everyday life description, short story, Siberian literature.

P. 40. *Senchenko T.A.* PECULIARITIES METODOLOGIAN RESEARCH OF TEXT-REASONING COMPREHENSION. The article is devoted to different aspects of difficult and multifaceted problem; this is a problem of the text comprehension. It is accentuated attention to the text structure, which brings about the standard and variations during the text comprehension. The most important structures of the text are propositional and predicated structures; there is register organization of the text. The theory part of the article is illustrated by the results of experiment taking on material of the text-reasoning.

Key words: text, comprehension, standard, proposition, predicate, derivation, register.

P. 43. *Shnovnikov I.P.* THE ELEMENTS OF DIALOGIC, CARNIVALISTIC GENRES IN V.P. AKSENOV'S STORY "THE COLLEAGUES". The paper relates to the signs of dialogic, carnivalistic genres (Socratic dialogue first of all) in the structure of V. P. Aksenov's story "The Colleagues". The elements of these genres are taken in some aspects of their influence on the ideological content of the story, specific character of solving some artistic problems and on the genre originality of the story in the context of this literary epoch on the whole.

Key words: dialogical tradition, Socratic dialogue, diatribe, symposium, sugkrisiV, anakrisiV.

P. 46. *Guz Y.V.* ASSOCIATION EXPERIMENT ON THE PERCEPTION OF COLOURS BY NATIVE SPEAKERS OF THE RUSSIAN, ENGLISH, GERMAN AND CHINESE LANGUAGES. In this work the problem of colour from the position of perception of the basic colour terms by native speakers of the Russian, English, German and Chinese languages is considered. Special attention is given to the method of association experiments which helps to reveal stereotypical and unique reactions of informants in the research of the linguistic-colour picture of the world.

Key words: association experiment, basic colour terms, verbal associations, colour names, positive connotation, negative connotation, association dominants.

P. 50. *Sadalova T.M.* THE TALES IN THE SYSTEM OF GENRES ALTAIC FOLKLORE. Altai tales interact actively with the plots of other folkloric genres, such as myths, heroic epos, songs; riddles, sayings, proverbs, ritual curses, incantations, and magic spells – attesting to the ancient character of this syncretism.

Key words: Altaic tale, The system of folklore, Genre, Syncretism, Heroic epos.

P. 53. *Seleznyova S.N.* SEMANTICS-STYLISTIC EVOLUTIONS OF THE WORD ADMIRER IN HISTORIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE. Semantic evolutions of the word admirer are considered in article as of history dictionaries of the Russian language. The Author comes to conclusion that reason which brought, caused changes to semantics of the analyzed lexeme, and is a reorientation in system of spiritual valuables, caused by changes in the world outlook of the carriers of the language.

Key words: historical lexicology, lexicography, semantic evolutions, national culture, weltanschauung, ideology, spiritual valuables.

P. 57. *Zaeva-Burdonskaya H.A.* PROBLEM OF EVOLUTION OF STYLE IN DESIGN. Representation of art style as a system model with structural features and all complex variety of internal connections allows to approach a historical category to the decision of a problem of search of laws of evolution of style in design.

Key words: Style paradigm of design, polystyle structure of art culture, model of evolution of style, nonlinear tradition in designing, method of stylization, design potential of style.

P. 63. *An S.A.* THE MECHANISM OF TRADITION IN CLASSICAL AND MODERN PAINTING OF CHINA. The article is devoted to one of poor researched and debatable questions in modern China studies. The author considers the interaction mechanisms of tradition and novations in the traditional and modern Chinese painting. Moreover, the author uses the studies of Chinese and Russian specialists in art and philosophers; analyses some picturesque masterpieces.

Key words: the mechanism of tradition, the connection of times, philosophical paradoxes, the mobility of signs, similarity, the technique of "finger" painting.

P. 66. *Voronin S.N.* THE TENDENCY OF THE HUMAN BEING TO SELF-PERFECTION WITH THE MEANS OF PAINTING. The article is devoted to one of the most important and poor researched questions of the modern science – the human self-perfection with the means of painting. The author considers the key position of painting in the life of the Chinese society, its main subject and the relations of the painting with other arts.

Key words: Spirit, the category of Dao, self-perfection, the art of calligraphy, the synthetic painting work, the "tiba" genre.

P. 69. *Mikhaylova A.S.* TO THE ICONIC OBJECTS IN THE HISTORY OF INDUSTRIAL DESIGN. The Russian concept "iconic object in design" in connection of west term "icon of design" is examined in the article. Classification of iconic objects as phenomenal eventful events in the history of industrial design is carried out.

Key words: history of design, iconic objects in design

P. 72. *Romanenko J.M.* SCENOGRAPHY AS A TYPE OF THEATRICAL ART. This article points out that scenography as a type of theatrical art is worth its full value. The author touches upon the history of scenery development. He draws the reader's attention to the main component part of scenery art, proves its significant to the spectators' perception of the performance.

Key words: scenography, scenery painter, theatre scenery, performance, curtain, wings, grease-paint, properties.

P. 74. *Budkeev S.M.* A.F. GOEDICKE'S ORGAN CONCERT WORK DURING THE FIRST YEARS OF THE SOVIET PERIOD In the article the organ concert work of A.F. Goedicke, professor of the Moscow conservatoire, is considered. The author analyzes the peculiarities of repertoire, forms of concert performances, features of the performance style, character of register choice related to instrumentation of different orchestral pieces.

Key words: choice of organ registers, performance, organ version, promotion of organ music.

P. 76. *Artsibasova E.N.* THE CREATIVE WORK OF RUSSIAN PAINTERS IN THE CONTEXT OF VIEWS ON THE ART OF L.N. TOLSTOY. The author considers the experience of mutual relations of the great Russian writer L.N. Tolstoy and prominent painters, his contemporaries of the late 19th – early 20th centuries. This experience convinces us that in their creative work Russian painters directed their attention to the opinion of L.N. Tolstoy. Thus there was born spiritual unity which harmonized the society as a whole.

Key words: relations, opinion, painters, unity.

P. 79. *Sino G.* HISTORICAL COMMUNICATIONS (CONNECTIONS) OF MONUMENTAL DECORATIVE PAINTING OF CHINA AND JAPAN. Dynamics (Changes) of mutual influence of the Chinese and Japanese monumental art with VIII on XVIII century is considered. The most interesting monuments of various styles are analyzed.

Key words: monochrome painting, the Japanese style, materials, motive, idea, decorative painting, a screen.

P. 80. *Lichman E.J.* SPACE OF THE KAZAKH STEPPE IN CREATIVITY OF ARTISTS OF THE 50-60-TIETHS. The problem of the embodiment of space of the Kazakh steppe in creativity of artists of the 50-60-tieths is considered in this article. Features of individual style of artists M.Kenbayev, K.Telzhanov, S.Romanov in transfer of originality of the Kazakh steppe are defined here.

Key words: space, creative individuality, style, an image of steppe, tradition.

P. 83. *Kateneva I.G.* "PASTING ON LABELS" IS EFFICIENT METHOD OF MANIPULATION IN OPPOSITIONAL MASS-MEDIA TEXTS. This article is devoted to the investigation of peculiarity of manipulation in Mass-media texts. One of the efficient methods of manipulation is "pasting on labels". The language sources providing of it realization are analyzed in detail. As the object of research the materials published in the social and political oppositional newspapers "Tomorrow", "New newspaper" and "New Siberia" serve.

Keywords: "pasting on labels", manipulation, Mass-media texts, oppositional newspaper.

P. 87. *Kreidun Y.A.* ICONOSTASES OF THE FIRST MISSIONARY CATHEDRALS OF ALTAI. The article deals with the description of field iconostases, made in the 1830s by the order of the Altai mission founder archimandrite Makarii (Glukharev). There were exposed constructive principles, forms, structure and materials used for the iconostases. Their constructive elements were described from the point of their predestination. The form of the missionary iconostases were compared with typical projects of mobile churches. The interior planning and decoration, including a movable iconostasis of the first missionary house of archimandrite Makarii are also described.

Key words: iconostasis, missionary, field church, mobile church, Orthodox church.

P. 89. *Sholomov S.V.* R. Solntsev's prose HERO: "HUMBLE person" OF PRESENT TIME. This article is devoted to specific features of Roman Solntsev's (Krasnoyarsk writer) literary world and his hero's peculiarities. His famous novels "Freedom At Night" (2001), "Yellow Smoke" (2001), "Red Grave, or Lessons of Eloquence in Russian Province" (2002) are the examples of Russian realistic prose where the type of a man who is called "humble person" becomes a main character, this type of a man is known among readers through Russian classical literature. Following classical author's traditions, R. Solntsev places his characters under conditions of contemporary Russia in the period of perestroika, turning "humble person" into rebelling hero of present time.

Key words: Solntsev R., Russian Literature of 19 century, literary world, the type of hero, the type of "humble person", realistic tradition

P. 92. *Chaptykova Yu.I.* MITHOLOGISM IN I. KOSTYAKOV'S PROSE. The article is devoted to the actual problem of myth and theory of poetry study in Khakas history of literature. In I. Kostyakov's prose works national picture of the world is represented by symbols which came from the creative work of the people. And his own symbols are also introduced by the writer.

Key words: poetics of myth, traditional world outlook, symbols, national picture of the world, archetypes.

P. 96. *Studen L.L.* SOCIAL-CULTURAL PARASITISM. The phenomenon of social-cultural parasitism is regarded in the context of culture typology. Here are defined the criteria of parasitism in culture, researched the origin and the main components of social-cultural parasitism. It is given an individual approach to overcoming this phenomenon as demonstration of anticulture.

Key words: phenomenon of social-cultural parasitism, criteria of parasitism in culture, culture typology, social-cultural parasitism as anticulture.

P. 100. *Avtaikina N.P.* SOPHIOLOGICAL INTERPRETATION OF THE NATURE OF COLOR IN WORKS OF EUROPEAN PHILOSOPHERS. The author systemizes the views of European philosophers on the phenomenon of color from the position of sophiological approach. The author reveals the methods of reflection of sophiological nature of color the theoretical works of the Antiquity, the medieval scholastics and the Russian religious philosophers.

Key words: the phenomenon of color, the sophiological nature of color, heliomorphism, contemplation, analogical approach, indirect anticipation, reflection of transcendental.

P. 103. *Bochkovskaya V.I.* INFLUENCE OF ARTISTIC EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF ALTAI ARTISTIC CULTURE. The author of the article gives his account of the role of Novosibirsk state artistic college in the broadening of artistic intelligentsia of the Altai Region and its importance in the creation and forming of uninterrupted system of the regional artistic education.

Key words: artistic culture, artistic education, a regional aspect, the system of continuous education.

P. 106. *Golovko T.I.* TO THE PROBLEM OF LAUGH IN FOLK CULTURE. It's given in the article the detailed philosophical and cultural analyze of the ambivalent nature of folk laugh culture and such psychological phenomenon as laugh. The problem of ambivalent of laugh and laugh culture is one of the most actual in philosophy, culture science, theory of social and cultural activity, because of its orientation on complicated apprehension of the world and a person in the world.

Key words: the folk laugh culture, laugh as a cultural and psychosocial category, antibehaviour, the ambivalent nature of laugh.

P. 110. *Senko Yu.V., Kamoza T.L.* THE ROLE OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE STRUCTURE OF GENERAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS. The problem of increasing effectiveness and quality of high education due to concentration of attention in this process on general professional training is discussed in this article. It includes finding in the current situation a problem, its formulating, making its model, choosing the means and its realization.

Key words: general professional training, content of professional training, professional competence, determination of training activity.

P. 113. *Granatov G.G.* PROGRAMMING OF PROBLEM-DEVELOPING CONTROL OF FORMATION OF NATURAL SCIENTIFIC CONCEPTS OF STUDENTS. The article deals with an actual problem of programming control of the knowledge of students of higher educational institutions in the process of formation of their integrative natural science concepts. There are demands to making problematic programming exercises in this article. Realization of the given demands

is shown on the example of programming exercise which helps to develop integrative concepts «light».

Key words: programmed exercises, integrated concepts, programmed control.

P. 117. *Soloduchin V.I.* Methodological approaches in the training of specialists of ethnocultural activity On the basis of subjective actional methodology it is defined in the article the essence of professional ethnocultural activities. It is found out here the most important personal features of the future specialist of the given specialty working in a dynamic social-cultural situation

Key-words: specialists of ethnocultural activity, subjective actional methodology, methodological approaches in the training of specialists, the essence of professional ethnocultural activities.

P. 120. *Denisenko Yu.V.* TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF A MODEL OF STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING IN LEISURE-TIME Timeliness of this article consists of that it is considering the problem of spiritual and moral individual upbringing. This problem is one of the priority directions in social-cultural activity nowadays. The model of spiritual and moral students' upbringing is represented in this article. This model is needed for real studying this present problem.

Key words: model, spiritual and moral upbringing, students

P. 122. *Kyminova L.A., Pegareva L.D.* THE FORMATION OF CULTURAL WEALTH OF YOUTH BY MEANS OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY In this article the problems which are connected with the necessity of cultural wealth specification in education of youth are viewed, the essence and the maintenance of spirituality is revealed, the technique of formation of cultural wealth is presented by means of information and education activity.

P. 125. *Shangina E.F.* PEDAGOGICAL SKILL IN EXPOSING CREATIVE GIFT OF FUTURE ACTORS AND DIRECTORS ON THE FIRST LEVEL OF TRAINING. It's analyzed here the practice of exposing creative giftedness of future actors and directors; it's affirmed here, that the percent of expose and growth of creative giftedness of university entrants and students in most cases depends on pedagogical skill, quality, variety and effectiveness of applied instruments. It is also paid attention on popularization of pedagogical methods and renewing of diagnostic and practice assignments.

Key words: theatre pedagogics, diagnostics of creative giftedness of future actors and directors, the first level of training in the higher schools of Culture and Arts.

P. 128. *Kazantseva E.A.* FORMATION OF STUDENTS' COMPETENCE IN CONDITIONS OF FOUNDING OF ADDITIONAL EDUCATION. It is discussed in the article the competent approach in giving the students access to the world of culture within modern paradigm of education. It's researched here the experience of the Children's academy of national art (Kurgan) in system of additional education concerning to formation of children's abilities to adapt and to create new values in process of social and cultural activity.

Key words: competence approach, training in institutions of additional education, national art.

P. 131. *Bolshakov V.V.* ABOUT SYSTEMATIC SERVICE OF REGION'S VOCATIONAL EDUCATION AND ITS ROLE IN MANAGEMENT OF QUALITY OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS' LEADERS' QUALIFICATION INCREASING. In work theoretical and practical aspects of organization and content of systematic work in regional system of vocational education distinguished by specification of workers', employees', and specialists' training are considered, proceeded from general approaches to contemporary education's modernization and qualification increasing of leaders of initial vocational education establishments.

Key words: increasing of qualification, management of quality of qualification increasing, systematic work, systematic service, levels of management of quality of leaders' qualification increasing.

P. 134. *Stepanova I.V.* PECULIARITIES OF REALISATION OF INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF FUTURE PRODUSERS TEACHING. In work peculiarities of realization of integrative approach in the process of future producers of theatrical zing performances and celebrate are considered, content and process aspects of integration with realization of integrative course «Producing of Theatrical zing Ceremony» are revealing.

Key words: integrative approach, integrative knowledge, integrative course.

P. 136. *Antropova A.Yu.* REALISATION OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE MODEL TO PEDAGOGICAL PROFESSION BETWEEN STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE. In this article the model of formation of valuable attitude to pedagogical profession between students of pedagogical college is represented. The procedure of modeling of researching phenomenon has many levels, and a number of characteristics, which taking into account can orient the positive results in formation of valuable attitude to pedagogical profession.

Key words: valuable attitudes, model and pedagogical conditions of formation of valuable attitude to pedagogical profession, criteria of formatted valuable attitude to pedagogical profession.

P. 139. *Halitova S.A.* SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION AS A SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON. The article deals with the traditional attitude to the supplementary vocational education, and also with the aspect of modern development of supplementary vocational education as the human's culture component, manifestation of social culture and revealing of its role at renovating and enrichment of society's cultural potential.

Key words: culture, social culture, values, socially-cultural approach, social and cultural peculiarities of supplementary vocational education, cultural and education approach, axiological approach to the supplementary vocational education.

P. 143. *Zarubina E.M.* PLANNING OF PROCESS OF FORMATION OF MANAGEMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TECHNICAL SPECIALITY UNIVERSITY STUDENTS. In this article the main approaches to planning of formation of management professional competence of technical specialty university students are considered, the notional device of the problem, purposes, problems and principals of project are determined. A structural and functional model of process of formation of management vocational competence as a result of pedagogical project.

Key words: competence and competent, management vocational competence, model and pedagogical conditions of formation of management vocational competence, pedagogical project of process of formatting of students' management vocational competence.

P. 146. *Kuznetsova I.V.* METHODICAL ASPECTS OF USING INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN TRAINING OF THE HIGHER SCHOOL STUDENTS. The article presents methodical aspects of working out and application of information technologies in realization of the algebra course in the higher school; reveals the essence, structure and contents of the teaching and methodical complex, providing of informational component of the course.

Key words: учебный процесс, информационные технологии обучения, учебно-методический комплекс.

P. 150. *Sharova A.J.* REALIZATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES DURING TRAINING TO PHYSICS. Computer technologies are the integral component in a modern education system, and frequently and a basis of the common culture of the teacher. In article the problems arising at realization of computer technologies during training, and also didactic conditions of their optimum use are considered.

Key words: a barrier, didactic conditions, realization of technologies, technological rules.

P. 152. *Alekseevina A.K.* CULTURE OF SPEECH THE TEACHER OF PHYSICS. The culture of speech of the teacher is the general culture of person and pedagogical skill. In clause it is defined concepts "culture of speech of the teacher of physics", are allocated the general and specific features of speech of the teacher of physics. Some general ways of culture of speech of the teacher of physics are offered.

Key words: culture of speech, culture of speech of the teacher, teacher of physics.

P. 155. *Pavlova I.Y.* THE ARTISTIC CULTURE OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS: COMPONENTS AND THEIR QUALITATIVE CHARACTERISTICS. This article presents research on the development of the theoretical bases for the formation of artistic culture as an element of the personality of university students. The relevance of this issue is explained by reference to the contemporary period of the development of society. In the article, the author examines the structural components and qualitative characteristics of the artistic culture of the personality of university students, and how these relate to the base of the integrative method within the development of the components of this culture.

Key words: artistic education of students, artistic culture of personality, structure, components, qualitative characteristics.

P. 158. *Bauer N.M.* THE DIALECTICAL THINKING DEVELOPMENT OF THE FUTURE PROFESSIONALS WHILE THEY STUDY PHYSICS. The article deals with the problem of scientific world outlook forming and dialectical thinking development when the students study physics. It reveals the opportunities of student training to make the deduction and induction conclusions, to draw an analogy, to discover the cause and the effect in phenomena.

Key words: scientific world outlook, dialectical thinking, contradiction, conclusion, deduction, induction, analogy, cause and effect.

P. 161. *Fomin V.I.* USAGE OF THE COMPLEX ESTIMATION OF THE RESULTS OF EDUCATION OF A SPECIALIST IN LOGIC MODEL OF A COMPETENCY BUILDING APPROACH. Methods and model of a complex estimation of the results of education are proposed in this work. In the basis lies the opportunity of presentation of complex estimations of achievement of objectives in dichotomous view with the use of matrix arrays of conceptional convolution in the context of monitoring of formed professional competence of a specialist.

Key words: estimation of training outcome, complex evaluation, competency building approach, dichotomic presentation.

P. 163. *Grineva T.V.* DIFFERENT APPROACHES FOR DEFINITION CATEGORY «MATHEMATICAL THINKING» This article is dedicated the category «mathematical thinking», which is being formed on the whole during learning mathematics and has great impotence for development personality of each pupil.

Key words: mathematical thinking, development mathematical thinking during learning, heuristics, heuristics thinking.

P. 167. *Medvedev I.V.* THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL-VALUABLE ATTITUDE OF STUDENTS OF EDUCATIONAL CENTRES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION TO PHYSICAL SELF-EDUCATION. In the given article the experimental work on the formation of the professional-valuable attitude of students of the Educational centre of the Main Department of Internal Affairs of the Altai region has been described, the main pedagogical conditions and used methods have been pointed out and put into practice. The key theoretical theses of experimental work have been based on the analysis of obtained results.

P. 170. *Molokova A.V.* FORMING OF THE TEACHER'S READINESS TO APPLY MODERN INFORMATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL. The article is about forming of the teacher's readiness to apply efficacious informative technologies in primary school. This process is the part of the scientific research, which is analyze the technology of informatization the primary school.

Key words: teacher's readiness, informative technologies, informatization, primary school.

P. 174. *Hantseva G.G., Shmigalev K.A., Shubina L.V., Kazantseva J.V.* SOCIALLY PEDAGOGICAL TECHNIQUES OF THE CORRECTION OF CONDEMNED. In modern society the event of criminality is viewed as social harm and nobody doubts the necessity of struggle against the fact of criminals. Humanization of public relations in the state has generated such sort of criminal punishment as imprisonment, the execution of which takes place in penitentiary institutes, being the certain society for condemned. In this connection there is a problem of educational process techniques in penitentiary institutes.

Key words: criminality, criminal punishment, imprisonment, penitentiary institutes, condemned, educational process techniques

P. 176. *Plugina N.A.* THE REALIZATION OF PROGRAMMED CONTROL IN TEACHING INTEGRATED SCIENTIFIC CONCEPTS TO UNIVERSITY STUDENTS. The article investigates some aspects of Higher Education, especially the method of forming integrated concepts to students is shown on the example of concept "substance". The analysis of a programmed exercise is given, that was composed according to basic requirements for programmed exercises, to answers and questions for them.

Key words: programmed exercises, integrated concepts, programmed control, evaluation of students reflexive abilities

P. 182. *Shirokova E.A.* VISUAL DYNAMIC IMAGES OF MATHEMATICAL ANALYSIS NOTIONS. The article is devoted to the problems of understanding learning by senior pupils the mathematical analysis notions. The formation of the visual dynamic images of mathematical notions by means of specific laboratory works is one of the conditions that contribute to mathematics understanding learning.

Key words: understanding learning, visual thinking, visual dynamic images, laboratory work.

P. 184. *Afonina R.N.* THE CONTENTS OF NATURALLY-SCIENTIFIC EDUCATION AS EXPEDIENT OF FORMATION SKILLS OF THE FUTURE TEACHERS EDUCATIONAL-CREATIVE ACTIVITY. In the article are describe the characteristics of the contemporaneous naturally-scientific education, tasks and landmarks of its development in the context of formation skills of the future teachers educational-creative activity. The skills of educational-creative activity – the manners of the pupils educational-cognitive activity on the basis of reasoning and goal-oriented system of actions in treasonable conditions.

Keywords: educational-creative activity, naturally-scientific education, scientific outlook, out looking quality's of person, perfection of contemporaneous pedagogical system

P. 190. *Kuznetsova L.N.* THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING COMMUNICATORY COMPETENCE OF DISADAPTED TEENAGERS IN THE OPEN SCIFTED COMPREHENSIVE SCHOOL. The article substantiates the necessity of teacher's perfection and disadapted teenagers' forming communicatory competence. It exposes the contents, methods and directions of work on its forming.

Key words: communicative competence, school socialization, disadapted adolescent.

P. 194. *Litvina E.V.* THE PURPOSES, EXPEDIENTS, CRITERIONS OF DIAGNOSE OF PUPILS EDUCATION OF SECURITY CULTURE DURING THE PROCESS OF TEACHING HUMANITIES SUBJECTS. In the article are define the notion «education of security culture during the process of teaching humanities subjects», are research the ways to rationale of the purposes, expedients, criterions of diagnose of education of security culture are available in scientific and methodical literature. The author enunciate conclusions about the purposes, expedients, criterions of diagnose of education of security culture during the process of teaching humanities subjects on the basis of analysis scientific and methodical literature, foremost practice of the teaching humanities subjects.

Key words: security culture, purpose, expedient, criterion of diagnose, the purposes, expedients, criterions of diagnose of education of security culture, humanities subjects.

P. 198. *Nikitina L.A.* RESEARCH COMPETENCE AND METHODIC TRAINING OF A TEACHER. The analysis and the construction of a concept "research competence" is given in the article. The role and the contents of research and professional-pedagogical competence are defined; the signs, characteristics and influence of research competence on the quality of methodic training of a pedagogue are pointed out.

Key words: professional-pedagogical competence, research competence, the signs of research competence, methodic training, interconnections, changing and transformation of professional activities.

P. 202. *Guseva T.A.* EXPERIMENTAL METHODS OF THE STUDY TO COGNITIVE ACTIVITY OF THE SUBJECT. The article is devoted to the problem concerning the methods of the diagnostics of cognitive activity from the position of the system approach. Here you can see the description of the author's methods such as: express-scales and «Aphorisms».

P. 206. *Dolgova V.I., Shumakova O.A.* PSYCHOLOGICAL LAWS GOVERNING THE FORMATION OF THE INNOVATION CULTURE. In the article are analyzed the concepts «innovation culture», «formation», «development» and their interrelations. Are represented the structural and procession aspects of molding of the innovation culture of personality, the reciprocal effect of external and internal factors.

Key words: innovation culture, formation, the development.

P. 209. *Kuftyak E.V.* PARENTAL SELF-PERCEPTION EVALUATION: RESEARCH AND PSYCHODIAGNOSTIC ISSUES. The article deals with the issues of parental self-perception patterns at the different stages of a family life cycle (a parental role taking, with a preschool child, a senior high-school pupil). The research has been conducted using new psychodiagnostic techniques. The following points have been analyzed: a parental role self-perception and its dynamics among both women and men; consistency degree of a parental role satisfaction indexes in a married couple; factors, involved in a mother role taking.

Key words: parenthood, self-perception, role, satisfaction, diagnostic techniques, family life cycle stages.

P. 213. *Kozyreva T.S.* PECULIARITY OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF THE STAFF IDENTITY IN PENITENTIARY ESTABLISHMENTS. In this article there are the results of experimental researches of the structural components of self-identity of the penitentiary establishment workers. The identity structure is shown by experiment including the heart-and near-heart components (emotional and behavioral). The article has got the dynamic of the being of identity structures under the severe factors pressure.

Key words: specific conditions for the activities, individual identity, structural components of the identity, kernel (basic) components, system of the psychology help.

P. 218. *Zhdanov W.G.* POLYTECHNISM AS THE BASE DIDACTIC CATEGORY. In work necessity of introduction polytechnism in a rank of a didactic principle is proved and its corresponding substantial, normative and remedial functions are opened.

Key words: polytechnism, didactic principle, substantial functions of a principle polytechnism, normative functions of a principle polytechnism, remedial functions of a principle polytechnism

P. 223. *Kitova E.T.* FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN RUSSIAN MULTYLEVEL HIGHER VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM. The article describes approaches to defining purposes and content of foreign language teaching in multilevel higher educational system. The author offers approach, based on qualificational requirements for each particular specialist. Different models of teaching are described according to three levels of higher education: bachallor, specialist and master. Special attention is given to communicative competence developing for specialists in the field of transport.

Key words: foreign language, professional training, purposes of teaching, qualificational standard requirements, multilevel educational system, curriculum development.

P. 226. *Zhurakovskaya V.M.* THE TECHNOLOGIES OF SELF-REALIZATION OF A STNDENT'S PERSONALITY. The problem of working out the pedagogical technologies of self-realization of the pupils' personalities based on the revealing of different interpretations of such notions as «pedagogical technology» and «self-realization» is considered in the article. The author's definition of the notion «self-realization», classification of the technologies of self-realization the personality of a schoolboy, the structure of mechanism of the personal self-realization is proposed here together with the solution of the problem of working out the pedagogical technologies of self-realization of the pupils' personalities.

Key words: pedagogical technology, the notion «self-realization», technologies of self-realization.

P. 231. *Dmitriev K.I.* INTERNET AS A WAY OF ORGANIZATION OF COLLABORATIVE EDUCATION. This work is focused on the phenomena of Internet technologies, their current state in relation to pedagogical process and advantages which could be taken from them for setting up the process of education in collaboration.

Key words: software, collaboration, education, creativity, introspection, interaction, computer technologies, forums, bulletin boards.

Алфавитный указатель

А

Автайкина, Н.П. 100
Алексеевнина, А.К. 152
Ан, С.А. 63
Антропова, А.Ю. 136
Арцибасова, Е.Н. 76
Афоница, Р.Н. 184
Аюрзана, Ч. 4

Б

Балькин, С.Н. 20
Барбашова, Е.Н. 36
Бауэр, Н.М. 158
Большаков, В.В. 131
Бочковская, В.И. 103
Будкеев, С.М. 74
Быков, Н.И. 4

В

Воронин, С.Н. 66

Г

Галахов, В.П. 4
Головко, Т.И. 106
Гранатов, Г.Г. 113
Гринева, Т.В. 163
Гуань, Сино 79
Гуз, Ю.В. 46
Гусева, Т.А. 202

Д

Денисенко, Ю.В. 120
Дмитриев, К.И. 231
Долгова, В.И. 206
Долматова, Л.А. 22

Ж

Жданов, В.Г. 218
Жураковская, В.М. 226

З

Заева-Бурдонская, Е.А. 57
Зарубина, Е.М. 143
Зарубина, Е.Ю. 32
Зиновьев, А.Т. 12

К

Казанцева, Е.А. 128
Казанцева, Ю.В. 174
Камоза Т.Л. 110
Катенева, И.Г. 83
Кириллова, Т.В. 26
Китова, Е.Т. 223
Ключников, М.В. 20
Козырева, Т.С. 213
Котовщиков, А.В. 26
Кошелев, К.Б. 7, 12
Кошелева, Е.Д. 7
Крейдун, Ю.А. 87
Крылова, Е.Н. 30
Кузнецова, И.В. 146
Кузнецова, Л.Н. 190
Куминова, Л.А. 122
Куфтяк, Е.В. 209

Л

Литвина, Е.В. 194
Литвиненко, С.А. 15
Личман, Е.Ю. 80

М

Марусин, К.В. 12
Медведев, И.В. 167
Михайлова, А.С. 69
Молокова, А.В. 170

Н

Никитина, Л.А. 198

П

Павлова, И.Ю. 155
Пегарева, Л.Б. 122
Плугина, Н.А. 176
Подкопаев, Д.А. 113
Пузанов, А.В. 16

Р

Рождественская, Т.А. 16
Романенко, Ю.М. 72

С

Садалова, Т.М. 50
Самойлова, С.Ю. 4
Селезнёва, С.Н. 53
Сенченко, Т.А. 40
Сенько, Ю.В. 110
Солодухин, В.И. 117
Степанова, И.В. 134

Ф

Фомин, В.И. 161

Х

Халитова, С.А. 139
Ханцева, Г.Г. 174

Ц

Циликина, С.В. 4

Ч

Чаптыкова, Ю.И. 92

Ш

Шангина, Е.Ф. 125
Шарова, А.Ю. 150
Шиновинов, И.П. 43
Широкова, Е.А. 182
Шмыгалева, К.А. 174
Шоломов, С.В. 89
Штуден, Л.Л. 96
Шубина, Л.В. 174
Шумакова, О.А. 206

Памяти товарища

УПАЛА,
ОСТАВЛЯЯ СЛЕД,
ЗВЕЗДА

Бежит состав, наполненный людьми,
И я все чаще с грустью наблюдаю,
Что сходят раньше графика они,
Свои места другим освобождая.

Л. Юсупова

Звенеть продолжают волшебные струны. Но нет самого Маэстро... Звуки и ноты сложили крыла? Вот уж, действительно, пропасть меж нами легла! Сошел «раньше графика»... Есть целое небо над нами, но нечем дышать, здесь пусто, потому что нет Тебя рядом. Покой и радость скрылись вместе. И мечемся мы в неутолимой тоске, но пламя твоего неугасимого огня нас продолжает обжигать...

Ты раздавал полной горстью волшебные звуки, стихи одевал в одежды нот. В общении с людьми Тебе было все подвластно. Говорят, что легче научиться летать на Луну, чем научиться общаться с людьми. Но это не для тебя. Вспоминаю, как однажды мы, приехав в пионерский лагерь на Международную научно-практическую конференцию, вдруг узнали, что на его территории находятся дети. Мы решили силами участников конференции, в которой принимали участие известные педагоги и психологи России, провести с детьми какое-нибудь мероприятие. Пришли к воспитателям и предложили свои услуги, но получили неожиданно отказ. Нам пояснили, что эти дети из интерната, совершенно замкнуты и не расположены на какие-либо контакты, они не в состоянии общаться и тем более принимать участие в подвижных детских мероприятиях. На лицах наших педагогов и психологов отражались эмоции сочувствия воспитателям и большого сожаления, что наши возможности не могут быть реализованы. И тут вдруг вступил в разговор Хохолков Владимир Федорович. Он без тени сомнения заявил: «Я вам гарантирую, что все эти дети через пять-десять минут будут петь, плясать и водить хороводы, а потом мы проведем силами ученых вечер вопросов и ответов». Воспитатели после небольших колебаний согласились. И это надо было видеть, как действительно всех этих детей уже через десять минут будто подменили. Они выходили на сцену, плясали, пели под лихую гармонь Владимира Федоровича, а психолог из российской академии наук не устояла, выскочила и включилась в детский хоровод! Это один эпизод из жизни Маэстро, но в нем весь Владимир Федорович как человек-костер, мимо которого нельзя пройти и не захотеть оказаться в энергетических лучах его обаяния. Говорят, что в душе у каждого есть мир незримых чар, как в каждом человеке есть пожар, еще не вспыхнувший, но ждущий пробуждения. Ему повезло, что он при жизни сумел «пробудить» свой талант и пленить своим искусством мир. И когда я в целом представляю себе Владимира, то почему-то в голову невольно приходят стихи Александры Зыковой:

Дышать, так одним бы дыханьем.
Глядеть, так очами друзей.
И сдвинуть с пути мертвый камень
Препятствий для дружбы людей.

На мой взгляд — это поэтический портрет Хохолкова Владимира. Ему удавалось сдвигать с пути камни, которые были не под силу другим.

В 1961 году Владимир Федорович закончил музыкальное училище в г. Барнауле, затем в 1983 году исторический фа-



культет Горно-Алтайского государственного педагогического института (ныне Горно-Алтайский государственный университет) и всю свою творческую деятельность в Республике Алтай посвятил музыке. В его творческом портфеле в настоящее время насчитывается около 600 песен, романсов, симфонических танцев.

Его тонкое, глубокое восприятие поэзии и неординарный музыкальный талант создавали незабываемый мир гармонии божественных слов и звуков, которые не оставляют равнодушными не только жителей Алтая.

Хохолкова Владимира Федоровича трудно было представить в стороне от бурной, активной жизни. Он вместе с поэтами и артистами исколесил Россию, участвовал в агитационных поездках по БАМу, принимал активное участие в международных научно-практических конференциях, постоянно выступал по радио, телевидению, написал около сотни песен для детей и т.д.

Владимир Федорович помимо непосредственной профессиональной деятельности занимался большой научно-исследовательской работой, связанной с историей деятельности выдающегося сибирского композитора-этнографа А.В. Анохина. Благодаря его работам увековечена память этого великого первопроходца-исследователя музыкальной культуры алтайского народа и краеведческому музею в Республике Алтай присвоено имя А.В. Анохина. До самого последнего дня своей жизни Владимир Федорович организовывал концерты, посвященные Анохину, писал статьи в газетах и журналах, выпускал диски с произведениями Андрея Викторовича. В настоящее время у него свыше 40 опубликованных работ.

Впервые им подготовлен сборник «Песни Горного Алтая», вобравший в себя лучшие образцы алтайских народных песен. Собраны популярные песни, созданные несколькими поколениями музыкантов и композиторов. И даже тогда, когда Владимир Федорович был прикован к постели, он продолжал работать. Последняя его работа «» корректировалась им за десять дней до смерти, а сигнальный ее экземпляр он лишь подержал в руках, так как к этому

времени не мог видеть. Можно только удивляться мужеству этого человека.

Его песенные летописи являются ценным вкладом в музыкальную культуру не только народов Горного Алтая, Сибири, но и всей России.

Его поэтическая музыкальная душа не могла равнодушно смотреть на нашу прекрасную Землю. Только влюбленный человек мог так говорить о своем крае: «Если взглянуть на карту Сибири, то вы увидите на юге её сосредоточие горных хребтов и долин, которые насыщены хрустальными реками и синеглазыми озёрами, с неповторимой гаммой красок первозданной Матушки-Природы Горного Алтая. С незапамятных времён живущие здесь племена величали свой край Божественным, Царственным, Золотым. Удивительный его мир природы никого не оставляет равнодушным. Очевидно, Сам Бог оставил в Природе Горного Алтая фантастическое сплетение мечты и были, истории и легенды, танца и живописи, слова и музыки».

Его песни, романсы обвораживают слух. И теперь начинаешь вдумываться в смысл некоторых из них с каких-то мистических позиций, приводящих вновь и вновь, к великому сожалению, к мысли о нашей утрате. И кажется, что в своей песне на слова его друга-поэта Г. Кондакова «Марьины коренья» он прозорливо говорил о себе:

Я верю и не верю
В свою судьбу – звезду.
Я на Катунский берег
не торопясь приду.

И как жаль, что все-таки поторопился...

Кроме всего прочего, Владимир Федорович являлся активным участником в издательской деятельности Международного ВАКовского журнала «Мир науки, культуры, образования». Он входил в редакционный совет журнала, в экспертную группу раздела «Искусствоведение». Именно благодаря его работе, как член-корреспондента, а затем академика ПАНИ, был обеспечен соответствующий уровень экспертизы, а, следовательно, и высокий научный уровень публикаций в этом разделе журнала. Работы самого Владимира Федоровича, публикуемые в журнале, всегда вызвали большой интерес у российской публики.

Хохолков Владимир Федорович был композитором инструментальной музыки и симфонических танцев, академиком Петровской академии наук и искусств, заслуженным работником культуры России, членом Союза композиторов Республики Алтай, членом Международного и Российского союза журналистов, лауреатом премии А.В. Анохина Петровской академии наук и искусств в области культуры. За добросовестную и продуктивную деятельность в сфере культуры и образования он был награжден медалью «Ветеран труда».

Настоящая личность не нуждается в искусственном возвышении, она значительна и интересна сама по себе. Владимир Федорович возвышался среди нас не только физически, но и интеллектуально. Это он, говоря словами Лилии Юсуповой,

«...упорством, вдохновеньем и трудом
Сумел найти невидимые двери

В тот край, который *вечностью* зовем...

Теперь *Там*, наверное, он познает мудрость и печаль, а Природа, прислонясь к его могучим плечам, раскрывает ему свои секреты. А мы должны на своих плечах нести вечность его деяний и вникать в них, совершенствуя себя и свою душу.

Свои дела, свое сердце и душу он оставил людям. Окажемся ли мы благодарными потомками? Поймем ли мы, что культура, к которой он не просто имел отношение, а был непосредственным ее творцом, была и есть таинственное единство, в котором прошлое и будущее живут в настоящем? Если поймем, то останется сделать еще один шаг к осознанию необходимости увековечить этого славного сына Алтайской Земли нашей. Отделение Петровской академии наук и искусств Республики Алтай предлагает учредить в нашей Республике, в целях поощрения и поддержки деятелей культуры и искусства, премию имени Владимира Федоровича Хохолкова «За высокие достижения в области культуры и искусства». Мы должны осознать глубокую философскую мысль о том, что все в мире покрывается пылью забвенья, но творения людей искусства не знают ни смерти, ни тленья.

Какой печальный итог... И, кажется, что сама смерть растеряна и озадачен рок... Все неожиданно и скоротечно... Уходил Маэстро в полном молчании, но я уверен, что он в это время переходил в мир звуков, в Мир полной гармонии с природой, и все, кому дано слышать этот Мир, очевидно почувствовали, что в нем вспыхнула новая Звезда:

Упала, оставляя след, звезда —
И с глаз пропала, обретая забвенье.
Нет, не пропала: в памяти всегда
Она живет, рождая вдохновенье.
(Л. Юсупова)

Председатель отделения ПАНИ РА,
доктор пед. наук, профессор,
академик ПАНИ А.В. Петров

Информация

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает Вас к публикации на страницах журнала. Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение» ДЛЯ ДОКТОРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ /бюллетень ВАКА за апрель 2008 г./), имеет Российский индекс научного цитирования /<http://elibrary.ru/> и подписной индекс – 31043.

ЗАЯВКА НА ПУБЛИКАЦИЮ

Для публикации в журнале необходимо представить 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.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

Авторы представляют статьи на русском языке объемом от 0,5 до 1 авторского листа (20 - 40 тыс. знаков). Статья должна быть научной работой и иметь научную новизну и ярко выраженный научный уровень. Необходимо также указать по какой специальности планируется защита кандидатской или докторской диссертации (для статей аспирантов и докторантов). Рукопись должна быть отредактирована, сопровождается рецензией доктора или кандидата наук по соответствующей специализации. В редакции журнала статья проходит экспертизу (привлекаются доктора наук, профессора, член-корреспонденты, академики) с точки зрения ее квалификации как научной работы, а также для определения ее новизны и научного уровня. Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи в случае получения на них отрицательной экспертной оценки.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ,

ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Статья (бумажный вариант и на электронном носителе) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой e-mail: psa@gasu.ru

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. После независимой экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

В случае принятия статьи к публикации, автору электронным письмом высылается уведомление о включении статьи в очередной номер журнала, а также номер счета для оплаты экспертных услуг. Материалы аспирантов печатаются бесплатно.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» Гурьеву Александру Ивановичу.

Контактные телефоны:

1. 8 (388-22) 4-74-44 – редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» (секретарь Наталья Владимировна Михайличенко) – среда, суббота с 11 до 13 часов московского времени (консультация по требованиям к оформлению статей, вопросы об экспертизе статей, сроках их публикации и т.д.).

2. 8 (388-22) 2-21-86 – главный редактор журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор педагогических наук Петров Анатолий Викторович – воскресенье с 11 до 13 часов московского времени (проблемные вопросы).

3. 8 (388-22) 2-30-76 – зам. главного редактора журнала «Мир науки, культуры, образования», доктор педагогических наук Гурьев Александр Иванович – суббота с 17 до 18 часов московского времени (проблемные вопросы).

Факс: 8 (388-22) 2-67-35 . E-mail: psa@gasu.ru

С материалами журнала можно ознакомиться на сайте

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

В настоящее время журнал выходит ежеквартально.

По поводу приобретения отдельных номеров журнала необходимо обращаться в Редакционно-издательский отдел

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: psa@gasu.ru

Секретарь редакции журнала:

Наталья Владимировна Михайличенко

Издатели журнала «Мир науки, культуры, образования»:			
ФГОУ ВПО «Алтайская государственная академия культуры и искусств» 656038, г. Барнаул, ул. Юрина, 277	ГОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет» 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1	Институт водных и экологических проблем СО РАН 656038, г. Барнаул, ул. Молодежная, 1	Челябинский Институт развития профессионального образования 454092, г. Челябинск, ул. Воровского, 36
Отпечатано в типографии Горно-Алтайского государственного университета, 649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1			